

ISSN: 1519-8782

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Universidade Veiga de Almeida

Rio de Janeiro, 24 a 28 de agosto de 2015



CADERNOS DO CNLF, Vol. XIX, Nº 11
REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL



RIO DE JANEIRO, 2015

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,

PESQUISA E EXTENSÃO

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO XIX CNLF

Anne Caroline Morais Santos

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ

eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Vellozo

DIRETORA CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETOR CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

de 24 a 28 de agosto de 2015

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

José Mario Botelho

Adriano de Souza Dias

Agatha Nascimento dos Santos Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Anne Caroline de Moraes Santos

Eliana da Cunha Lopes

Regina Céli Alves da Silva

Maria Lúcia Mexias-Simon

Marilene Meira da Costa

Naira de Almeida Vellozo

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Anne Caroline de Moraes Santos

Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

José Mario Botelho

COORDENAÇÃO LOCAL

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETARIA GERAL

Silvia Avelar Silva

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe a segunda edição deste número 11 do volume XIX dos *Cadernos do CNLF*, com 14 (quatorze) trabalhos em 199 (cento e noventa e nove) páginas, sobre os temas “Redação ou Produção Textual”, que foram apresentados no XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia de 24 a 28 de agosto deste ano de 2015, enquanto na primeira edição, foram publicados apenas 7 (sete) trabalhos, em 91 (noventa e uma) páginas.

Na primeira edição, foram publicados os trabalhos de: Ariádina Pereira Galvão, Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo, Giselly Duarte Ferreira, José Mario Botelho, Luciana de Queiroz Lima, Márcia Aparecida Campos Furtado, Márcia da Gama Silva Felipe, Paulo da Silva Lima, Solimar Patriota Silva e Tânia Maria Moreira, correspondentes aos textos recebidos até o final da primeira semana de agosto.

Os demais trabalhos foram acrescentados nesta segunda edição, seguindo a ordem alfabética dos títulos, dos seguintes congressistas: Danielly Almeida de Brito, Dayvison Davi Pereira da Conceição, Fatima do Socorro Silva Corrêa, Ioneli da Silva Bessa Ferreira, Joseilda Martins de Jesus, Lucas de Souza de Andrade, Márcia Souza Maia e Araujo, Marilene Ferreira Cambeiro, Nayse de Melo Lobato, Renato Silva, Silvana Araujo, Thalita Fernandes Clemente e Viviane Santos.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2015* (DVD) e em suporte impresso, nos três primeiros números do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas recebeu um exemplar impresso do livro de *Minicursos e Oficinas*, tendo sido possível também adquirir a versão digital, pagando pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2015*.

O *Almanaque CiFEFiL 2015* já trouxe, na primeira edição, mais de 130 textos completos deste XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, para que os congressistas interessa-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

dos pudessem levar consigo a edição de seu trabalho, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores, não precisando esperar até o final do ano para ter sua produção acadêmica publicada.

A programação foi publicada em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*, sendo que o livro de *Programação* foi distribuído a todos os congressistas, mas o livro de *Resumos* foi distribuído apenas aos congressistas inscritos com apresentação de trabalhos, visto que vários deles precisariam comprovar imediatamente, em suas instituições, que efetivamente participaram do congresso.

Aproveitamos a oportunidade para lhe pedir que nos envie, por e-mail, as críticas e sugestões para que possamos melhorar a qualidade de nossos eventos e de nossas publicações, principalmente naqueles pontos em que alguma coisa lhe parece ter viável melhoria.

Rio de Janeiro, dezembro de 2015.



SUMÁRIO

0.	Apresentação –	05
	<i>José Pereira da Silva</i>	
1.	A autoria em redações nota mil no ENEM	09
	<i>Joseilda Martins de Jesus</i>	
2.	A escrita criativa: escrevendo em sala de aula e publicando na WEB	29
	<i>Solimar Patriota Silva</i>	
3.	A prática da retextualização na escola pública: estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "José Alves Maia"	37
	<i>Fatima do Socorro Silva Corrêa, Dayvison Davi Pereira da Conceição, Danielly Almeida de Brito, Nayse de Melo Lobato e Ioneli da Silva Bessa Ferreira</i>	
4.	A produção verbal e não verbal das HQs: recursos pedagógicos para a leitura e produção textual (descrição de oficina)	48
	<i>Marilene Ferreira Cambeiro</i>	
5.	Atividades de produção textual e reescrita de texto: os gêneros textuais nas práticas escolares de ensino da linguagem	63
	<i>Luciana de Queiroz Lima e Paulo da Silva Lima</i>	
6.	Cordel: literatura e manifestações artísticas discentes	74
	<i>Viviane Santos</i>	
7.	Discurso e linguagem na produção de texto: o dia a dia de uma sala de aula	99
	<i>Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo</i>	
8.	“Kd vc?” O discurso do internetês na sociedade de informação	115
	<i>Lucas de Souza de Andrade e Renato Silva</i>	
9.	O gênero dramático e a produção teatral em sala de aula	124
	<i>Thalita Fernandes Clemente</i>	
10.	O processo de referenciação na produção do texto argumentativo de alunos do ensino médio	135
	<i>Márcia Aparecida Campos Furtado</i>	

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

11. Oralidade e escrita sob a perspectiva de um continuum tipológico 149
Giselly Duarte Ferreira e José Mario Botelho
12. Os reflexos da produção oral no texto escrito: análise da produção textual de aluno do 7º ano do ensino fundamental156
Márcia da Gama Silva Felipe
13. Retextualização e prevalência de marcas orais em textos do ensino médio169
Márcia Souza Maia e Araujo e Silvana Araujo
14. Retextualização: do conto escrito para o multimodal182
Ariadina Pereira Galvão e Tânia Maria Moreira

15. A AUTORIA EM REDAÇÕES NOTA MIL NO ENEM

Joseilda Martins de Jesus (UEFS)

joseildatec@gmail.com

RESUMO

No presente artigo, procuraremos observar, por meio da análise do discurso de linha francesa, como candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se constituem como autores em suas redações. Para tanto, buscamos relacionar os estudos da análise do discurso sobre autoria, atrelados às concepções de leitura, interpretação e escrita que subjazem tal princípio, refletindo sobre a noção de sujeito e da posição de autor, que se responsabiliza pelo seu dizer e pelos efeitos de fechamento do seu texto. Desta maneira, analisamos os textos motivadores que acompanham as propostas de redação do ENEM nos anos de 2011 e 2014, bem como os as redações dos candidatos que obtiveram nota mil nestas edições, buscando perceber indícios das formações discursivas dos textos motivadores na produção escrita dos sujeitos-candidatos. Nesse sentido, observamos que o candidato se constitui como autor utilizando paráfrases dos textos motivadores, o que pôde ser verificado com a constante repetição de sentidos presentes nestes textos nas redações que foram analisadas. Concluímos então que a paráfrase é legitimada no exame, na medida em que os sujeitos-candidatos obtiveram a nota máxima em seus textos.

Palavras chaves: Autoria. Textos motivadores. Formação discursiva.

1. Introdução

Estudar a autoria é algo extremamente relevante. Quando pensamos em autor, automaticamente nos vêm à memória os processos de ensino/aprendizado solidificados e reproduzidos diariamente nas escolas. O autor é nessa instituição, e na sociedade como um todo, um ser idolatrado, fonte única, criador, sábio, capacitado, pensante, e porque não, renomado e imortalizado. Não estamos com isso dizendo, diga-se de passagem, considerar tais adjetivos como errôneos. Queremos apenas tentar desmistificar o conceito de autor que se encontra generalizado, retirando-o do lugar de categoria inalcançável que o colocaram e o pondo na práxis da concretude, da análise da sua constituição e formação.

Podemos então nos perguntar: *O que é a autoria? De que autor estamos falando? Como pode um sujeito tornar-se autor?* Existe, por assim dizer, várias respostas para tais perguntas. Quando pensamos em autor nos remetemos à literatura, a filosofia, as ciências, as artes, as teorias e etc., pois são geralmente a estas áreas que a categoria de autor é associ-

ada. A autoria torna-se então um lugar de *status*, e visto nesse sentido, possuímos de uma maneira geral poucos autores.

Apesar dos estudos sobre a autoria terem surgido a partir da reflexão desta categoria de autor enquanto escritor, neste artigo nos deteremos na reflexão da categoria de autor enquanto posição discursiva. Ou seja, falaremos de um sujeito que ler, interpreta e que se coloca como unidade em seu dizer. Ele não projeta algo novo, na medida em que está preso na/pela ideologia, porém é um ser crítico que não recebe pacificamente os impérios da sociedade, mas os ressignifica, extrapolando os sentidos historicamente solidificados para formular outros dizeres.

Assim podemos dizer que esse sujeito-autor do qual trataremos, deva se constituir na/pela escola, durante o processo de escolarização, culminando voluntariamente na leitura e produção textual de caráter autoria, que é ao mesmo tempo significativa e inovadora. Espera-se então que no decorrer das páginas que se seguem, possamos não somente falar deste autor, mas de fato refletir sob a ótica da análise do discurso de linha francesa e dos estudos já realizados sobre o assunto, como se dá esta imprescindível função nas redações nota mil no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

2. A noção de sujeito

Nos estudos feitos a partir da análise do discurso de linha francesa, se faz imprescindível apresentar a noção de sujeito. Este, por sua vez, é visto dentro desta corrente teórica como um ser ideológico, marcado pela/na ideologia¹, inscrevendo nela o seu dizer. Dentro desta perspectiva, é preciso que as palavras já tragam consigo determinados significados para que possam fazer sentido no que é dito. Desta maneira concordamos de que “não há sujeitos sem ideologia”. Toda e qualquer posição que por ventura o sujeito ocupe é marcada pela ideologia das formações discursivas² e ideológica³ da qual os sujeitos fazem parte.

¹ O conceito de ideologia será aqui entendido tal qual o concebe Fiorin (1997, p. 28), ou seja, como um “conjunto de ideias” e “representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens”.

² Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. (PÊCHEUX, 1995, p. 160/161)

Assim sendo, o sujeito não é um ser empírico e individual. Ele possui como característica básica o assujeitamento. Quando se diz que sujeito é assujeitado, não se está afirmando que ele seja passivo. Segundo Orlandi (2012a, p. 40) o sujeito é assujeitado porque “[...] é ao mesmo tempo livre e submisso, pode tudo dizer, contanto que se submeta a língua [...]”. Ou seja, ele não é totalmente livre para dizer o que quer, e não controla os sentidos do que diz, uma vez que sempre enuncia a partir de um já dito, ou seja, através do interdiscurso⁴, que de acordo com Orlandi (2012) é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente tornando possível todo dizer. Dessa forma, o sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso.

A definição de discurso faz-se então imprescindível, pois ela é a base para entendermos a relação de produção e circulação de sentidos. Segundo Pêcheux (1969, p. 82) o discurso é “[...] um efeito de sentido entre os pontos A e B”, pontos entendidos como os lugares ocupados pelos sujeitos. É na relação entre as posições ocupadas pelos sujeitos dentro do jogo discursivo que os sentidos entram em circulação. Ou seja, isso implica uma dimensão social e exterior a língua, pois pressupõe a relação entre os sujeitos, a língua, a história e a ideologia. Desta maneira podemos considerar o sujeito como:

[...] materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e a história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não se submeter à língua e a história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2012a, p. 49)

Segundo Pacífico (2012, p. 19) “o sujeito pode ocupar várias posições”. Estas posições são determinadas por representações imaginárias, e são, portanto, inconscientes e representadas pela estrutura socioeconômica, e também, ideológica, que faz parecer natural o sujeito produzir determinados discurso de uma maneira e não de outra. Assim, entendemos

³ Falaremos de formação ideológica para caracterizar um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente. (PÊCHEUX & FUCHS, 1975, p. 166)

⁴ Em sua definição, o interdiscurso é o conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer. Para que nossas palavras tenham sentido é preciso que já tenham sentido. (ORLANDI, 2012c, p. 59)

que a autoria, objeto deste estudo, é uma dentre tantas posições que o sujeito pode ocupar.

[...] O sujeito para a análise do discurso é heterogêneo, cindido, dividido e, ao ocupar o lugar de autor, ele se filia a determinada formação discursiva com a qual se identifica e, movimentando-se por ela, tentando controlar a heterogeneidade que o domina e, por isso mesmo, às vezes, migrando, coerentemente, para outras formações discursivas, ele produz seu dizer. (PACÍFICO, 2013, p. 19)

A primazia da autoria dar-se então pelo fato do sujeito, enquanto produtor de linguagem, colocar-se de maneira ilusória como fonte, origem e detentor de suas palavras e significação. Esta é sem dúvida uma das características da autoria que buscaremos refletir mais adiante.

3. A autoria

3.1. “O que é um autor?”

Esta foi exatamente a mesma pergunta feita por Foucault em 1969, quando este se propôs a desenvolver tal princípio. Na conferência *O que é um autor?* O filósofo aborda o declínio da autoria, entendendo-a como uma função na qual há uma relação entre autor e obra. O desaparecimento, por assim dizer, do autor, já vinha sendo tratada por Barthes em 1968, quando em seu ensaio *A morte do autor*, o filósofo considera o declínio deste “personagem” para dar lugar ao escritor, ou *scriptor* como ele mesmo considera. Notemos que tanto para Barthes (2004) como para Foucault (2001), a posição de autor é discursiva, uma vez que é construída “[...] a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor etc. [...]”. (POSSENTI, 2002, p. 107)

Segundo Foucault (1996, p.28/29) “o indivíduo que se põe a escrever um texto nos horizontes do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função de autor”. Porém, como o próprio filósofo aborda, não basta escrever um texto para se tornar um autor. Ele não deve ser entendido como um “[...] indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas [...] como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de sua significação como foco de sua coerência”. (FOUCAULT, 1996, p. 26)

A ideia foucaultiana de autor equivale à ideia de escritor, uma vez que a autoria é identificada a partir de dois elementos: a obra e a escrita, permitindo o desdobramento de diversos *eus*. Foucault ainda afirma que há textos que não têm autor, neste sentido, uma carta particular ou um contrato, por exemplo, teriam respectivamente um signatário e um fiador, mas não um autor. Ainda segundo ele “[...] a função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade [...]”. (FOUCAULT, 2006, p. 274)

Entendemos com Orlandi (2012) que o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações que se coloca responsável pelo texto que produz, pois é da representação do sujeito como autor que mais se cobra a ilusão de ser a origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social.

O que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação, ou seja, na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz [...] ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que interpreta. (ORLANDI, 2012, p. 97)

Nesse caso, percebemos que enquanto Foucault (1996) equipara a noção de autor a de escritor, Orlandi (2012) a desloca, considerando-a como uma posição que pode ser ocupada por qualquer sujeito que se coloque como responsável e origem do seu dizer. Ou seja, a posição-autor se faz na relação com a constituição de um lugar de interpretação que se constrói, e ao mesmo tempo é construída por ela. Sendo assim, todo texto é um efeito dos gestos de leitura e interpretação do autor. Ainda segundo Orlandi (2012c, p. 22) “[...] O sujeito é a interpretação [...]”. É então nos diferentes movimentos pela busca de sentidos que ele se significa, se submetendo dessa forma a ideologia.

[...] É a função que [o] eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade – contexto sócio histórico – e mais afetadas pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. (ORLANDI, 2012a, p. 75)

Pacífico (2012) também trata da noção de autor, apontando que este é o lugar da incompletude da linguagem, já que está é uma posição

marcada pela “[...] possibilidades de movimento do sujeito na produção e leitura dos textos, é não estabelecer limites, é saber que as ‘bordas’ da significação transbordam e se mesclam com outras regiões de sentido [...]”. Logo, compreendemos que a leitura e a interpretação tornam-se basilares para o trabalho com a autoria.

Dentre outros estudos a cerca da autoria podemos citar o trabalho de Gallo (1992, p. 58), para quem “[...] a assunção de autoria pelo sujeito (função-autor) consiste na assunção da construção de um sentido e de um fecho, organizadores do texto. Este fecho produzirá um efeito de sentido único [...]”. O controle e direcionamento dos sentidos como sendo novo e inédito são aqui fundamentais para o estabelecimento da autoria. Através do esquecimento, o sujeito se apropria de um dizer e torna-se ilusoriamente a origem da significação de suas palavras e de seu texto. Outra característica que podemos elucidar do autor é o efeito de fechamento de seu texto, pois conforme Tfouni (2001, p. 3) “[...] o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua [...]”.

Entendemos ainda com Possenti (2002, p. 112), que “[...] alguém se torna autor, quando assume, sabendo ou não, fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto [...]”. Ou seja, deve manter certos graus de distanciamento com seu texto, crendo desta maneira que está pensando de maneira própria, o autor acaba tornando-se porta voz das formações discursivas em que está filiado.

Ainda segundo Coracinni (2007, p. 17), “[...] o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação [...]”. Visto dessa maneira, a autoria que tem como produto final o texto, é altamente relevante pois elucida os diferentes modos de funcionamento da linguagem e destes com as formações discursivas e o contexto sócio histórico em que os discursos são gerados.

4. O exame nacional do ensino médio

Trazendo para o centro de nossas reflexões a autoria, faz-se necessário apresentar uma caracterização do nosso objeto de estudo, pois suas implicações educacionais representam também uma caracterização social e histórica no cenário brasileiro.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova não obrigatória realizada a partir do ano de 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo consiste na verificação do domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio.

Atualmente o ENEM substitui o vestibular de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas através do SISI (Sistema de Seleção Unificada) e do PROUNI (Programa Universidade para Todos), cujos critérios de seleção são as notas dos candidatos feitas no exame. Estes, por sua vez, precisam fazer no mínimo 480 pontos na prova objetiva e não zerar a redação, o que implica automaticamente na eliminação do candidato. Vejamos então a sua matriz de referência:

- I. Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

(Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM, 2013, p. 21)

Para cada uma destas competências o candidato poderá tirar uma nota de 0 a 200. Assim, o texto que atender a todos esses pré-requisitos, somará um total de 1000 pontos na média final da redação, tornando-se um texto com um excelente padrão referência.

4.1. A redação no ENEM

Desde a sua primeira edição até a mais recente em 2014, o ENEM exige que o candidato construa um texto dissertativo-argumentativo sobre um determinado tema. Este tipo de texto é definido pelo exame como:

[...] aquele em que se apresenta e se defende uma ideia, uma posição, um ponto de vista ou uma opinião a respeito de determinado tema. Assim, o texto é argumentativo porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convin-

centes, de uma ideia ou opinião; e dissertativo porque se estrutura sob a forma dissertativa — proposição, argumentação e conclusão. (MANUAL DO AVALIADOR, 2013, p. 14 – grifo nosso)

Podemos ver que esta estrutura tipológica segue um modelo padrão fixado pela sociedade e implantado na escola, ou seja, como um molde que deve ser seguido. Nela o sujeito deverá representar-se enquanto autor de seu texto, adequando-se a uma estrutura fixa e determinada, na qual faz parte o rigor em apresentar uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Ainda podemos citar como um dos critérios do texto argumentativo o limite de linhas (mínimo 25 e no máximo 30) e de parágrafos (mínimo 3 e no máximo 5). Tudo isso deve ser levado em consideração, pois nossas análises e os recortes que se seguirão partem desta estrutura pré-estabelecida.

Entendendo com Pacífico (2012) de que para produzir um texto de caráter dissertativo-argumentativo o sujeito deva necessariamente estabelecer a autoria, ou seja, responsabilizando-se pelo seu dizer e pelo efeito de fechamento de seu texto, pondo-se como unidade e origem de suas significações.

[...] o princípio de autoria funciona como condição necessária para a produção do texto argumentativo; portanto, o sujeito que conseguir construir um texto argumentativo atendendo às exigências desse tipo de produção textual, assumir, de acordo com nosso entendimento, a posição de autor. (PACÍFICO, 2012, p. 145)

Além de uma tipologia definida, as propostas de redação sempre vêm acompanhadas de uma coletânea de textos motivadores, que segundo o Guia do participante do ENEM (2012, p. 29), são “[...] em geral, dois textos em linguagem verbal e um em linguagem não verbal (imagem), que remetem ao tema proposto, a fim de orientar a reflexão”.

É importante destacarmos que apesar de mantermos a nomenclatura de textos motivadores adotada pelo exame, a análise do discurso não considera a existência de sentido único e pronto. O texto⁵ é visto nesta perspectiva teórica como o lugar do jogo de sentidos, do trabalho com a linguagem, do funcionamento da discursividade. Ele é o próprio trabalho

⁵ [...] O texto visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (ORLANDI, 2012c, p. 54)

da interpretação (ORLANDI, 2012c), que ao ser atravessado por vários discursos, torna-se um objeto que além de linguístico é histórico.

Dessa maneira, ao se proporem orientar a reflexão, os textos motivadores podem gerar determinados fechamentos de sentidos, pois é a partir deles que os candidatos partem para interpretar o tema da redação. Diante disso a relação do sujeito-candidato pode ser de passividade, já que a ele cabe apenas resgatar os sentidos pré-estabelecidos e colocá-los em seu texto. Nesta conjuntura, busca responder a eloquente pergunta: “*o que o texto quer dizer*”, ou melhor, “*o que o ENEM quer dizer com esses textos*”. Nesta conjuntura, o trabalho com a interpretação é limitado, quando na realidade ela deveria seguir o caminho inverso. Ou seja, o importante não é o QUE o texto significa, mas COMO ele significa.

Ainda segundo os mecanismos adotados pelo exame, os candidatos podem “[...] inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias [...]” (Guia do participante, 2012, p. 29). Mantendo o pressuposto adotado por Orlandi (2012), de que as leituras são reguladas a depender do contexto, dos objetivos e das condições de produção que as envolvem. Podemos percebermos que pesar de terem substituído o verbo “orientar” por “inspirar”, os textos motivadores continuam funcionando como reguladores de sentidos.

Quando adotamos a concepção de que os sujeitos não são livres para dizerem o que querem, pois estão presos às formações discursivas, podemos afirmar que a leitura também não é livre, mas regulada segundo os mecanismos de paráfrase, que “[...] se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto”. E pelo mecanismo da polissemia que “[...] se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, 2012b, p. 12). Seria, pois, no jogo entre a paráfrase e a polissemia que o mesmo e o diferente se constituem. No mesmo (paráfrase) o sujeito não se desloca, apenas repete. Por outro lado, a possibilidade do novo não significa que ele já não exista, pois todo dizer surge do interdiscurso. A maior diferença que podemos destacar entre a paráfrase e a polissemia é que na polissemia o sujeito se coloca em um lugar de desconfiança, ele relaciona os sentidos com outros discursos sócio historicamente construídos e com isso constrói outros dizeres, mas nunca estão fora de uma determinada ideologia.

As redações do ENEM se constituem, assim, como diferentes gestos de leitura e interpretação realizadas pelos candidatos com os textos

motivadores. Destro deste princípio, a polissemia se dará a partir das relações que se fazem com as outras leituras e interpretações feitas por eles ao longo de suas vidas, realizadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar⁶.

4.2. Análise das redações

A metodologia de análise que adotaremos se dará através de recortes. Este por sua vez, é entendido tal qual o postula Orlandi (1984, p. 14), “feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”. Dessa forma, o recorte torna-se uma unidade discursiva que representa fragmentos correlacionados de linguagem e situação, que variam de acordo aos nossos objetivos e conforme o alcance das nossas análises.

Dentre as edições do ENEM, nos deteremos em analisar as propostas de redação e os textos nota mil⁷ dos anos de 2011 e 2014, pois os temas destes dois períodos deram maiores aberturas para a realização de uma leitura e interpretação polissêmica e, por conseguinte, o estabelecimento da autoria. Além disso, os recortes feitos a partir das análises nos permitem estabelecer uma comparação entre este período, verificando como ocorreu a autoria no decorrer destes três anos.

Aos nos determos as marcas linguísticas em que se iniciam as propostas de redações, verificarmos que o exame solicita que a leitura seja feita da seguinte forma:

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação (ENEM 2011).

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação. (ENEM 2014 – grifo nosso)

A partir destas marcas linguísticas, podemos perceber em um primeiro momento elas sugerem a permanência aos textos motivadores,

⁶ Orlandi (2012-b) trata desta questão no livro: *Discurso e leitura*. No capítulo “As histórias das leituras”, a autora afirma que “toda leitura tem sua história” compreendendo-as como as diversas leituras feitas pelo sujeito ao longo de sua vida.

⁷ A redação nota mil do ano de 2011 está disponível no guia para a redação no ENEM 2012. Já a redação da edição de 2014 encontra-se presente nos sites do jornal *O Globo* e do *G1*. Além das referências supracitadas que podem ser vistas no final do artigo, os textos completos também se encontram aqui anexados.

evidenciando um controle na produção de sentidos. Pois, existe uma relação social de poder entre estes enunciados que tomados pela ideologia que os domina, direcionam as possibilidades de interpretação. Isso pode ser reafirmado quando Pacífico (2012) nos aponta que para argumentar o sujeito precisa necessariamente de leituras, pois é através delas que ele poderá construir seu ponto de vista sobre determinado assunto. Nesta situação, “[...] se torna difícil para o aluno ser autor de seus textos, tentar controlar um sentido que ele não pode construir, pois o sentido permitido já está construído, é preciso apenas reproduzi-lo” (PACÍFICO, 2012, p. 81). Há então uma interdição a determinados sentidos e não outros, e estes precisam ser capturados pelo leitor. Vistos desta maneira, os textos motivadores funcionam como um discurso do tipo autoritário⁸, compreendendo-o tal qual o concebe Orlandi (2012a, p. 86), como “[...] aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também suas relações com o interlocutor [...]”. Neste caso o candidato fará tanto uma leitura como uma interpretação parafrástica.

Por outro lado, as marcas linguísticas que se seguiram também sugerem que o candidato estabeleça relações com outras leituras realizadas ao longo da sua formação. Ou seja, nesta situação é necessário que ele faça uma leitura polissêmica, em que é necessário fazer uma relação com outros sentidos.

A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente construída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade. (ORLANDI, 2012b, p. 25)

Por ser ambígua a linguagem é um emaranhado de possibilidades, dentre as que buscamos verificar, percebemos que as propostas de redação caminham em dois sentidos, entre a paráfrase e a polissemia. Para que possamos verificar melhor quais entre as possibilidades de dizeres e sentidos os candidatos optaram por construir seus textos, vejamos as análises que se seguem.

⁸ Orlandi (2012b, p. 32) considera ainda mais dois tipos de discurso: o polêmico em que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, havendo assim a possibilidade de mais de um sentido e a polissemia é controlada. E o discurso lúdico, aquele que tende para a total polissemia.

4.3. ENEM 2011: viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado

O tema da proposta de redação do ENEM 2011, *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*. Baseou-se em uma discussão atual para a época, visto ter sido este período marcado pela expansão das redes sociais na internet, e por ventura a adesão maciça de novos internautas a estas novas modalidades de relacionamentos. Acompanharam a proposta de redação, três textos motivadores.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. *Gaúcho*. N° 240. jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da eLife, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAK-5MR, A. Disponível em: <http://imagens.uol.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011

(BRASIL, 2012, p. 27/28)

Na redação analisada, podemos perceber através do recorte que se segue, que o candidato já inicia seu texto retomando os sentidos presentes no primeiro texto motivador “Liberdade sem fio”.

Recorte 1

“A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual”.

O candidato não argumenta, não formula um dizer para posicionar-se frente a discussão que se propõe, mas reproduz com outras palavras, a expansão da internet e os impactos que isso vem gerando. Sentidos estes já presentes no primeiro texto motivador.

Ao iniciar o desenvolvimento, o candidato parafraseia sobre forma de questionamento, a pergunta do tema da redação.

Recorte 2

"Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e privado nas redes sociais".

Ao invés de responder a pergunta formulada, o candidato parafraseia as ideias presentes no segundo texto motivador, "A internet tem ouvidos e memória", para extrair dele os argumentos do seu texto.

Recorte 3

"Estas (as redes sociais), constantemente são utilizadas para *propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas*, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade". (acrescido).

No exemplo acima podemos ver nitidamente que o candidato repete de maneira literal os sentidos do segundo texto motivador, inclusive utilizando os mesmos termos para tenta reproduzir os argumentos como se fosse seus. É importante destacarmos que ao repetir esses sentidos, o candidato também emite uma opinião, mas uma opinião baseada na repetição e não no rompimento das ideias presentes nos textos motivadores. O candidato deixa então de assumir a responsabilidade por um dizer, pois apenas reproduz.

A partir de então os dois parágrafos que se seguem são para exemplificar este aspecto positivo e negativo das redes sociais. Apesar de o candidato inserir nestes parágrafos elementos novos para poder exemplificar. Eles nada mais são do que o reforço destes dois aspectos da internet. Assim, como o texto motivador, o candidato não toma posicionamento, mantém-se na zona da neutralidade, oscilando ora favorável, ora contrário a estes aspectos, exatamente como o texto. Os exemplos trazidos pelo candidato servem apenas para exemplificarem os sentidos que já estão postos. Ele não argumenta contra ou a favor, não questiona os sentidos, fica a deriva entre os aspectos favoráveis e negativos. Isso faz com

que a redação perca o seu caráter argumentativo, já que os argumentos em questão não são próprios, mas do autor do texto motivador.

Na conclusão o candidato recorre novamente à paráfrase do segundo texto motivador.

"Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social". (BRASIL, 2012, p.27/28).

Em seu texto ocorre a seguinte paráfrase:

Recorte 4:

"[...] é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilhe informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo". *Dessa forma*, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas".

Percebe-se que o candidato retoma novamente os dizeres em conformidade com os sentidos do trecho do texto motivador. Para dar uma ideia conclusiva e um efeito de fechamento de seu texto, utiliza o conectivo *dessa forma* para dar uma ideia de conclusão. Porém o que foi visto ao longo de toda a redação, foi a repetição de sentidos presentes nos textos motivadores, feitos mediante a paráfrase. Isso impossibilitou com que o sujeito se posicionasse com argumentos próprios, defendendo assim o seu ponto de vista. Ao invés disso ele deixa de instaurar outros dizeres, para dar lugar as defesas dos argumentos presentes nos textos motivadores da proposta de redação. É importante destacarmos também o fato de que entre os três textos motivadores, o candidato optou apenas em retomar os sentidos dos textos verbais. Em nenhum momento ele retoma a tirinha. Acreditamos que isso se deva ao fato de que a tirinha esteja mais aberta a outros sentidos, outras interpretações, devido a superfície linguística e não linguísticas retomadas através das imagens. Ao optar pelos textos verbais, percebemos que o candidato busca atribuir um único aos textos motivadores para em seguida utilizá-los em sua redação.

4.4. ENEM 2014: publicidade infantil em questão no Brasil

O tema da proposta de redação do ENEM 2014, *Publicidade infantil em questão no Brasil*. Três textos motivadores a acompanharam, dois verbais e um não verbal. A distribuição desses textos na proposta merece nossa atenção. Isso dar-se, pois se nos atentarmos para a forma

pela qual eles seguem, perceberemos de que eles poderiam ser seguidos como forma de padrão estrutural para uma dissertação do tipo dissertativa. Em um primeiro momento apresentando o tema, em um outro exemplificando e por último apontando soluções. Vejamos com mais nitidamente este aspecto.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilha sonora com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. *A publicidade infantil deve ser proibida?* Disponível em: www.tbcc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. *A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil*. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

(BRASIL, 2014, p.2).

Esta estrutura também pôde ser notada na redação aqui analisada. Apesar do candidato inicia bem seu texto trazendo sentidos que não estão presentes nos textos motivadores, ele acaba retomando alguns sentidos do primeiro texto motivador ao determinar que não há um controle sobre a propagandas dirigidas ao público infantil. Isso pode ser visto no recorte que se segue.

Recorte 1:

[...] é preciso atenção por parte dos consumidores para analisar e selecionar que tipos de propagandas são fidedignas, e no caso de publicidade direcionada a crianças e adolescentes, essa medida nem sempre é possível”.

No desenvolvimento, verificamos que o candidato faz uma paráfrase do segundo parágrafo do primeiro texto motivador. Retomando os sentidos que nele estão reproduzidos:

[...] a resolução estabelece como abusiva toda a propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças [...]. (BRASIL, 2014, p. 2)

Recorte 3:

[...] os *elementos persuasivos* da propaganda têm grande influência no pensamento dos indivíduos da Primeira Idade, já que *personagens infantis, brinquedos e músicas conhecidas por eles* estimulam uma ideia positiva sobre o produto ou serviço anunciado, mas não uma análise do mesmo. Infere-se, assim, que a utilização desses recursos é abusiva, uma vez que se vale-se do fato de a criança ser facilmente induzida e do apego às imagens de caráter infantil, considerando apenas o êxito do objetivo da propaganda: *persuadir* o possível consumidor.

O candidato estabelece o mesmo dizer, parafraseando o texto, inclusive colocando as mesmas palavras, como é o caso do verbo persuadir, que aparece duas vezes na redação, do adjetivo abusivo. Podemos notar que as substituições entre o texto motivador e a redação foram feitas da seguinte forma: desenhos animados/personagens infantis, bonecos/brinquedos, trilhas sonoras com temas infantis/músicas conhecidas por eles. E em “*Infere-se, assim, que a utilização desses recursos é abusiva*”, por “*A resolução estabelece como **abusiva** toda propaganda dirigida à criança*”.

Assim, compreendemos, com Orlandi (2012a, p. 54), que os sentidos não fluem e o sujeito não se desloca. “Ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera”. O candidato então estaciona em um único sentido, fazendo o chamado efeito papagaio, ou seja, aquele que só repete.⁹ No recorte que se segue, ainda no desenvol-

⁹ Orlandi (2012a, p. 54) propõe a distinção entre três formas de repetição:

1. A repetição empírica (mnemônica) que é do efeito papagaio, só repete;

vimento, podemos perceber de que o candidato o constrói fazendo uma espécie de resumo do primeiro texto motivador:

Recorte 4:

[...] observa-se que as ações do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) são importantes, porém insuficientes nesse quesito. O CONAR busca, entre outros aspectos, impedir a veiculação de propagandas enganosas, porém respeita o uso da persuasão. Assim, ao longo dos anos, pode-se perceber que o CONAR não considera o apelo infantil abusivo e permitiu a transmissão de propagandas destinadas ao público infantil, já que essas permanecem na mídia. Diante desse raciocínio, é possível considerar a resolução do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) válida e necessária para a contenção dos abusos propagandísticos evidenciados.

Na conclusão ele reafirma a necessidade da família e da escola no processo de construção da autonomia da criança em diferir produtos que sejam de reais necessidades ou não para o consumo. As mesmas ideias presentes no terceiro texto motivador, que como já foi dito anteriormente, já trás consigo uma ideia conclusiva sobre a questão, ao apontar que: “Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos”. Em consonância com este sentido o sujeito reproduz dizendo:

Recorte 5:

[...] a família e o sistema educacional brasileiro devem proporcionar às crianças uma educação relacionada a questões analíticas e argumentativas para que, já na adolescência, possam distinguir de maneira cautelosa as intenções dos órgãos publicitários e a validade das propagandas. *Dessa forma*, será possível conter os abusos e estabelecer justiça nesse contexto.

Podemos perceber ainda neste último parágrafo o uso novamente do mesmo conectivo presente na redação anterior. Aqui novamente ele é utilizado para dar uma ideia conclusiva sobre o assunto, um fechamento. Porém o fechamento do texto não é feito de maneira própria, visto serem estes uma paráfrase do terceiro texto motivador.

2. A repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;

3. A repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

5. Considerações finais

A partir das redações selecionadas, observaremos que a autoria se processa através da repetição de sentidos dos textos motivadores, fazendo com que o leitor fique na zona da paráfrase e não ocupe efetivamente a função de autor. Por outro lado, esta repetição parece ser legitimada pelos avaliadores das redações, pois como pudemos verificar, este mecanismo rendeu, em ambos os casos, a nota máxima para os textos em questão.

Acreditamos que se torna difícil para o candidato estabelecer-se enquanto autor de seu texto, pois o aluno é, na maioria das vezes, condicionado a repetir sentidos. A escola legítima e reproduz constantemente atividades em que essas situações são verificadas, quando privilegia a ideia de sentido único, quando não aceita a interpretação feita pelo aluno, que silenciado, dá lugar às formações discursivas presentes no livro didático, que por sua vez materializam a ideologia dominante.

Poucos, se não raros, são os momentos em que o aluno é convidado a produzir textos, ainda mais ocupar a posição de autor. Pois em consonância com Pacífico (2012), acreditamos que [...] a escola não trabalha com a análise e com a construção do discurso, dos sentidos, com a interpretação de textos como leitura polissêmica, mas sim [...] como leitura parafrástica; que o aluno esteve em contato, durante o ensino fundamental e médio, com o estudo de descrição linguística e não o estudo do funcionamento da língua em discurso.

Assim, as paráfrases encontradas nessas redações, podem ser entendidas como a reafirmação da leitura feita no ensino médio, a qual deve resgatar as ideias presentes na ideologia dominante. Desta maneira, torna-se difícil para o candidato ocupar a posição de autor, responsabilizando-se pelo seu dizer, tendo em vista que ele nunca ocupou este lugar, pois a escola, local onde se deveria oportunizar este deslocamento, legítima a escrita de um sentido único, fixado e parafrástico.

Desta forma, creditamos que os candidatos não conseguiram estabelecer o seu dizer, realizando paráfrases dos textos motivadores, pois não foi-lhe permitido ocupar a posição de autor, tanto pela escola, como também pelos mecanismos adotados pelo ENEM, que além de dar pistas através das marcas linguísticas que estabelece que os candidatos devem basear-se na leitura dos textos motivadores. Legítima este tipo de interpretação através da nota mil. Pois foi justamente esta pontuação máxima que os textos aqui analisado obtiveram no ENEM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE/Louis Althusser). Trad.: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augustos Guilhom Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. *A redação no ENEM 2012*: guia do participante. Brasília: MEC, 2012.

_____. *A redação no ENEM 2013*: guia do participante. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Exame nacional do ensino médio*: caderno do segundo dia. Brasília: MEC, 2014.

_____. *Manual de capacitação para avaliação das redações do ENEM 2013*. Brasília: MEC, 2013.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERNANDES, Claudemar Alves. *Análise do discurso*: reflexões introdutórias. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. O que é um autor? In: _____. *Ditos e escritos*: estética – literatura e pintura, música e cinema 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-315.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1997.

GALLO, Solange Leda. *Discurso da escrita e ensino*. São Paulo: Unicamp, 1992.

HEINE, Palmira. *Tramas e temas em análise de discurso*. Curitiba: CRV, 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10-11-2014.

ORLANDI, Eni, P. Segmentar ou recortar? *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012-a.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012-b.

_____. *Discurso e texto*. São Paulo: Pontes, 2012-c.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. São Paulo: Pontes, 2012-d.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. (Org.). *Professos e autoria: interpretações sobre o ler e escrever*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

_____. *Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio*. Curitiba: Appris, 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectiva. In: GADET; HAK. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990, p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. *Que autor é este?* 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

POSSENTI, Sírío. *Indícios de autoria*. Florianópolis: Perspectiva, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 77-96.

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, Campinas, vol. 18, p. 127-141, 2005.

**A ESCRITA CRIATIVA:
ESCREVENDO EM SALA DE AULA E PUBLICANDO NA WEB**

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)
solimar.silva@unigranrio.edu.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas sugestões de atividades que podem ser utilizadas nas aulas de produção textual, tanto para o segundo segmento do ensino fundamental, como para o ensino médio. Cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes em nosso cotidiano e em nossas salas de aula. Assim, a proposta é que o professor lance mão de ferramentas e sites diversos para propor a publicação dos textos produzidos em sala de aula e contribuir para o letramento digital dos alunos, além de estimular o desenvolvimento de competências que envolvam processo de autoria, revisão e edição de textos e escrita colaborativa. Baseio-me no livro *Oficina de Escrita Criativa – Escrevendo em Sala de Aula e Publicando na Web* (SILVA, 2014) para as atividades de produção textual propostas no minicurso.

Palavras-chave:

Escrita criativa. Produção textual. Revisão textual. Publicação de textos. Web.

1. Introdução

Muitos professores buscam atividades práticas que podem integrar o ensino de língua materna que preconize uma maior produção de textos em gêneros textuais variados, incluindo aí os gêneros que surgem em número cada vez mais crescente no contexto digital. Acrescente-se a necessidade cada vez mais premente de darmos conta de trabalhar para o desenvolvimento dos multiletramentos, dos quais podemos destacar o letramento tradicional e o digital, para fins deste trabalho.

Primeiramente, discuto a diferença entre redação e produção textual e abordo a questão de o ensino de língua ser feito com base em gêneros discursivos variados, incluindo os gêneros digitais. O objetivo é propor atividades variadas de escrita, indo além dos tipos textuais a que muitos de nós fomos expostos em nossa época de escola, quais sejam: narração e dissertação, majoritariamente. Então, apresento brevemente a questão dos letramentos plurais e, por fim, apresento duas propostas de escrita criativa e posterior publicação na web dos trabalhos realizados pelos alunos.

Sabendo que a realidade escolar, no que tange o acesso a computadores e internet varia bastante, desde completa ausência de computadores para uso dos alunos, passando por laboratórios de informática que podem ter ou não acesso à internet, as sugestões de escrita preconizam o processo de produção em sala de aula. A edição ou publicação dos textos ficam para um segundo momento, sendo organizado pelos próprios alunos ou professores, de acordo as condições de acesso e utilização dos equipamentos necessários.

2. Redação e tipos textuais x produção textual e gêneros textuais

Parece um paradoxo vivermos em uma sociedade grafocêntrica, mas apresentarmos resultados bastante rasos no que se refere à escrita, seja em exames nacionais ou internacionais, seja mesmo na constatação diária em nossas salas de aula.

Afinal, é por meio da escrita que registramos nossas ideias e, desta maneira, nos comunicamos. Diariamente, escrevemos e lemos diversos gêneros textuais, como bilhetes, *e-mails*, listas de compras e outros. Entretanto, o ato de escrever e expressar nossos pensamentos, intenções e experiências no papel parece até mesmo causar temor a algumas pessoas

Escrever um texto não significa apenas “jogar” as palavras no papel, mas dar sentido a elas. Durante o ato da escrita deve-se levar em conta alguns pontos como a quem ele se destinará, o tipo de escrita que deverá ser utilizado, a mensagem que se quer transmitir. Para Koch e Elias (2011, p. 36) a escrita é “um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor/ leitor) com certo propósito”. E, fazendo ecoar a voz de Bakhtin (2000), se tudo que comunicamos só é possível através de algum gênero discursivo, então, a produção escrita deve dar primazia a gêneros específicos.

Em primeiro lugar, chamo a atenção para a mudança de nomenclatura das aulas de redação para produção textual. Obviamente, não podemos apenas mudar o nome, sem que, com isso, tenhamos uma mudança no foco ou no escopo do trabalho. Entretanto, parece que ainda estamos apenas usando uma roupagem nova para práticas tradicionalmente estabelecidas. Segundo Costa (2005), as escolas de níveis fundamental e médio ainda abraçam uma concepção tradicional de texto, com ensino voltado para a representação e não para a interação. Ainda segundo a au-

tora, há uma hierarquia nessa representação, na qual os textos dissertativos e argumentativos ocupam o ponto mais alto.

Embora a redação escolar seja um gênero textual (SAMPAIO, 2009), devemos lembrar que possui a característica de apresentar tipos textuais puros, tais como narração, descrição, exposição e dissertação, textos desenvolvidos e circulantes apenas na esfera escolar. Em outras palavras, como afirmou Costa (2005), são textos que, geralmente, não apresentam “marcas que revelem a presença dos sujeitos, seja na imagem de um autor, seja de um interlocutor, produzido com o objetivo de demonstrar a capacidade de organização do pensamento sobre um tema dado e o domínio das normas da escrita”. (COSTA, 2005, p. 183)

Assim, ao falar acerca de produção textual na escola, tenho em mente não apenas aquele texto com fins educacionais e, principalmente avaliativos, ou seja, a redação de trinta linhas que será entregue para o professor ler e devolver rabiscada. Pelo contrário, penso a partir da noção de aumentar a competência comunicativa do aluno ao escrever para um público-leitor real ou o mais real possível, com objetivos claros, a partir de um gênero textual específico.

O próprio aluno pode revisar e editar seu texto colaborativamente, deixando o professor de atuar como o revisor oficial do texto. Principalmente, ao buscar integrar gêneros textuais significativos e as tecnologias digitais variadas, com possibilidade de escrita colaborativa e autoria real dos alunos, sugiro um foco maior na criatividade do trabalho escrito, o que parece que o modelo tradicional tem inibido um pouco.

Logicamente haverá momentos para a correção dos textos e o trabalho com as questões de grafia, estrutura textual e uso da norma culta, no geral, de acordo com a necessidade desses itens para melhorar a eficácia comunicativa do texto. Afinal, acredito ser dever da escola ensinar a língua padrão (POSSENTI, 2006). Todavia, a competência comunicativa é ampliada ao se permitir que o aluno transite por várias esferas, conheça e produza gêneros textuais variados, sabendo fazer escolhas linguísticas que melhor se adequem aos propósitos comunicativos que tem em mente.

Portanto, neste trabalho, consideramos a produção textual não apenas um modismo, mas com significado de escrita variada de gêneros textuais diversos, tanto os tradicionais, como os digitais. Essa produção textual pode e deve conter tipos textuais como os já mencionados (narração, descrição, dissertação etc.), porém sem que se limite a eles, em um

trabalho constante de escrita e reescrita, quer de forma individual ou colaborativamente.

3. Letramentos

Há bastante tempo o termo letramento vem sendo utilizado em nossa sociedade (SOARES, 2002). Aliás, já não se fala apenas em letramento no singular, mas na pluralidade de letramentos (SILVA, 2014). Esses letramentos são determinados pelas próprias necessidades do indivíduo, de acordo com seu contexto social e cultural.

No contexto do letramento digital, acrescento que ser letrado é poder interagir em ambientes digitais, realizando práticas de leitura escrita que diferem das práticas tradicionais. É saber pesquisar, selecionar, avaliar o conteúdo encontrado, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, relacionar-se com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento, criar novos conteúdos.

Por isso, as atividades propostas, tanto neste trabalho, como no próprio livro *Oficina de Escrita Criativa – Escrevendo em Sala de Aula e Publicando na Web* – objetivam, principalmente, a publicação e compartilhamento dos resultados de um projeto de escrita. Ao dar voz aos alunos, penso que podemos estimular não apenas a produção de textos em gêneros diversos, mas seu compartilhamento através de publicação com o auxílio de ferramentas disponíveis gratuitamente na web. Um dos objetivos é justamente integrar as tecnologias digitais nas aulas presenciais. Assim, podemos contribuir com o letramento tradicional, aumentando a competência escrita em gêneros variados, e o letramento digital, seja escrevendo em ambiente digitais ou mesmo reeditando e organizando o trabalho escrito para atender as exigências desses ambientes, bem como as características dos gêneros digitais propostos.

4. Propostas de escrita criativa e publicação na web

A seguir, sugiro duas propostas de produção textual, visando trabalhar a escrita dos alunos, bem como a inserção das tecnologias digitais nas aulas, com a publicação dos textos utilizando-se recursos disponíveis gratuitamente na web. Ambas as propostas estão disponíveis no livro

Oficina de Escrita Criativa – Escrevendo em Sala de Aula e Publicando na Web, cuja capa é mostrada na figura 1, abaixo:



Fig. 1: Capa do livro *Oficina de Escrita Criativa: Escrevendo em Sala de Aula e Publicando na Web* (Solimar Silva, Editora Vozes, 2014)

4.1. Propaganda

Gênero textual	Propaganda comercial para jornais, revistas ou televisão
Tipo de atividade	Pequenos grupos
Tempo previsto	Duas aulas de quatro tempos
Material	Câmera digital (celular, <i>ipad</i> etc.)
Publicando na Web	<i>YouTube</i>

4.1.1. Passo a passo

O professor pode trabalhar com os alunos sobre a influência que as propagandas comerciais podem exercer sobre nós. É interessante que algumas técnicas de redação publicitária sejam ensinadas para que o aluno consiga produzir textos mais condizentes com este gênero. Essas técnicas podem incluir: frase de chamada, uso de figuras de linguagem, objetividade e concisão, imagem visual e texto escrito dialogando entre si.

Após trabalhar esses conceitos através de leitura de propagandas comerciais e apresentação dos pontos gramaticais mencionados, na aula seguinte, o professor pode levar para a sala de aula objetos muito antigos ou desconhecidos para os alunos. Em grupo, os alunos devem escrever um texto para promover os produtos em veículos como revista ou televisão.

4.1.2. Publicando

Seja qual for a mídia escolhida, os alunos podem ser solicitados a publicar o resultado de sua produção textual no *YouTube*. Se for para a mídia impressa, eles devem dar primazia ao texto escrito e à imagem do produto. Se a opção foi a televisão, por exemplo, os alunos devem dramatizar a propaganda, utilizando o texto que criaram ao elaborar a atividade.

4.2. Releitura em diversos gêneros

Gênero textual	Vários
Tipo de atividade	Pequenos grupos
Tempo previsto	Duas aulas de quatro tempos
Material	Texto escolhido (leitura prévia), papel e caneta
Publicando na Web	<i>Blog</i> da turma

4.2.1. Passo a passo

A partir da leitura de um determinado texto, que pode ser uma notícia, um conto, uma crônica ou outro gênero discursivo, os alunos devem reproduzir a essência da história na forma de um outro gênero.

Por exemplo, uma turma leu o livro *Minhas Férias, Pula uma Linha, Parágrafo* (CHRISTIANE GRIBEL), em que a autora faz uma sátira muito inteligente e divertida acerca das redações escolares. Em seguida, pequenos grupos foram responsáveis por pegar a ideia principal do texto e fazer um texto diferente, cuja essência fosse a mesma do texto lido: as tais redações escolares.

Um grupo escreveu uma carta ao presidente, reivindicando o fim da tortura das redações escolares que fossem pura e simplesmente para a correção de erros de grafia ou gramaticais; outro grupo escreveu um manual de instruções de como deixar um aluno louco com a correção de sua redação; outro, um artigo para uma revista cujo público eram os adolescentes, contando o caso do garoto protagonista do livro; outro, um jornal sensacionalista contou o ocorrido na história etc.

As apresentações costumam render bons risos e os alunos começam também a perceber como cada gênero terá uma estrutura própria que o diferenciara dos demais, tanto no que se refere à linguagem utilizada, como em seu próprio formato também.

4.2.2. *Publicando*

Os alunos podem publicar seus textos no *blog* da turma. É bom que o texto motivador da produção textual seja publicado na íntegra antes. Daí, cada grupo pode postar em *comentários* o gênero textual em que precisaram escrever e o resultado, seu texto completo.

5. *Considerações finais*

O objetivo do presente texto foi apresentar brevemente atividades de escrita que podem promover a criatividade e autoria dos alunos, buscando também integrar as tecnologias digitais para a publicação e compartilhamento de produções de texto mais significativas, apresentados em gêneros textuais variados e em mídias digitais que favoreçam o processo de autoria e escrita colaborativa.

Espera-se que as produções textuais em sala de aula avancem quanto ao gênero redação escolar, que preconiza apenas o uso de tipos textuais e passem a incluir outros gêneros diversos, inclusive os digitais, para desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos alunos em contextos sociais variados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M., Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 278-326.

COSTA, Iara Bemquerer. Gêneros textuais e tradição escolar. *Revista Letras*, Curitiba: UFPR, n. 66, p. 177-189, maio-ago.2005. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/iara.pdf>. Acesso em: 06-2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SAMPAIO, Marcilene Oliveira. O gênero redação escolar: posicionamentos a partir de estudo de caso e revisão bibliográfica. *Cadernos do CNLF*, vol. XIII, n 04- Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 2294-2304, 2009. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/o_genero_redacao_escolar_posicionamentos_a_partir_de MARCILENE.pdf](http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/o_genero_redacao_escolar_posicionamentos_a_partir_de_MARCILENE.pdf)>. Acesso em: 06-2015.

SILVA, Solimar. *Oficina de escrita criativa*: escrevendo em sala de aula e publicando na web. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita – letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 10-2011.

**A PRÁTICA DA RETEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA:
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL
DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO "JOSÉ ALVES MAIA"**

Fatima do Socorro Silva Corrêa(UEPA)

fatima_correa@ymail.com

Dayvison Davi Pereira da Conceição (UEPA)

dayvison4@gmail.com

Danielly Almeida de Brito (UEPA)

dbalmeidalp@outlook.com

Nayze de Melo Lobato (UEPA)

nayze_dymello15@hotmail.com

Ioneli da Silva Bessa Ferreira (UEPA)

ionelibessa@gmail.com

RESUMO

O ensino da língua requer o uso de práticas de aprendizagem que estimulem o aluno a interagir de forma competente em diferentes situações comunicativas. Desse modo, a retextualização se apresenta enquanto estratégia fecunda, pois se pauta nos diversos gêneros textuais e discursivos possibilitando aos alunos o desenvolvimento de suas habilidades de oralidade e de escrita. Isso nos motivou a realizar esta pesquisa, a fim de alcançar dois objetivos: verificar se o professor utiliza a retextualização em suas aulas e analisar se o conteúdo programático de língua portuguesa privilegia atividades com esta estratégia. Para isso, realizamos a pesquisa do tipo qualitativa; para a coleta de dados, utilizamos o questionário e a entrevista; além de serem feitas observações das aulas e análise documental (planos de curso). O locus foi a escola pública escola estadual de ensino fundamental e médio “José Alves Maia”, tendo por corpus de análise quatro professores licenciados em letras – língua portuguesa. Desses quatro docentes, apenas dois responderam à entrevista/questionário, porém foi possível observar as aulas dos outros dois professores. Constatamos que dos docentes que lecionam no ensino fundamental, dois utilizam a retextualização enquanto estratégia de ensino e aprendizagem; a docente que leciona no ensino médio não utiliza tal estratégia pelo fato de seu foco ser o vestibular. Em razão disso, o ensino é mais voltado para a análise de gêneros. Quanto aos planos de curso que nos foram disponibilizados percebemos que a estratégia em pauta não é explicitada nos documentos. O referencial teórico utilizado se pauta em Dell’Isola (2007), Marcuschi (2005) e Matencio (2002).

Palavras-chave: Retextualização. Gêneros textuais. Professores. Ensino.

1. Introdução

Ao ingressarem na universidade é requerido dos alunos o conhecimento e a aptidão em transitar de forma natural por diversos gêneros textuais circulantes da esfera acadêmica, porém, tal requisito não é satis-

fatoriamente realizado por tais alunos ao ambiente acadêmico, uma vez que estes discentes chegam aos cursos superiores com grandes lacunas em seus aprendizados, principalmente no que concerne à produção textual – atividade pouco desenvolvida nas escolas visando à efetiva aprendizagem dos alunos.

O ensino de língua portuguesa visa, entre outras coisas, capacitar o alunado a desenvolver suas habilidades de fala, leitura e escrita a fim de que os aprendizes perpassem de forma competente nos mais diversos espaços e contextos comunicacionais.

Dessa forma, estudiosos, como Dell’Isola (2007), afirmam ser imprescindível o uso da prática de retextualização para os discentes adaptarem-se com diversos gêneros e serem capazes de executar transformações (retextualizar) desses a outros, e tornar concreto o que, muitas vezes, é abstrato, ou seja, trazer o que os discentes pensam estar apenas no ambiente escolar para o cotidiano deles.

A importância da temática não se faz presente apenas ao alunado ingressante da academia, mas principalmente ao professor, pois para ele o ensino dessa prática deve ocorrer de maneira a criar situações em sala de aula que permitam aos discentes a apropriação da diversidade existente nos gêneros; e a partir disso, criar alunos proficientes leitores e produtores de textos em quaisquer gêneros solicitados.

A nós, futuros professores de letras, a temática tem importância inquestionável, pois há a possibilidade de medir as próprias dificuldades ao ingressarmos na esfera acadêmica, por não termos vivenciado, enquanto estudantes da língua, a prática de retextualização, senão a teoria desta, e a partir disso, criarmos metodologias para que nossos alunos não experimentem as mesmas dificuldades e sejam verdadeiros produtores habilitados e naturalizados, no que tange o conforto em escrever qualquer gênero e transformá-lo em outro.

Isso nos motivou a realizar tal pesquisa, buscando respostas às seguintes questões que norteiam esta pesquisa: Será que o docente de Letras utiliza a retextualização em suas aulas? O conteúdo programático privilegia atividades de retextualização? Para respondê-las, traçamos dois objetivos: verificar se o professor utiliza a retextualização em suas aulas e analisar se o conteúdo programático de língua portuguesa privilegia atividades de retextualização.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Para tanto, realizamos nossa pesquisa do tipo qualitativa com base em Teixeira (2001), por ter a característica de alta proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados, ênfase na interpretação do entrevistado em relação à pesquisa e ponto de vista do pesquisador interno à organização.

Para a coleta de dados, utilizamos o questionário baseando-nos em Marconi e Lakatos (2003) por ter a qualidade de atingir grande número de pessoas simultaneamente; abranger uma extensa área geográfica; economizar tempo; garantir o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas.

Utilizamos a entrevista, também para coleta de dados, alicerçado às concepções de Marconi e Lakatos (2003) e Gil (1999) porquanto possibilita captar a expressão corporal/do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas; há possibilidades de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias; possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, como também a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano.

O *locus* da pesquisa foi a escola pública escola estadual de ensino fundamental e médio "José Alves Maia" e os sujeitos são quatro profissionais de letras – licenciados em língua portuguesa que ministram aulas nos níveis fundamental e médio – já que, consideramos ser tais níveis de ensino, a começar pelo 6º ano do ensino fundamental e o 9º ano, como bases preparatórias de princípio e fim de período para o próximo ensino e, por conseguinte, amadurecimento linguístico para tal; o 3º ano do ensino médio também foi escolhido por ser o ano antecessor à entrada para a academia podendo-nos observar se os docentes estão preparando seus alunos para o novo ambiente que é o ensino superior.

Diante dos dados analisados constatamos que dentre os quatro professores, apenas dois responderam o questionário e, dentre as respostas somente a “professora A” tem o conhecimento teórico perfeitamente embasado em autores e aplica tal conhecimento em sala de aula. A “professora D”, por outro lado, tem a ciência a respeito da temática, mas não embasamento teórico e não aplica a já referida prática em sala de aula.

Este artigo está dividido em dois momentos. O primeiro será a apresentação do arcabouço teórico que sustentará nossa análise da pesquisa, na qual terá por base a reflexão da prática de retextualização feita por estudiosos e suas análises sobre a temática, como Kleiman (2005)

com a concepção de retextualização contextualizada tomando os “eventos de letramento” como meio à desenvoltura da temática, e em outras mais considerações feitas por Dell’Isola (2007), Marcuschi (2005) e Matencio (2002). No segundo momento iremos relatar o contexto situacional da pesquisa e da coleta de dados, assim como a análise destes e por fim faremos conclusões a respeito de tal relato mediante a temática.

2. Retextualização: discussão teórica

A discussão sobre retextualização envolve o conhecimento dos usos que fazemos da língua, a fim de observarmos de que forma estes influenciam no processo de ensino-aprendizagem. É com esse fim que os estudos do letramento propõem a inserção das práticas cotidianas de leitura e escrita no ambiente escolar.

Nesse sentido, o letramento evidencia que a escrita não é uma prática exclusiva do ambiente de estudo, já que, “refere-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar, porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”. (KLEIMAN, 2005, p. 5)

Desse modo, o professor deve estar atento e valorizar o repertório linguístico do aluno a fim de aperfeiçoar e tornar versátil o ensino-aprendizagem da escrita a partir da vivência deste.

Na escola, o aluno tem contato com diversas práticas e eventos de letramento específicos desse ambiente, como por exemplo, assistir às aulas, apresentar trabalhos oralmente e produzir textos escritos. É nesse contexto que o processo de retextualização faz-se significativo, pois possibilita ao discente mobilizar estratégias discursivo-textuais que o estimulem a reconhecer e desenvolver suas habilidades linguísticas.

Dentre os procedimentos metodológicos a serem adotados pelo professor a fim de exercitar a retextualização, estão atividades que envolvam os gêneros textuais. Nesse aspecto, há de se destacar o estudo dos gêneros discursivos/textuais enquanto meio e forma de interação social, porquanto facilita o desenvolvimento da prática de retextualização.

Dentre os estudiosos da temática, escolhemos Dell’Isola (2007), pois que, gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural. São práticas constitutivas de ações para com o mundo e dizeres sobre este mundo. Apresentam características comuni-

cativas, cognitivas, linguísticas/estruturais e institucionais, com o objetivo de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas rotineiras, além de tornar as ações humanas, em qualquer realidade discursiva, preditas e interpretadas.

Assegurados disso, destacamos também Matencio (2002, p. 111) a qual diz que retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve, tanto relações entre gêneros e textos – Intertextualidade –, quanto entre discursos – interdiscursividade.

Julgamos indispensável também, salientar a diferença entre retextualização e reescrita, embora a primeira envolva operações linguísticas similares àquelas envolvidas na reescrita, no que se refere às textuais e discursivas essa semelhança é muito menor; além disso, as variáveis que interferem nesses dois processos não se comportam de forma semelhante.

Matencio (2002) retoma as variáveis, propostas por Marcuschi (2001) ao tratar da retextualização. Segundo ele há quatro variáveis a interferir na atividade de retextualização: A primeira delas é o propósito de tal atividade, o que determinará as escolhas relativas ao conteúdo temático do texto-base e às estruturas que se pretende preservar.

A segunda variável é referente à relação entre produtor do texto-base e transformador. Pode-se dizer que o estabelecimento dessa variável se baseia em diferentes hipóteses, dentre as quais se salienta a de que, na retextualização, se o retextualizador é também o produtor do texto-base, então se sentirá mais à vontade para alterar a forma e o conteúdo do texto.

A terceira e a quarta, dizem respeito, concomitantemente, à relação tipológica entre texto-base e retextualização, sendo que é possível prever que manter o gênero do texto retextualizado é de alguma forma seguir uma configuração já definida no texto-base; e também que é a formulação típica de cada modalidade, uma vez que retextualizar um escrito para a mesma modalidade linguística na qual ele foi produzido, é diferente de retextualizá-lo para outra modalidade.

Com base nisso, Matencio (2002) conclui e conceitua que, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode afirmar que toda e qualquer atividade de retextualização irá implicar na mudança de propósito, visto como não se trata mais de operar sobre o mesmo texto para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir um no-

vo texto. Na retextualização opera-se, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação de linguagem, porque se produz novo texto: trata-se além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Também é interessante mencionar que para Marcuschi (2005) as atividades de retextualização, surgem a partir de combinações da fala e da escrita, podendo existir quatro possibilidades:

- Da fala para a escrita (onde a modalidade textual altera o gênero oral, adaptando-o a estrutura gráfica, a exemplo, o ditado fonético e sua transcrição).
- Da fala para a fala (a modalidade oral não se altera, a exemplo, transformar relatos em aulas).
- Da escrita para a fala (a modalidade textual se altera, passando da forma gráfica para a oralidade, a exemplo, alterar a estrutura de avisos transformando-o em notícias de rádios).
- Da escrita para escrita (a modalidade do texto não se modifica, mantendo a forma gráfica, a exemplo, transformar uma entrevista em textos acadêmicos).

A partir das possibilidades supracitadas, notamos a extensa diversidade dos eventos linguísticos, os quais são constantes à vida cotidiana (o meio social), a que o indivíduo é exposto. E que, por tal fato, é o constituinte das habilidades prévias às atividades de retextualização (conhecer e dominar os gêneros textuais), portanto, encontra-se intimamente ligado ao processo comunicativo (interação/comunicação).

Marcuschi (2005) elenca os aspectos envolvidos nos processos de retextualização, a saber: os linguísticos-textuais-discursivos (idealização, reformulação e adaptação) e os cognitivos (compreensão) que se complementam e inter-relacionam. Tais aspectos se desenvolvem por meio de um fluxo de ações que ocorre desde o texto base (que pode ser uma produção verbal ou não-verbal), passando pelo processo de transcodificação (transcrição) até o texto final, já retextualizado.

Este autor sugere um modelo teórico-metodológico para a análise do processo textual-discursivo na mudança do texto oral para o escrito. Tal modelo inclui operações que envolvem regras de regularização e ide-

alização (estratégias de eliminação e inserção) e regras de transformação (estratégias de seleção, acréscimo, reordenação e condensação).

Desse modo, é possível observar as modificações realizadas na passagem de um texto a outro e de trabalhar a língua a partir das especificidades de cada gênero e dos usos que fazemos deles cotidianamente.

3. Metodologia e análise

Realizamos pesquisa de campo do tipo qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista. Além de termos feito observações e análise documental a fim de verificar se a prática da retextualização é utilizada em sala de aula.

O local da pesquisa foi a escola pública (escola estadual de ensino fundamental e médio “José Alves Maia”) que atende ao ensino básico completo (6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1ª a 3ª série do ensino médio), dos quais os ensinos verificados foram o ensino fundamental, em específico o 6º e 9º ano, e a 3ª série do ensino médio. Escolhemos essa instituição devido seu fácil acesso e por estar localizada próximo à UEPA, universidade na qual cursamos.

A escola “José Alves Maia” atende turmas do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio nos três turnos. O prédio é composto por uma sala de recursos multifuncionais, sala de informática, biblioteca, quadra de esportes, secretaria, diretoria e vice direção, SOESE (serviço de orientação socioeducacional), sala dos professores, copa, laboratório multidisciplinar, uma cantina, cinco banheiros (três masculinos e dois femininos), 23 salas de aula e 3 bebedouros; conta com 2500 alunos distribuídos na faixa das séries já referidas.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro profissionais graduados em letras – língua portuguesa, os quais referiremos como “A”, “B”, “C” e “D”.

A “professora A” (responsável pela turma do 6º ano) é graduada pela UFPA, atua na área há quase 20 anos, é especialista em abordagem textual pela mesma instituição, trabalha há 10 anos na escola “José Alves Maia”. Já a “professora B” (que leciona no 9º ano), formou-se em 1999 também pela UFPA, possui duas especializações: uma em análise do discurso, pela UEPA, e outra em literatura, pela UNAMA; atua na escola há 13 anos e ministra aula para sete turmas.

O “professor C” (que ministra aula no 9º ano) é mestre em linguística pela UFPA, atua há 9 anos na área e desde 2008 na referida escola, é responsável por sete turmas. A “professora D” (responsável pela turma do 3º ano do ensino médio), por sua vez, formou-se em 1992 pela UFPA, fez especialização em literatura infanto-juvenil pela PUC – Belo Horizonte -, além de possuir mestrado em educação, feito em Évora – Portugal.

O corpus analisado nesta pesquisa é constituído pelas entrevistas concedidas das professoras “A” e “D” – tendo em vista que os outros professores não devolveram o questionário –, pelas observações feitas das aulas e pelos documentos que tivemos acesso, a saber: os planos de ensino do 6º ano e do 9º ano do ensino fundamental.

Dentre os professores que não devolveram o questionário, pudemos notar que a “professora B”, a partir da lição assistida em classe, utiliza atividades de retextualização.

Diante das respostas fornecidas pelas professoras A e D acerca da retextualização temos:

“Professora A”:

De acordo com Marcuschi, o processo se dá no sentido de dar uma nova roupagem ao texto observando a linguagem, a estrutura e considerando o fator comunicação.

Ela tem que ser voltada para a prática, para que o aluno observe que não é só reescrever o texto. Por exemplo, ao solicitar que ele produza um poema a partir de uma receita de bolo, ou da seção de classificados de um jornal, eu trabalho a questão da estrutura e da linguagem para que o aluno possa observar que a linguagem é diversidade.

Já para “professora D”:

É pegar um determinado texto e pedir para que o estudante recrie esse texto, transpondo um gênero para outro gênero, usando de sua criatividade, onde requer entendimento do texto base, do sentido (a moral do texto) e criar um outro texto em um outro gênero, mas conservando as ideias centrais do texto original, podendo colocar na linguagem desse texto, sua linguagem diária (de sua vivência), o que ele só não pode é mudar a ideia principal, por exemplo, se pegarmos a história de conto de fadas da chapeuzinho vermelho, aí pedisse ao aluno para trabalhar a retextualização numa história em quadrinhos, utilizando um outro gênero, o aluno tem liberdade para atualizar a história, dentro do olhar dele, de sua vivência, colocando sua linguagem, pode até ter outra moral, mas que não fuja totalmente da história chapeuzinho vermelho, conhecido antes como carnavalização.

Observa-se assim que a “professora A” tem o domínio teórico do tema, já que se referiu a Marcuschi, o estudioso mais conhecido da área; além de valorizar e trabalhar com seus alunos a diversidade da linguagem verbal por meio da estratégia metodológica citada, na qual o aluno teria um gênero-base – receita de bolo – e o transformaria, mantendo as concepções/ideias originais para o gênero “poema”. Tal técnica concorda com Dell’Isola (2007) pelo fato de o gênero “receita de bolo” ser este um texto profundamente “vinculado à vida social e cultural”.

No entanto a “professora D” apesar de conhecer elucidativamente acerca da temática, não possui conhecimento amplo sobre o tema, pois não teve nenhuma disciplina na academia que privilegiasse o mesmo e ainda mencionou dar enfoque nas suas aulas para a prova do vestibular (mais especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), pois visa preparar o aluno a conquistar uma vaga na universidade. É válido mencionar que a “professora D” em nenhum momento desconsidera a importância de trabalhar a retextualização, mas como afirmou que o tempo de aula é curto (45min semanais) ela pensa ser mais eficaz deixar de trabalhar os gêneros com enfoque para a retextualização, já que ela diz: “não temos tempo de dar esse conteúdo no 3º ano, pois o tempo de aula é curto, o mais eficaz torna-se preparar o discente para o vestibular”, detendo-se apenas a trabalhar a análise de gêneros e tipologias textuais.

De acordo com as informações supracitadas, as análises a seguir serão feitas apenas em cima das citações e concepções da “professora A”.

Ao perguntarmos se ela trabalha com os gêneros textuais e com qual objetivo, a docente assim se manifestou:

“Professora A”:

Sim. Agora estou trabalhando as narrativas orais centrada principalmente no conto popular, com o objetivo de trabalhar a escuta, o contar e o recontar, observar a diferença da linguagem. Eu solicito que eles (os alunos) pesquisem, exponham e reproduzam, observando a linguagem.

Segundo Marcuschi (2005, p. 25) a oralidade “se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

A partir desse conceito, é perceptível o compromisso da docente em envolver os discentes no universo múltiplo da língua, valorizando, inclusive, um dos gêneros textuais orais, o conto popular, e por extensão a habilidade da oralidade, no exercício do falar-escutar, utilizando para

isso uma metodologia participativa e que os estimula à autonomia (a pesquisa dos alunos).

Ao serem indagadas se solicitam aos alunos para transformarem um gênero textual em outro, as professoras responderam:

“Professora A”: Sim. Por exemplo, já pedi que eles transformassem uma música na sua versão original em uma paródia”.

Segundo Felix & Lemos (2013, p. 7) a paródia consiste na “propriedade de modificar um texto original, subvertendo o seu valor primeiro. Os novos valores podem estar revestidos de traços cômicos, críticos ou de cunho provocativo”. Desse modo, fica evidente que a professora utiliza esse gênero textual enquanto estratégia de retextualização como forma de propiciar aos alunos o exercício da criatividade e criticidade.

Ao ser questionada se considera trazer, a prática de retextualização, benefícios para o alunado, a docente manifestou-se da seguinte forma:

“Professora A”: “Sim, porque o aluno começa a observar que a linguagem em cada tipo de texto é diferente”.

Observa-se, assim, que a docente valoriza a diversidade linguística e busca capacitar seus alunos a fim de estimulá-los a perceber a riqueza da linguagem por meio dos diferentes tipos (e gêneros) textuais.

4. Conclusão

O ensino da língua requer o uso de práticas de aprendizagem que estimulem o aluno a interagir de forma competente em diferentes situações comunicativas. Desse modo, a retextualização se apresenta enquanto estratégia fecunda, pois pauta-se nos diversos gêneros textuais e discursivos propiciando os alunos a desenvolverem suas habilidades de oralidade e escrita.

A partir disso, constatamos que duas professoras utilizam a retextualização enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, porém, isto não é recorrente. Como por exemplo, a professora do ensino médio, não utiliza de tal estratégia pelo fato de seu foco ser o vestibular, em razão disso, o ensino é mais voltado para a análise de gêneros. As professoras do ensino fundamental, em especial a professora “A”, por outro lado, buscam

trabalhar com os alunos a leitura e a produção textual dos vários gêneros, por conseguinte usam da estratégia supracitada.

Assim, percebemos com essa pesquisa a necessidade de se discutir a utilização da prática de retextualização enquanto estratégia de aperfeiçoamento da competência linguístico-discursiva dos alunos, a fim de capacitá-los aos diversos usos e contextos, nos quais a língua se materializa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FELIX, Ana Maria Landim; LEMOS, Tércia Montenegro. A retextualização em imagens do "translêndário". *Revista Letra Magna*, São Paulo, vol. 13, n. 16, p. 95-108, jan./jun.2013.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso "ensinar" letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasília: MEC, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. *Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. In: Revista Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002. No prelo.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 4. ed. Belém: UNAMA, 2001.

**A PRODUÇÃO VERBAL E NÃO VERBAL DAS HQS:
RECURSOS PEDAGÓGICOS
PARA A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
(DESCRIÇÃO DE OFICINA)**

Marilene Ferreira Cambeiro (UFRJ/UVA)
marilenefcambeiro@gmail.com

RESUMO

O estudo tem como tema a leitura e a produção de texto, com descrição de atividades práticas em uma oficina voltada para o trabalho com texto verbal e não verbal de histórias em quadrinhos (CHINEN, 2011), baseada na contação de história, na projeção de um filme ou na memória da tradição literária pelo grupo visado: infância e adolescência. O tema envolve o gênero híbrido textual das histórias em quadrinhos (BAKHTIN, 2000) que tem se desenvolvido cada vez mais nessa chamada era, ou nesse chamado “Império” das Imagens, com reflexões que remetem aos usos afirmativos e negativos (LLOSA, 2013). O estudo das histórias em quadrinhos traz à luz a prática da produção textual em um gênero discursivo que concilia a narratividade e o diálogo próprio do gênero dramático, suposto na apresentação dos personagens (CUNHA, 1991) em composição com a imagem na narrativa visual. Os usos dos recursos linguísticos da gramática da língua portuguesa, como a pontuação e outros sinais gráficos na produção de texto (RIBEIRO, 2013), também orientam essa proposta de oficina de leitura e produção textual nas duas vertentes interdiscursivas: a verbal (diálogo) e a não verbal (histórias em quadrinhos). Por outro lado, a produção de texto se coordena à estruturação de uma prática de formação de pequenos grupos e de interação dos alunos nos grupos, não menos importante para a produção escrita. A produção textual (construção do texto do diálogo) preserva seu valor de produção subjetiva com o estímulo à criatividade do sujeito na formulação final individual (histórias em quadrinhos), subvertendo o campo só da imagem e do não verbal, colocando-o também a serviço do verbal, da palavra. (MIRANDA, 2011)

Palavras chaves: HQs. Leitura. Oficina. Tecnologia. Gêneros. Imagens.

1. Considerações iniciais

Eu acho que a Internet
É uma coisa muito boa
Tem coisas muito importantes
Porém muita coisa à toa
Usar de forma acertada
Ou, por ela, ser usada
Vai depender da pessoa.

(Literatura de Cordel – fragmento de Anônimo)

As imagens podem velar, desvelar e revelar o real. O muro das imagens serve tanto para ver como para não ver. Responde, por um lado, ao ideal da *full vision*, sem zonas de opacidade; por outro tampona o que é para ser visto. [...] Se as imagens mentem, como lê-las, como atravessar o muro das imagens para ver emergir um pedaço do real? (BOGOCHVOL, 2015)

Este estudo tem como objetivo a exposição de uma pesquisa sobre o tema "leitura e produção de texto" com descrição de atividades práticas em uma oficina voltada para o trabalho com texto verbal e não verbal de histórias em quadrinhos (CHINEN, 2011), baseada na contação de história, na projeção de um filme ou na memória da tradição literária pelo grupo visado: infância e adolescência. O tema envolve o gênero híbrido textual das histórias em quadrinhos (BAKHTIN, 2000) que tem se desenvolvido cada vez mais nessa chamada era, ou nesse chamado "império" das imagens¹⁰, com reflexões que remetem aos usos afirmativos e negativos. (LLOSA, 2013)

O estudo das histórias em quadrinhos traz à luz a prática da produção textual em um gênero discursivo que concilia a narratividade e o diálogo próprio do gênero dramático, suposto na apresentação dos personagens (CUNHA, 1991) em composição com a imagem na narrativa visual.

Os usos dos recursos linguísticos da gramática da língua portuguesa, como a pontuação e outros sinais gráficos na produção de texto (RIBEIRO, 2013), também orientam essa proposta de oficina de produção de texto nas duas vertentes interdiscursivas: a verbal (diálogo) e a não verbal (histórias em quadrinhos).

Por outro lado, a produção de texto se coordena à estruturação de uma prática de formação de pequenos grupos e de interação dos alunos nos grupos, não menos importante para a produção escrita, que merecem um aprofundamento reflexivo de suas bases futuramente (número de componentes, diversidade dos componentes, por exemplo).

A produção textual tem apelo ao coletivo (construção do texto do diálogo) mas preserva seu valor de produção subjetiva com o estímulo à criatividade do sujeito na formulação final individual (histórias em qua-

¹⁰ Termo usado no tema do Congresso Internacional e presente no cartaz da EBP. Disponível em: <<http://www.oimperiodasimagens.com.br>>.

drinhos), subvertendo o campo só da imagem e do não verbal, colocando-o também a serviço do verbal, da palavra. (MIRANDA, 2011)

2. Vinheta: introdução do diálogo no discurso das histórias em quadrinhos

"Para aplacar minha "angústia" e para chamar atenção para os aspectos éticos envolvidos na terceira revolução do século XX, a da internet, propus o neologismo 'internética'. Peço desculpas pelo palavrão". (MIRANDA, 2011, p. 207)

A ideia inicial desta pesquisa surgiu, em escola municipal da comunidade da Maré, no Rio de Janeiro, quando ao ensinar a pontuação adequada à escrita de um diálogo, a professora de língua portuguesa pediu a atenção de um aluno adolescente que conversava com um colega. O tema da aula era a construção do discurso direto no diálogo, com o objetivo de fazê-lo inserir as marcas necessárias da pontuação no texto e nos balões das histórias em quadrinhos, produzidos pelos mesmos em oficina; foi quando o adolescente respondeu: "– Dá um tempo que eu estou levando um 'papo reto' aqui com o colega".

Ora, a professora, imediatamente, atentou para a situação dupla: um "diálogo" era o mesmo que "papo reto" naquele contexto.

A construção do diálogo na história em quadrinhos, produzida por esse aluno, serviu de vinheta a este trabalho, porque deu-se nesse instante a comunicação e a transmissão de um saber ao aluno: ele se interessou, imediatamente, pela tarefa escolar ao ser solicitado que, então, fizesse um texto em forma de diálogo com o título "Um papo reto na Maré" – no que a professora foi prontamente atendida.

O aluno até então completamente desinteressado muda o foco de sua atenção e produz um diálogo, usando a pontuação ensinada e depois o insere nos balões de uma história em quadrinhos desenhada com o título sugerido.

E não é esse o desejo de educadores e educadoras? Provocar "o desejo de saber" do sujeito? (CAMBEIRO, 2002)

A este acontecimento, junta-se o fato inspirador de, como estudante e, mais tarde, professora de inglês, a referida professora ter relatado sua experiência como estudante de iniciar leituras extensas em inglês pela identificação inicial da presença material das marcas de pontuação

próprias ao diálogo nos textos narrativos ficcionais selecionados: no caso da leitura da língua inglesa, o uso de aspas indicava facilidade na leitura pela construção de diálogos.

3. *O diálogo no discurso das HQs*

A opinião pública midiaticizada é tocada por imagens e impactos emocionais de acontecimentos, tão intensos quanto breves. Oscila-se entre a indignação e a compaixão, mas não se trata nunca de reflexão e compreensão. (MIRANDA, 2011, p. 122)

A identificação pela professora de um problema e de sua solução veio contribuir para a pesquisa sobre a facilitação e motivação da leitura e escrita, assim como formas pedagógicas e didáticas de transmissão da língua portuguesa; no caso, a identificação e uso dos sinais/símbolos para pontuação de um diálogo no texto: prática que, geralmente, é bastante difícil adquirir no ensino fundamental e que se estende até a dificuldades do aluno no meio acadêmico universitário, muitas vezes... O desenvolvimento da pesquisa sobre o tema levou, ainda, ao questionamento dos gêneros textuais discursivos, ou do hibridismo das histórias em quadrinhos. (BAKHTIN, 2000)

Nomeadas como histórias em quadrinhos, Histórias em quadrinhos, *comics*, ou as atuais *graphic novels*, essas expressões literárias textuais verbais, com parceria do não verbal, são largamente apreciadas por crianças, jovens e adultos, e tornaram-se objeto desta pesquisa pela situação de comunicação alcançada, de forma inusitada, mas esclarecedora com o aluno.

No "diálogo", presente no gênero dramático clássico (CUNHA, 1992), faz-se a apresentação e representação da fala do personagem ficcional, através do "discurso direto", principalmente, situando qualquer tema em situação atual, de comunicação oral e, por tal característica, não oferece obstáculo, para o leitor iniciante que precisa dinamizar sua prática com o objetivo de leituras futuras de longos parágrafos, característicos da narrativa dita clássica ou de um texto científico, reflexivo. A narrativa também está presente, tanto no drama quanto nas histórias em quadrinhos, mas de forma reduzida ali, ou através de intervenções dos personagens.

Estaria ali a explicação da atração que a leitura das histórias em quadrinhos exerce sobre o público infantil, adolescente e, na contempo-

raneidade, adulto? Além, é claro, de sua facilitação de interpretação da cena vista/lida? Essa facilidade, no entanto, no início histórico das histórias em quadrinhos, fez com que fosse uma prática de leitura completamente marginal para o meio escolar e acadêmico. Essa marginalidade começou a ser revista a partir dos anos 70 e as histórias em quadrinhos puderam ter reconhecimento acadêmico e ter seus registros em cursos ministrados na universidade. (CHINEN, 2011)

Entretanto, é preciso lembrar: "uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa". Uma história em quadrinhos não substitui o gênero narrativo literário clássico, muito menos um texto teórico, mas é, no entanto, inegável que é uma outra forma de expressão artística e que a dinamização da leitura na infância e adolescência pode criar o futuro apreciador de longos textos clássicos em parágrafos, presentes nas narrativas ficcionais literárias e científicas em geral.

Recorde-se aqui o destino previsto por oráculos nefastos sobre o declínio das grandes narrativas fundadoras (FUKUYAMA, 1992) e dos saberes da escrita, os quais, com credibilidade em argumentos assustadores, anunciam, a curto prazo, a extinção da grande literatura, incluindo a narrativa do romance, por abandono do leitor contemporâneo agora apegado a novos hábitos dispersivos e sedentários e ao cultivo dos fragmentos midiáticos. Isso antes mesmo da web, das redes sociais, do Facebook, WhatsApp...

Sob essa perspectiva pessimista, esta pesquisa, iniciada oficialmente por um grupo de pesquisadores no PIC-UVA (FUKUYAMA, 1992), aposta na afirmação de que há caminhos possíveis no diálogo com a tecnologia e seus usos. A referida pesquisa teve como título "A leitura e a arte das histórias em quadrinhos no império das imagens: laboratório de recursos pedagógicos para a educação do adolescente", unindo-se à outra importante pesquisa sobre literatura e cinema que vem sendo desenvolvida com o mesmo objetivo principal: criar novos recursos pedagógicos e didáticos para o estímulo da leitura¹¹ nessa era de uma evidente priorização dos recursos tecnológicos.

Cumprе ressaltar que a tecnologia não pode ser excluída de sua importância: ela é fundamental na vida contemporânea e seria totalmente impossível tentar impedir sua expansão ou desenvolvimento: ela tem um papel de relevo, mas também de parceria nesta pesquisa, podendo ser

¹¹ O blog <http://cinematecaliterariapesquisauva.blogspot.com.br> é produção dessa ampla pesquisa.

bem utilizada, ao focar a participação dos alunos e também divulgando a produção do trabalho realizado pelos pesquisadores com literatura e outras artes pelas redes sociais, como o referido blog sobre os recursos pedagógicos visados.

4. O retorno das HQs no império das imagens e da tecnologia

Há uma enxurrada de imagens sucessivas, simultâneas, fragmentadas, belas, horrorosas, desproporcionais, intrusivas, diáfanas, bizarras, pornográficas, artísticas, realistas, surrealistas, eróticas, enigmáticas, grotescas, banais, que impactam, fascinam, traumatizam, capturam, anestesiavam, despertam, afetando as subjetividades e os corpos. São produzidas e reproduzidas por variados aparelhos – tv, cinema, vídeo, câmera, celular, computador, telescópio, microscópio, tomógrafo, ressonância magnética, eco-doppler, satélites – criados pela ciência e tecnologia e se projetam sobre todos os campos, do mais êxtimo ao mais íntimo. “Império das Imagens” (AMP), “Sociedade do Espetáculo” (G. Debord), “Império do Efêmero” (G. Lipovetsky) tudo se transforma em imagem num mundo “onde não existem, não se produzem e não se consomem mais do que imagens” (R. Barthes)”. (BOGOCHVOL, 2015)

Assim, esta pesquisa também voltou-se para as relações entre as mudanças que vêm ocorrendo na prática da leitura, tais como o livro digitalizado, e os excessos do uso das tecnologias audiovisuais tais como celulares, *tablets*, *I-pads* e *I-pods* e tantos outros citados na epígrafe acima, embora este estudo proponha o trabalho com um objeto em princípio articulado ao mundo criticado: as histórias em quadrinhos estão se expandindo graças a essa predominância do sentido visual na nossa cultura; mas neste caso específico, busca reverter os abusos desse uso, pretende-se o bom uso, o uso consciente como recurso contra os excessos que limitam, criam obstáculos ao campo da leitura e do saber.

A visada é a de adquirir um saber mais aprofundado sobre o "império" do olhar" na atualidade, lidando com as barreiras que se interpõem entre o sujeito e um saber que depende da palavra.

O termo "império das imagens" foi extraído do cartaz de um congresso internacional de psicanálise¹² que se propôs pesquisar as mudanças

¹² <http://www.oimperiodasimagens.com.br>.

no sujeito a partir do olhar e dos efeitos de sua preponderância na contemporaneidade.

Ora, sabe-se que o objetivo central de estudo da ciência freudiana e lacaniana, visado no cartaz e no site referido, é a "palavra" e não a "imagem", o mesmo pode-se dizer quanto à importância da palavra na Educação e na aquisição do saber intelectual; e de seus problemas quando a leitura fica prejudicada pelo excesso da exposição visual. Mas o veneno, se bem dosado, pode também ser usado para a recuperação do paciente. Essa é a aposta desta pesquisa.

Devem ser lembrados, neste espaço, os usos e abusos que o mercado das novas tecnologias impõe ao consumidor durante sua exposição constante aos poderes do virtual que entra na casa das pessoas de uma forma muito mais persuasiva do que a televisão (considerada como a primeira vilã a subtrair anonimamente a prática de leitura).

As novas maquininhas tecnológicas acompanham o sujeito o tempo inteiro na rede... E já é consenso que há uma revolução cultural acontecendo na contemporaneidade, comparável à descoberta da escrita pelo homem; passando da pré-história à história; e à revolução que a imprensa, descoberta por Gutemberg, trouxe na passagem à modernidade no Renascimento.

Considere-se que, a princípio, essas mudanças foram administradas pelo humanismo e não pelo mercado capitalista, como agora. Cabe aqui a questão de enorme importância para o tema: O homem usa as novas tecnologias ou é usado por elas, nessa corrida frenética por objetos descartáveis? Onde o homem é, também, objeto descartável? Releia-se nesse ponto a epígrafe inicial citada do Cordel.

5. As histórias em quadrinhos e o novo status acadêmico

Na pós-modernidade, a sociedade disciplinar dá lugar à sociedade de controle (G. Deleuze) e há um declínio do supereu repressivo que se acompanha da escalada do imaginário e do desgaste das referências simbólicas. A injunção superegoica do gozo se torna dominante viabilizada pela proliferação das imagens. (BOGO-CHVOL, 2015)

[...] vejo no desenvolvimento fenomenal das imagens e das mídias o *après-coup* do pacto rompido com a pala-

vra. A *desbelief* como dizem os ingleses. (DELEUZE, *apud* MIRANDA, 2011, p. 122)

Em suas origens, as histórias em quadrinhos eram literatura considerada marginal. Qual o seu status agora? Segundo Bakhtin, é um gênero híbrido secundário, mas seu possível uso consciente pelo professor neste novo império tecnológico da imagem é relativamente novo, com seu mais recente status artístico e até acadêmico retomado através, principalmente, das *Graphic novels*.

Destaca-se, nesta pesquisa, o diálogo que as histórias em quadrinhos estabelecem com a Literatura ficcional, entre tantos outros temas e expressões. A lista de novas publicações, dialogando intertextualmente com a literatura dita clássica é enorme. Destaco as obras da literatura jovem para todas as idades tais como as das séries literárias baseadas em: *O Senhor dos Aneis*, de Tolkien; *Percy Jackson*, de Rick Riordan; *A Guerra dos Tronos*, de George Martin; *No Caminho de Swann*, de Proust; *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum¹³ e muitos outros clássicos da literatura brasileira e universal, de suma importância no estímulo à leitura clássica e à produção textual.

A autonomia dessa forma de expressão artística e desse gênero discursivo deve ser preservada, da mesma forma que o uso de outros recursos de estímulo à leitura, como filmes versando sobre as grandes obras e narrativas de literatura universal. A perspectiva não é a de substituição de um discurso artístico, de um gênero clássico literário, a literatura, por outro discurso artístico dentre tantos outros gêneros discursivos que surgem, como as histórias em quadrinhos, ou obras de animação cinematográficas... Mas o uso desses recursos volta-se para o estímulo de um espaço que entrou em crise com o referido Império, no entanto preservando o valor artístico de suas diferentes linguagens; em outras palavras, preservando a “interdiscursividade” e a analogia sem hierarquia de valor; visando o espaço da leitura e da interpretação de ambas. (CARVALHAL, 1991)

Busca-se refazer o “pacto” rompido e o espaço perdido pela ocupação exclusiva da imagem pelas novas mídias.

¹³ Uma pequena lista de obras clássicas da literatura em histórias em quadrinhos, em *Graphic novels* pode ser consultada no final das referências bibliográficas, embora a extensa lista de publicações recentes de clássicos brasileiros em histórias em quadrinhos não tenha sido citada.

6. A leitura: o dialogismo da literatura clássica com as HQs

[...] ao tocar nesses ditos, feitos não apenas de palavras, mas também de sensações e fragmentos de imagens, afetamos a própria vida do corpo e de seu gozo. (VIEIRA, 2015)

No estudo das possíveis inter-relações da literatura (leitura) com outras artes, tem-se que considerar a interdisciplinaridade (Morin), o dialogismo (Bakhtin) ou a interdiscursividade (KRISTEVA, *apud* BRAIT, 2010) nas relações interartísticas: da obra literária com sua versão em histórias em quadrinhos ou em *Graphic novels* as quais estão, cada vez mais, presentes nas livrarias, para não falar no seu habitat tradicional, o jornaleiro da esquina.

As histórias em quadrinhos e as *Graphic novels* estão sendo consideradas, neste estudo, em sua realidade, renovação e atualização nesta chamada era visual, mas embora considerando-os como recursos e coadjuvantes na transmissão da literatura, não se pode considerá-los inócuos quanto aos efeitos de dispersão que podem trazer à criança/adolescente/jovem, se usados somente como substitutos da literatura narrativa tradicional, ou mesmo sem critério e sem uma metodologia que os incorpore ao processo da educação linguística e artística.

Assim, busca-se, com esse saber a que se propõe a pesquisa, trazer mais uma contribuição para a prática no ensino de língua e literatura na disciplina língua portuguesa, na faixa adolescente e jovem, principalmente, a partir dessa incursão inicial neste universo artístico tão variado e enriquecedor para a cultura e a educação.

Priorizou-se neste estudo o encaminhamento da pesquisa teórica, através da rede, e prática para a produção de um saber sobre o tema proposto, propondo oficinas que estimulam a leitura, através da produção textual de histórias em quadrinhos.

Para tal, este estudo passa à exposição resumida e descrição de algumas práticas em oficina de produção textual de diálogo e história em quadrinhos, priorizando a provocação da Leitura e a Escrita.

7. Os contos de fadas e suas versões a partir da tradição narrativa clássica

7.1. As versões de cenas dos contos

Essas obras podem ser referidas pela memória da tradição por textos narrativos clássicos, ou em versões lidas, ou até mesmo por projeção de versões das obras literárias em filmes.

A primeira oficina trabalhou um saber já adquirido sobre os contos maravilhosos que fazem parte de uma transmissão e aquisição culturais, mas cujas formas se atualizam com o tempo provocando uma outra leitura, uma outra versão, com realização das oficinas sobre os contos de fadas e produções de texto e histórias em quadrinhos sobre as obras: *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, *Rapunzel*, *Os Três Porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho* dos irmãos Grimm; *O Sítio...* de Monteiro Lobato etc. Uma das últimas oficinas propostas foi realizada a partir da projeção do filme *Crônicas de Nárnia*, sobre a obra de Lewis, com recriação dos diálogos e cenas em quadrinhos, da obra visada, pelos alunos.

Passa-se a descrição e exposição da primeira oficina realizada em turma de sexto ano, com a temática da tradição dos contos conhecidos da tradição, conforme os registros abaixo:

7.2. Propostas de oficinas: teatro de dedoche, diálogo em texto, história em quadrinhos

1. Oficina de Teatro sobre o tema contos de fadas, com bonecos dedoche, de sucata, levada pelos alunos: (individual/grupo). O trabalho abaixo foi produzido por um grupo de alunos sobre o tema escolhido: *Alice no País das Maravilhas*:



Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

2. Oficina de produção de texto em forma de diálogo de uma cena do mesmo conto, pelo mesmo grupo:

TEXTO: ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

NARRADOR: Alice estava perdida e de repente encontrou o chapeleiro maluco:

– Oi, quem é você?

– Oi, eu sou Alice. Onde eu estou?

– Você não se lembra?

– Não.

– Esses são seus amigos: Coelho, Gato Risonho, eu...

– Oi, Alice, você não se lembra de mim?

– Não.

– Oi, Alice.

– Oi.

O chapeleiro disse:

– Vamos para o castelo da rainha vermelha.

Chegando lá, encontraram a rainha vermelha:

– Cortem as cabeças!

– Socorro!!!!

E eles com muito medo correram.

GRUPO: Graziela, José Daniel, Lucas, Edmilsom, Moisés, Samuel

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

3. Oficina de produção de texto em forma de história em quadrinhos, realizado com texto do diálogo produzido anteriormente em grupo; mas com produção individual:



4. Encenação do teatrinho de bonecos e do diálogo pelos grupos;
5. Exposição e publicação do trabalho em pequenos livrinhos com fotos do teatrinho, textos dos diálogos e as histórias em quadrinhos escolhidas.

Com relação à composição dos grupos, a sugestão, para maior participação dos integrantes, é que podem ser mistos, procurando compor novas parcerias, com seleção prévia de um monitor para cada grupo, entre os alunos mais participantes (grupos de 4/5 alunos).

8. Considerações finais

Se as imagens mentem, como lê-las, como atravessar o muro das imagens para ver emergir um pedaço do real? (BOGOCHVOL, 2015)

Assim, buscou-se, nesta pesquisa por um saber novo sobre a prática da leitura e da produção de textos, visando, principalmente, a faixa da infância e adolescência; busca de lidar ou de superar as dificuldades nessas práticas, através do estudo de um gênero discursivo que foi marginalizado em suas origens, mas que tem se desenvolvido bastante, ultimamente, com renovadas formas de expressão: como as *Graphic novels*, que alcançam o gosto dos “jovens de todas as idades”. Busca-se aqui, o compartilhamento desse saber humano e acadêmico.

As histórias em quadrinhos cujo gênero utiliza-se da conjunção do discurso verbal, da palavra; com o não verbal, ou do visual, livremente, pode dar sua contribuição ao educador/aluno, ou ao sujeito que deseja dinamizar sua leitura, conforme o proposto, mantendo sua autonomia como uma produção artística; que só trará benefícios, se bem orientada.

Deve-se enfatizar que não é uma substituição pura e simples de uma leitura mais complexa em suas exigências de atenção, imaginação e reflexão por outra mais fácil; conforme a presente pesquisa propõe. Pode-se mesmo pensar em *Graphic novels* que podem competir com a grande literatura, ao trazer versões para os clássicos com elevado valor estético, aliado à sua inegável qualidade de comunicação, podendo, erroneamente, serem encaminhadas a um público desavisado como a mesma narrativa... São discursos artisticamente diversos e devem ser analisados como tal.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Enfim: ao tempo integral e aos abusos nas redes e maquininhas eletrônicas, o que se reivindica com esse estudo é o bom uso das redes e das tecnologias com a participação e o compartilhamento da literatura e das histórias em quadrinhos na produção de textos, na leitura e na inserção do sujeito na cultura.

E ao menos alguns minutos, subtraídos aos "quinze minutos de fama" (LLOSA, 2013) com as novas mídias, que todos poderão ter na contemporaneidade, segundo Andy Warhol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

BOGOCHVOL, A. Editorial Flash #10 – Ariel Bogochvol. Disponível em: <www.imperiodasimagens.com.br>. Acesso em: 02-02-2015.

BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Ática, 2010.

CAMBEIRO, Marilene Ferreira. Fracasso escolar: como provocar o desejo de saber? *Correios*, n. 42. São Paulo: EBP, 2002.

_____. O impossível na educação e as possibilidades do desejo. In: NAMEN, Anderson. (Org.). *Um caleidoscópio do ensino de língua portuguesa*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2013.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no país das maravilhas*: através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Trad.: Jorge Furtado e Liziane Kugland. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

CARVALHAL, Tânia. Franco. *Literatura comparada*. Rio de Janeiro: Ática, 1991.

CINEMATECA Literária. Disponível em: <<http://cinematecaliteraria.blogspot.com>>. Acesso em: 08-2015.

CHINEN, Nobu. *Linguagem HQ: conceitos básicos*. São Paulo: Criativo, 2011.

CUNHA, Helena Parente. Os gêneros literários. In: PORTELLA, Eduardo (Org.). *Teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

DIXON, Charles. *Hobbit*. Graphic novel. Adaptação de Charles Dixon. Ilustrações de David Wenzel. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: _____. *Freud: obras completas em português*. Disponível em: <www.freud-ouvres-completes-en-portugais.pdf>.

FUKUYAMA, F. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GRIMM, Irmãos et al. *Um tesouro de contos de fadas*. Estados Unidos: Quebecor, 1994.

HATOUM, Milton. *Dois irmãos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LEWIS, C. S. O leão, a feiticeira e o guarda-roupa. In: _____. *Crônicas de Nárnia*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LLOSA, Mario Vargas. *A civilização do espetáculo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das crianças*. HQ baseada na obra de Monteiro Lobato. Ilustrações de Cor e Imagem. São Paulo: Globo, 2007.

MIRANDA, Danilo Santos de. (Org.). *Ética e cultura*. São Paulo: SESC/Perspectiva, 2011.

O IMPÉRIO das Imagens. Disponível em: <http://www.oimperiodasimagens.com.br> . Acesso em: 08-2015.

RIBEIRO, Manuel P.. *Nova gramática aplicada da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Metáfora, 2011.

RIORDAN, R. *Percy Jackson e os olímpianos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

TOLKIEN, J. R. R. A Sociedade do Anel. In: _____. *O Senhor dos Anéis: primeira parte*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Hobbit*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

VIEIRA, Marcus André. Site de Apresentação do X Congresso da Associação Mundial de Psicanálise. Disponível em: <<https://www.congressoamp2016.com/pagina.php?area=1&pagina=4>>. Acesso em: 08-2015.

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
E REESCRITA DE TEXTO:
OS GÊNEROS TEXTUAIS
NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ENSINO DA LINGUAGEM.**

Luciana de Queiroz Lima (UNIFESPA)

lucianaql2009@hotmail.com

Paulo da Silva Lima (UNIFESPA)

RESUMO

Muitos docentes já devem ter ouvido de seus alunos que estudar língua portuguesa é chato, ou ainda questionarem o porquê de se estudar uma língua que ele já sabe. A razão desses e de muitos outros questionamentos está na forma como o ensino de língua materna vem acontecendo nas escolas. Muito se fala em redirecionar o ensino de linguagem para trabalhar a partir de textos, e daí surge o questionamento: Como direcionar o ensino de linguagem incluindo estudos de gramática na prática de escrita e a reescrita de textos produzidos pelos alunos nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental? Com esse projeto de pesquisa-ação pretende-se investigar estratégias de ação para o ensino de linguagem, voltadas ao desenvolvimento e ampliação das competências comunicativo-interacionais dos alunos, partindo dos estudos sobre gêneros textuais, sobre uma perspectiva funcional.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Produção textual. Gramática.

1. Introdução

A escrita, como forma de linguagem, não pode ser encarada apenas como objeto de estudo, mas como atividade constitutiva e constituidora de sentido no universo social; em vista disso, o processo de ensino da escrita não pode ser desprovido do “outro” em função do qual se escreve. “Há sempre um interlocutor, ao menos potencial” (BAKHTIN, 1997, p. 16) a quem nosso discurso se dirige e de quem nosso discurso recebe apreciação. Assumir essa proposição, nessa perspectiva, é contrapor-se a forma como o ensino de língua vem acontecendo nas escolas.

Sabe-se da necessidade de se redirecionar o ensino de língua materna considerando sua funcionalidade, uma vez que a linguagem é social. Entretanto o que se observa nas aulas de língua portuguesa, salvo algumas exceções, é um ensino somente de regras gramaticais. Não que seu ensino não seja necessário, é sim importante ensinar gramática, o que não deve acontecer é que as aulas de língua materna se resumam somente a isso.

Irândé Antunes (2007) acredita que a aprendizagem da língua tem que ser contextualizada. Segundo a autora, tudo o que interessa no ensino da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas (ANTUNES, 2007, p. 130). Apresentar o estudo da linguagem de forma contextualizada faz o aluno refletir sobre a língua, assim como o leva a pensar sobre seus usos e sua funcionalidade uma vez que essa está diretamente ligada a um contexto social. Sendo assim, o trabalho em atividades de escrita e reescrita de textos, não deve ser direcionado para apontar os "erros" dos alunos, mas sim como um sistema de atividades que englobem leitura, produção e análise linguística.

Considerando este posicionamento nasce a questão: Como ensinar produção de texto para os alunos, incluindo reflexões sobre questões gramaticais? Partindo deste questionamento inicial surge a necessidade de refletir e repensar a atuação docente, culminando na elaboração de um projeto de pesquisa-ação que pudesse proporcionar momentos de reflexão e análises de práticas de ensino de linguagem em atividades de escrita e reescrita de textos. Tais reflexões podem ainda cooperar para desmistificar muitos equívocos relacionados ao ensino de língua portuguesa uma vez que tenta demonstrar que o ensino de linguagem não deve ser fragmentado.

O presente artigo tem o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa-ação elaborado para o mestrado profissional em letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Esta pesquisa será realizada em uma turma de nono ano do ensino fundamental na escola municipal de ensino fundamental Henrique Francisco Ramos no município de Xinguara – Pará.

2. Contribuições do projeto: justificativa

Observa-se nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental (salvo algumas exceções) que a prática do ensino de linguagem continua acontecendo baseado na regra pela regra, da memorização de nomenclaturas, a partir de frases soltas e sem sentido. Alguns professores utilizam o texto, entretanto somente retirando deles palavras e frases e assim continuando apenas com um ensino normativo e classificatório.

Ao longo dos últimos anos, observou-se no discurso de muitos alunos recém-saídos dos cursos de graduação em letras alguns “equívocos” quanto ao ensino da linguagem. Irândé Antunes (2007) afirma que

esses muitos equívocos fortalecem o preconceito linguístico, além de resultar em práticas inadequadas de ensino, principalmente quando se trata do ensino de gramática. Muitos professores afirmam que somente a leitura e a análise de textos (interpretação), sem nenhuma sistematização com a gramática seriam suficientes para o ensino de língua materna, e existem ainda aqueles que defendem que para garantir um ensino eficaz basta estudar gramática.

Esses profissionais devem conceber que toda atividade com a linguagem é uma atividade regulamentada, pois o falante já traz consigo interiorizados muitos conhecimentos que não são levados em conta pela escola. Geraldi (1997) já evidenciava a urgente necessidade de se levar em consideração tais conhecimentos e partindo deles ampliá-los a luz da interação, evidenciando a urgência de se estudar a língua a partir de textos reais.

Para ensinar a língua deve-se então valorizar a gramática que o falante já traz interiorizada, uma vez que ela já garante o “mínimo” necessário à comunicação em uma sociedade. Entretanto, deve-se considerar que em uma sociedade existem situações em que o falante necessitará adequar sua fala ou sua escrita, utilizando convenções, obedecendo a certas normas, tidas como “padrão”. Enfatiza-se assim a necessidade de se pensar em um ensino de linguagem evidenciando seu uso e destacando sua funcionalidade, ou seja, utilizando situações reais de comunicação.

Irândé Antunes (2007) acredita que a aprendizagem da língua tem que ser contextualizada. Segundo a autora, tudo o que interessa no ensino da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas. A autora destaca que o texto é a única forma de se estudar a língua, pois “a gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da linguagem”. (ANTUNES, 2007, p. 130)

Estudar a linguagem de forma contextualizada faz o aluno refletir sobre a língua, assim como o leva a refletir sobre seus usos e sua funcionalidade uma vez que essa está diretamente ligada a um contexto social. Nessa perspectiva, o trabalho com a gramática, em atividades de escrita e reescrita de textos, não deve ser direcionado para apontar os “erros” dos alunos, mas sim como um sistema de atividades que englobem leitura, produção e análise linguística.

Nesse sentido, este estudo é relevante à medida que pode contribuir para a atuação docente, proporcionando momentos de reflexão e análises de práticas de ensino de linguagem em atividades de escrita e re-

escrita de textos. Tais reflexões podem ainda cooperar para desmistificar muitos equívocos relacionados ao ensino de língua portuguesa uma vez que tenta demonstrar que o ensino de linguagem não deve ser fragmentado.

3. O que vai ser investigado: problema

Quando se fala no ensino de língua materna muitas são os questionamentos que poderiam ser elencados. Entretanto diante das reflexões acima realizadas o problema gerador para a elaboração deste projeto é o seguinte:

- Como direcionar o ensino de linguagem incluindo estudos de gramática na prática de escrita e a reescrita de textos produzidos pelos alunos nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental?

4. Pretensões da pesquisa: objetivos

Na tentativa de esclarecer e direcionar o foco da pesquisa-ação elencou-se os seguintes objetivos:

4.1. Objetivo geral:

- Investigar estratégias de ação para o ensino de linguagem, voltadas ao desenvolvimento e ampliação das competências comunicativo-interacionais dos alunos, partindo dos estudos sobre gêneros textuais, sobre uma perspectiva funcional.

4.2. Objetivos específicos:

- Levantar dados sobre a prática de ensino de linguagem;
- Formular estratégias de ação para o estudo de gramática na prática de escrita e reescrita do gênero resenha de filmes de forma interativa;
- Desenvolver as estratégias formuladas com práticas de produção e reescritas textuais dos alunos;

- Sistematizar os resultados obtidos.

5. *Revisão da literatura: fundamentação teórica*

Muitos docentes já devem ter ouvido de seus alunos que estudar língua portuguesa é chato, ou ainda questionarem o porquê de se estudar uma língua que ele já sabe. A razão desses e de muitos outros questionamentos está na forma como o ensino de língua materna vem acontecendo nas escolas. Apesar dos muitos estudos linguísticos, o que acontece é que muitos profissionais ainda optam por um ensino tradicional, no qual a gramática é o único objeto de estudo e ignoram um longo percurso de descobertas científicas.

De modo geral, esse é o pensamento de muitos, não só dos professores de língua portuguesa. A maioria das pessoas acredita que estudar português é estudar as regras gramaticais, ou seja, aprender nomenclaturas, pois é a isso que o ensino dessa disciplina se resume atualmente na maioria das escolas.

Irândé Antunes (2007) afirma que as pessoas esquecem que ao se referirem à gramática, podem não estar falando de uma coisa só, mais de coisas diferentes, pode se falar, por exemplo, em gramática com regras que definem o funcionamento de uma língua; ou das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em “a gramática da norma culta”; ou como uma perspectiva de estudo (a gramática gerativa, a gramática funcionalista); pode ainda estar se referindo a uma disciplina escolar ou a um livro. Enfim é preciso perceber essas acepções em suas particularidades.

Ao se estudar a língua deve-se levar em consideração que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Logo as aulas de língua materna não devem ser fragmentadas como vem acontecendo, separando gramática, produção e interpretação de textos.

Essa dimensão interacional e discursiva da língua já vem sendo discutida há muito tempo. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) já estabeleciam que os conteúdos de língua portuguesa deveriam se articular em torno do uso da língua oral e escrita e da reflexão acerca dos usos.

Neves (2012) também vê a importância de se seguir para o ensino de língua trilhando “um caminho que vai da criação, da pura vivência, do uso, à teoria, porque é esta que, necessariamente, há de sustentar qualquer viés da metalinguagem”. (NEVES, 2012, p. 31).

Para se articular o ensino de língua portuguesa em torno desses dois grandes eixos, uso e reflexão, o professor deve então partir de situações reais de utilização da língua, levando em consideração que o ensino deve partir do texto. Pois, segundo Antunes (2007, p. 130), “o texto é a forma prioritária de se usar a língua”.

Sabe-se que o trabalho com textos em sala de aula não deve acontecer também sem qualquer objetivo, como vem acontecendo em muitas escolas, onde os alunos escrevem para serem avaliados ou somente para que o professor leia e corrija os “erros”. É preciso também acabar com o mito de que texto bom é aquele texto sem erros ortográficos. A escrita escolar deve ser realizada com a finalidade de se estabelecer vínculos comunicativos, ou seja, os alunos devem desde cedo serem estimulados a escrever textos reais, com fins específicos, cientes de que para cada situação deverão adequar sua produção, seja ela oral ou escrita.

Destaca-se aqui a relevância de se trabalhar em sala de aula os diferentes gêneros textuais, uma vez que ele é social, que regulariza a atividade comunicativa e que todos nós utilizamos e dominamos algum gênero, seja ele formal ou informal. O gênero pode ser considerado como língua viva. Como os falantes já dominam algum tipo de gênero (oral e/ou escrito) fica mais fácil partir desses conhecimentos para ensinar/aprender outros gêneros.

Segundo Antunes (2007) somente “o fato de se indicar de que gênero se trata já implica a consciência de uma diferenciação formal e funcional” (ANTUNES, 2007, p. 47), ou seja, o fato de o professor deixar claro seu objetivo no momento da produção textual já implica uma tomada de consciência por parte dos alunos. O professor deve partir dos conhecimentos que o aluno já possui ampliando-os, buscando trabalhar em conjunto com a produção, a leitura e os aspectos gramaticais.

A escrita de um texto deve ser vista como um processo de descobertas, um modo de articular o que se sabe para alcançar o que ainda não se sabe, ampliando assim os conhecimentos sobre a linguagem. O ensino de língua não deve ser pautado somente no ensino de gramática, entretanto deve-se reconhecer sua importância principalmente para mostrar como

os textos funcionam, ou quais as pistas que um texto dá para o leitor ser capaz de construir sentidos.

Muitos professores afirmam pautar suas aulas no ensino de textos, mas o que se observa de modo geral é que muitos utilizam o texto somente como pretexto, realizando leituras sem qualquer análise da intencionalidade do autor e retirando deles frases ou orações para ensinar nomenclaturas. Irlandé Antunes (2007) destaca a importância de se diferenciar o que são regras de gramática e o que são apenas estudos da terminologia gramatical. Para a autora somente o ensino de gramática (como terminologia, classificação) não é suficiente para os exercícios reais das atividades com a linguagem, “e o pior é que o que se ensina nas escolas não chega de fato a ser gramática relevante para o exercício, em textos, da linguagem”. (ANTUNES, 2007, p. 70)

O problema central dos cursos de línguas – materna e estrangeira – está longe de ser *não ensinar gramática*. É, antes, não ensinar *apenas* gramática; e, muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo *muito mais*. (ANTUNES, 2007, p. 51)

Irlandé Antunes (2007) comenta o que ocorre nas escolas, ou seja, pouco se explicita sobre o conjunto de normas textuais e sociais do uso da língua. Segundo a autora, não se pode esperar que o falante sozinho descubra e compreenda esse conjunto tão complexo e heterogêneo de regras e normas.

Para estudar a língua não se deve esquecer ainda que ela não está pronta e acabada, que é social e está em constante uso, por isso está sempre em transformação; são seus usuários que a adequam as suas necessidades e às situações. Nesse sentido, devem-se considerar o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula, pois “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. (MARCUSCHI, in DIONISIO et al., 2007, p. 35)

Sendo assim, não podemos abolir de vez as aulas de gramática do ensino sistematizado, pois o seu estudo é necessário, o que não pode acontecer é as aulas de língua portuguesa se resumirem somente ao ensino de nomenclaturas como vem sendo evidenciado. Segundo Neves (2014), as atividades com a gramática na escola devem levar a reflexões de diferentes situações, não se pode então isolar a gramática da linguagem.

Do mesmo modo no ensino da produção de texto, deve se articular a leitura e a reflexão dos aspectos gramaticais. Para isso o professor deve trabalhar os diferentes gêneros textuais, orais e escritos, pois quanto mais gêneros os alunos dominarem, mais acesso eles terão a cidadania. Logo, o objetivo para as aulas de linguagem seria o de tornar os alunos capazes de assumirem uma atuação comunicativa relevante, crítica, consistente e adequada a cada situação interativa.

6. Metodologia adotada

A pesquisa que se pretende desenvolver terá como enfoque metodológico norteador à fenomenologia, uma vez que “A ideia fundamental, básica, da fenomenologia, é a noção de *intencionalidade*. Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 42-43)

Essa noção de intencionalidade na pesquisa verifica-se desde a primeira motivação para sua realização, que, sem dúvida, envolve profundamente a pessoa do pesquisador. Dessa forma, o sujeito pesquisador também é um elemento a ser considerado na pesquisa, uma vez que sua presença sempre é sentida pelo objeto estudado, o que acaba refletindo em tal elemento.

Ao considerar nossa área de estudos – o ensino – como integrante do mundo que se constitui na complexidade, optou-se pela pesquisa qualitativa, por entender que esta compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significado.

Dentre as possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa, optamos por adotar a metodologia da pesquisa-ação, uma vez que a própria natureza do estudo orienta para esta escolha. Entende-se que a pesquisa ação é uma forma de ação planejada, e possibilita, aos participantes, condições de investigar sua prática de forma crítica e reflexiva, na qual se busca estratégias que visam encontrar soluções para os problemas.

Nesse tipo de pesquisa o pesquisador após diagnosticar um problema, formula estratégias para uma ação transformadora da realidade detectada, em seguida desenvolve e avalia as ações planejadas para posteriormente ampliar e compreender os resultados obtidos, tentando assim

encontrar soluções. Esse ciclo deve acontecer em forma circular, ou seja, em processo constate para assim alcançar os objetivos almejados.

Para a realização da pesquisa inicialmente será feito um levantamento de dados sobre o ensino de produção de texto na escola onde será realizada a pesquisa. Para isso, serão utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores e coordenadores pedagógicos vinculados a unidade de ensino em que acontecerá a pesquisa e também uma análise documental (livro didático, PPP e documentos oficiais de nível estadual e nacional).

Diante da realidade apresentada propõe-se um estudo voltado para a realização de atividades práticas em sala de aula, que visam melhorar o ensino e aprendizagem de língua materna através da prática de produção e reescrita do gênero textual resenha de filmes. Essa pesquisa será realizada no município de Xinguara, na escola municipal de ensino fundamental Henrique Francisco Ramos, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. As atividades desenvolvidas serão analisadas buscando o aprimoramento de ações e para observar sua relevância na resolução do problema apresentado.

7. *Considerações finais*

Neste artigo buscou-se apresentar o projeto de pesquisa-ação elaborado para o curso de mestrado profissional em letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Como ele ainda está em fase de aplicação ainda não se tem os resultados finais.

Entretanto espera-se que o mesmo possa contribuir com as reflexões a cerca das práticas de ensino de linguagem em atividades de escrita e reescrita de textos. Tais reflexões podem ainda cooperar para desmistificar muitos equívocos relacionados ao ensino de língua portuguesa uma vez que tenta demonstrar que o ensino de linguagem não deve ser fragmentado.

Nota-se que não podemos abolir de vez as aulas de gramática do ensino sistematizado, pois o seu estudo é necessário, o que não pode acontecer é as aulas de língua portuguesa se resumam somente ao ensino de nomenclaturas como vem sendo evidenciado. Segundo Neves (2014), as atividades com a gramática na escola devem levar a reflexões de diferentes situações, não se pode então isolar a gramática da linguagem.

Do mesmo modo no ensino da produção de texto, deve se articular a leitura e a reflexão dos aspectos gramaticais. Para isso o professor deve trabalhar os diferentes gêneros textuais, orais e escritos, pois quanto mais gêneros os alunos dominarem, mais acesso eles terão a cidadania. Logo, o objetivo para as aulas de linguagem seria o de tornar os alunos capazes de assumirem uma atuação comunicativa relevante, crítica, consistente e adequada a cada situação interativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Muito além da gramática: por um ensino da língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola, 2014.

DE PIETRI, Émerson. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FRANCHI, Carlos et al. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MATTA, Sozângela Schemim da. *Português: linguagem e interação*. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

_____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. *Ciências & Letras*, Porto Alegre: FAPA, n. 17, p. 189-198, 1996.

**CORDEL:
LITERATURA E MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS DISCENTES**

Viviane Santos (SEE, PRD-CP II)
viviane.santosn@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste em fazer o relato de um projeto bem-sucedido desenvolvido em turmas de oitavo ano do ensino fundamental da rede estadual do Rio de Janeiro. A atividade consistiu, na ação inicial, do estudo do gênero cordel e abrangeu as cadeiras de língua portuguesa, história e geografia. A partir da exibição do curta-metragem *Romance do Pavão Misterioso*, do trabalho com a oralidade, das escolhas vocabulares, métricas e estrutura das sextilhas elaboraram-se textos do gênero Cordel em que foram apresentadas as características desse gênero trabalhadas em sala de aula. Pretendemos demonstrar, a partir da análise da produção do cordel, o valor da cultura popular presente nos versos rimados e metrificados pelo cordelista, desenvolvendo a consciência a respeito das manifestações artísticas de nosso país.

Palavras-chave: Cultura popular. Texto. Literatura. Produção de cordel.

1. Introdução

Este trabalho consiste no relato de um projeto de língua portuguesa e produção textual, norteado pelas habilidades e competências do documento oficial *Currículo Mínimo para Língua Portuguesa e as Matrizes de Referência do SAERJ*, destinado a alunos do oitavo ano da rede estadual do Rio de Janeiro. A realização desse projeto desenvolveu-se durante todo o ano letivo de 2014.

A proposta foi interdisciplinar e envolveu as disciplinas de língua portuguesa, história e geografia. Como culminância do trabalho, elaborou-se folhetim em cordel, utilizando sextilhas, rimas e escolha vocabular. Para confecção das capas utilizou-se a técnica de xilogravura.

Durante os bimestres, foram trabalhados os conceitos de cultura, linguagem e espaço nas disciplinas envolvidas, de forma a motivar o aluno na criação dos textos. Somando-se a isso, ao trabalhar o conteúdo de variabilidades linguísticas, os alunos observaram o funcionamento da linguagem em uma situação real de comunicação. Essa atividade teve o objetivo de levar o aluno a compreender a forma como os usuários utilizam a língua. Na ocasião, perceberam que a língua deve ser adequada à situação comunicativa, envolvendo grau de formalidade.

O objetivo central do trabalho, na disciplina de língua portuguesa, foi produzir cordel e apresentar a finalidade social e comunicativa do gênero, desenvolvendo a noção de respeito às manifestações artísticas de nosso país. Esse gênero textual é de grande aceitação por parte das crianças. Ele é essencial no desenvolvimento da competência do leitor, pois está relacionada a situações cotidianas. A musicalidade, a rima, as figuras de linguagem e as temáticas proporcionam bons debates.

Narrar histórias em sala de aula é seduzir-se e seduzir o leitor sempre na realização dessa atividade. Ser um professor contador de histórias e realizar leituras compartilhadas de textos apreciados pelos alunos possibilita uma relação dialógica e motivadora em toda a classe. O estudo da estrutura do gênero textual cordel leva o aluno a vivenciar e tomar conhecimento de que a língua falada é diferente da escrita. É importante também a compreensão de que as variabilidades linguísticas existentes no país necessitam ser respeitadas. No entanto, é importante salientar que na produção de textos mais formais, a norma culta deve ser seguida. Para que essa diferença seja percebida, é possível comparar o cordel com outros gêneros, discutindo as diferenças entre eles.

Ressaltamos que a prática de contar histórias motiva inúmeras ideias e constitui um sucesso nas aulas de língua portuguesa. Somando-se a isso, ao utilizarmos as tecnologias em nosso trabalho despertamos o interesse e o envolvimento dos discentes, que no processo de ensino e aprendizagem, mostram-se bastante interessados em realizar as atividades.

Como a ilustração sintetiza a história contada pelo cordelista, o trabalho com o desenho deve ser explorado, pois o trabalho ilustrativo desenvolve a autonomia e senso crítico do alunado. Além do mais, essa atividade estimula a cooperação e dá margem à reflexão acerca das práticas artísticas estudadas.

A partir de uma proposta em que o professor atua como modelo de leitor, esperamos conquistar no aluno o hábito da leitura. Pretendemos também que ele conheça e aprecie esse gênero que é riquíssimo tanto na forma quanto no conteúdo. Esperamos também que, ao tratarmos de crenças, mitos, sofrimentos, amores, entre outros temas que ganham destaque nesse gênero escrito em versos e declamados esse aluno adquira o respeito às manifestações populares.

2. Um gênero e uma proposta: escrita, oralidade e arte na sala de aula

Consideramos o trabalho com o gênero cordel um excelente instrumento para praticar a oralidade e desenvolver a escrita. De acordo com os PCN (2006), o trabalho com os gêneros textuais deve ser realizado em uma relação de diálogo com outros textos. Em nossa proposta entrelaçamos os gêneros cordel e canção com a finalidade de promover a observação, habilidade na seleção lexical e elaboração de estruturas sintáticas que serão utilizadas em consonância com o contexto situacional.

A introdução dos textos em folhetos no Brasil se deu na época da colonização. Trazida pelos portugueses, essa maneira de elaboração de versos encantou poetas e público. Os versos divulgados em cordão e a ilustração feita em xilogravuras carregam histórias que apresentam a identidade da cultura popular e uma presença marcante da oralidade. Acreditamos que a presença desse gênero em sala de aula constitui um sucesso, já que a linguagem repleta de regionalismos, as rimas e o ritmo na linguagem das histórias contadas poderão ser recontados pelas crianças em suas produções textuais.

As histórias desenvolvidas atualmente possuem divulgação em feiras, bibliotecas, livrarias e feiras literárias. Aproximamos os alunos da cultura nordestina quando falamos sobre a “Feira de São Cristóvão”. Esse espaço de tradições, localizado no Rio de Janeiro, carrega a identidade nordestina, e um passeio escolar a esse local promoverá o respeito e a valorização da cultura popular, além de permitir vivenciar as tradições culturais sem ter saído de nosso estado.

Ressaltamos que é de suma importância o cultivo da oralidade em classes de língua portuguesa. O trabalho com a literatura oral estimulará o alunado à reflexão sobre as diferenças entre texto escrito e falado. É possível encontrar a felicidade em declamar uma história musicada. O ritmo aproximará os alunos do gênero, chamando a atenção para a memorização da narrativa e numa aula dinâmica professor e aluno estarão imersos em uma situação discursiva de troca entre interlocutores.

O ponto de partida deste projeto surgiu a partir dos conceitos de linguagem e cultura, para, entendermos em seguida, que a variação linguística é determinada pelas variadas culturas e que elas refletem a variedade social.

Cremos que é importante levar o aluno a ter conhecimento que é dono de sua própria fala. É importante também que ele perceba os diferentes modos de falar.

Sobre a atividade oral, Bechara observa que:

A presença do verdadeiro professor ajudará ao aluno na percepção e individualização das mensagens recebidas, estimulará a formação da competência receptiva dos educandos, permitindo-lhes transformar as informações que a eles chegam em categorias e estruturas do seu modo capazes de ser expressas por eles mesmos, através da sua competência produtiva. (BECHARA, 1993, p. 46)

Cremos, também, que a atividade de contar histórias em sala de aula representa um momento de satisfação e descontração. Ser um professor contador de histórias é motivar e estimular inúmeras ideias e criatividade. Atualmente, há uma necessidade da arte nas classes, pois os alunos aguardam por uma aula atrativa e dinâmica. Além disso, a leitura do gênero sempre possibilitará produções textuais interessantes e que apresentem a estrutura formal do gênero em estudo.

Por serem escritos em linguagem de fácil compreensão, muitas expressões utilizadas no cotidiano são empregadas na composição dos cordéis. Isso permite uma reflexão sobre a gramática que atenderá a nossa expectativa de que resultados desse estudo possam servir como método de reavaliar e valorizar a tradição oral. Esperamos que essa experiência com a literatura popular leve o aluno a desenvolver sua expressão oral e escrita, de acordo com o contexto situacional.

A escola deve dar prioridade à escrita e à norma culta da língua. Ao correlacionarmos a modalidade oral e escrita, conseguiremos explorar a oralidade e compartilhar experiências leitoras investindo na bagagem cultural de nossos alunos. É preciso aproximá-los da prática de leitura em sala de aula. É imprescindível o trabalho com variadas atividades. Pauliukonis (2013) relata que o papel primordial da Escola no que tange à orientação normativa, reside no fato de propiciar condições ao educando para que se aproprie progressivamente dessa norma, sem que seja violentado com a destruição de seu vernáculo.

Como relatamos anteriormente, o presente trabalho também contou com a exibição de vídeo. Consideramos que ao interagirmos com esses meios, a proposta educacional sempre acontecerá de forma lúdica e prazerosa. No processo de aprendizagem o alunado sempre apresentará interesse em aulas que apresentem o uso da tecnologia. Assim, o bom

êxito da proposta estará garantido ao compartilharmos dessas novas técnicas.

3. Curta-metragem, textos e folhetins: relato das atividades

Como informamos anteriormente, o presente trabalho é de natureza interdisciplinar. Trabalhamos durante os dois primeiros bimestres o gênero cordel em turmas do oitavo ano do ensino fundamental. O projeto, desenvolvido por meio da interdisciplinaridade, envolveu as disciplinas de língua portuguesa, história e geografia, para lançar os conceitos de linguagem, cultura e sociedade e, a partir do curta-metragem e da leitura do texto “Romance do pavão misterioso”. A narrativa mais popular do cordel conta a história de um rapaz chamado Evangelista que, ao observar a beleza de Creuza, uma donzela cujo pai a trazia aprisionada, apaixonou-se e resolve tê-la como mulher. Com a ajuda de um “pavão misterioso”, o herói conquista a donzela, a liberta da prisão e juntos, vivem um final feliz.

Para o cumprimento dos objetivos, desenvolvemos o trabalho em seis etapas, relacionadas a seguir:

3.1. Estudo dos conceitos de linguagem, cultura e sociedade

Nessa primeira fase, realizamos, em sala de aula, a leitura de textos e exercícios propostos pelo documento oficial *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada*, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. As atividades tinham por objetivo capacitar o aluno para discutir sobre as variações dialetais motivadas por variação geográfica, histórica, de classe social ou idade. (Fig. 1)

Vários textos relacionados a aspectos da oralidade, escrita e preconceito linguístico foram trabalhados.

Um debate foi promovido a partir da audição da música “Cuitelinho”, do folclore do pantanal mato-grossense, de autoria atribuída a Bento Costa, na voz de Nara Leão. Promovemos também leitura e discussão sobre a eliminação das marcas de plural e das características do falar caipira, do capítulo intitulado “Uma língua enxuta” do livro *A Língua de Eulália*. (Fig. 2)

Fig. 1

Os vários falares



Você já observou que nem todas as pessoas falam da mesma maneira? Já notou que, por exemplo, em um programa como *Malhação* e em um programa como o *Jornal Nacional* o falar dos participantes é diferente? A fala de um carioca é diferente da fala de um nordestino. Isso tudo se dá porque existe a **VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA**.

Todas as línguas mudam, variam. A língua não é algo que fique parado no tempo. Ela pertence a seus falantes que a modificam de acordo com determinados fatores.

Veja agora os tipos de variação linguística.

- **variação geográfica** – em um país como o nosso, de grande extensão, há muitas regiões que se estabeleceram a partir de dada cultura. Desse modo, há vários falares, vários dialetos. Nós sabemos identificar muito bem quando um falar baiano, gaúcho, paulista, carioca, caipira. Observe o quadrinho abaixo.



Disponível em: <http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2011/05/atividades-de-tipos-de-linguagem-e.html>

É possível perceber que os personagens têm um falar característico de pessoas que moram no interior.

• **variação histórica** – cada momento histórico tem suas características. Isso influencia a pronúncia de certas palavras e maneiras de falar. Exemplo disso é o pronome você. É possível observarmos a mudança dessa palavra.

Vossa mercê > vosmecê > você > cê > vc

• **variação sociocultural** – as questões financeiras dividem nossa sociedade. Desse modo, há grupos que têm mais acesso à educação e cultura do que outros grupos. Além disso, há divisões relacionadas aos grupos sociais e à idade. Assim, temos: os religiosos, os médicos, os advogados, os jovens etc. Observe:



<http://jornaloexpresso.files.wordpress.com/2013/01/ai-vareia.jpg>

Podemos perceber que a segunda fala da mulher é própria de pessoas pouco escolarizadas.

• **variação situacional** – precisamos adaptar nossa fala à situação comunicativa. Se quisermos ou precisarmos vigiar nossa maneira de falar, nossa fala será **formal**. Se pudermos agir com descontração e espontaneidade, nossa fala será **informal**. Um professor não falará da mesma maneira que um vendedor de uma loja para adolescentes. O professor precisa cuidar da linguagem que usará, já o vendedor pode e precisa usar uma fala mais despojada, porque vai lidar com adolescentes. Observe:

Um aluno falando com a diretora da escola:

— A senhora pode liberar a turma para ensaiar a peça?

O mesmo aluno falando com seus colegas:

— Ai, galera, bora ensaiar!

(Fig. 2)

UMA LÍNGUA ENXUTA

— *eliminação das marcas de plural redundantes* —

No serão seguinte, para surpresa de suas três hóspedes, Irene traz para a “escolinha” um aparelho de som portátil e uma fita-cassete.

— Aula com música, tia? — pergunta Vera, curiosa.

— Isso mesmo, Verinha — responde Irene introduzindo a fita-cassete no compartimento.

— Rock, pop, brega ou tango? — arrisca Emília.

— Nenhum desses gêneros, Emília — diz Irene. — O que vocês vão ouvir é uma pequena jóia do nosso folclore musical, uma canção popular, aliás uma das minhas favoritas. Reparem bem na melodia, como é linda. Lá vai...

Irene aperta uma das teclas do aparelho e a música enche o pequeno cômodo. Quando a canção termina, ela desliga o aparelho e pergunta:

— E então? O que acharam?

— É linda mesmo, tia — responde Vera.

— Quem está cantando? — quer saber Emília. — Acho que conheço essa voz.

— É a Nara Leão — responde Irene. — Uma voz pequena, mas muito meiga. Morro de saudades da Nara, morreu tão moça...

— E como se chama essa música? — indaga Sílvia.

— “Cuitelinho”.

— Eu ouvi essa palavra, mas não entendi... O que é? — pergunta Emília.

— “Cuitelinho” é o nome do beija-flor em algumas partes do Centro-Sul do Brasil.

— E quem compôs? — interessa-se Vera.

— Não se sabe — responde Irene —, como toda autêntica canção folclórica, essa não tem autor conhecido... Mas temos o nome do pesquisador que a recolheu da boca do povo: Paulo Vanzolini.

— Ele é lingüista assim feito você? — pergunta Sílvia.

— Não que eu saiba — sorri Irene. — Paulo Vanzolini é zoólogo, pesquisador musical e compositor. Vocês certamente conhecem pelo menos uma das composições dele, a famosíssima “Ronda”...

3.2. Estudo do gênero cordel

O gênero textual cordel é tema do documento *Currículo Mínimo*, que determina os conteúdos a serem estudados na rede estadual. O estudo desse gênero foi realizado no terceiro bimestre do ano letivo, período em que também ocorreu a culminância do projeto. Estudar esse gênero em sala de aula resultou num enorme sucesso, pois o registro coloquial da língua, acessível a todos fez com que os alunos vivenciassem uma situação real de comunicação da língua no seu cotidiano, além da valorização das manifestações artísticas de nosso país.

As habilidades e competências estudadas foram:

- Comparar os gêneros cordel e canção;
- Relacionar a presença de linguagem não verbal à construção do sentido verbal;
- Identificar os mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo);
- Observar a estrutura formal dos cordéis (número de sílabas por verso, de versos por estrofe e rimas).

3.3. Leitura do texto “Romance do pavão misterioso”, de autoria atribuída a João Melquiades Ferreira da Silva

Incentivar os alunos a ler constitui uma tarefa do professor de língua materna. No romance escolhido, conhecemos a história de um rapaz que contempla a beleza de Creuza e resolve conquistá-la. Para isso contará com a ajuda de um “pavão misterioso”. Durante as leituras, a cada aula que líamos as estrofes despertávamos a curiosidade dos alunos para o desfecho da história e descobríamos o encanto desse romance que inspirou novelas, peças teatrais e vídeos. (**Fig. 3**)

Daniel Pennac, no livro *Como um Romance* (1993), destaca que o indivíduo será um bom leitor se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência. É necessário ter uma sociedade leitora, logo, caberá ao professor de língua materna seduzir o estudante sem imposição. Assim teremos um aluno que lê e pesquisa participando ativamente das aulas.

(Fig. 3)

Romance do Pavão**Misterioso**

João Melquiades Ferreira da Silva

1

*Eu vou contar uma história
De um pavão misterioso
Que levantou vóo na Grécia
Com um rapaz corajoso
Raptando uma condessa
Filha de um conde orgulhoso.*

2

*Residia na Turquia
Um viúvo capitalista
Pai de dois filhos solteiros
O mais velho João Batista
Então o filho mais novo
Se chamava Evangelista.*

3

*O velho turco era dono
Duma fábrica de tecidos
Com largas propriedades
Dinheiro e bens possuídos
Deu de herança a seus filhos
Porque eram bem unidos.*

4

*Depois que o velho morreu
Fizeram combinação
Porque o tal João Batista
Concordou com o seu irmão
E foram negociar
Na mais perfeita união.*

5

*Um dia João Batista
Pensou pela vaidade
E disse a Evangelista:
- Meu mano eu tenho vontade
de visitar o estrangeiro
se não te deixar saudades.*

6

*- Olha que nossa riqueza
se acha muito aumentada
e dessa nossa fortuna
ainda não gozei nada
portanto convém qu'eu passe
um ano em terra afastada.*

7

*Respondeu Evangelista:
- Vai que eu ficarei
regendo os negócios
como sempre eu trabalhei
garanto que nossos bens
com cuidado zelarei.*

8

*- Quero te fazer um pedido:
procure no estrangeiro
um objeto bonito
só para rapaz solteiro;
traz para mim de presente
embora custe dinheiro.*

9

*João Batista prometeu
Com muito boa intenção
De comprar um objeto
De gosto de seu irmão
Então tomou um pacote
E seguiu para o Japão.*

10

*João Batista no Japão
Esteve seis meses somente
Gozando daquele império
Percorreu o Oriente
Depois voltou para a Grécia
Outro país diferente.*

11

*João Batista entrou na Grécia
Divertiu-se em passear
Comprou passagem de bordo
E quando lá embarcar
Ouviu um grego dizer
Acho bom se demorar.*

12

*João Batista interrogou:
- Amigo fale a verdade
por qual motivo o senhor
manda eu ficar na cidade?
Disse o grego: - Vai haver
Uma grande novidade.*

13

*- Mora aqui nesta cidade
um conde muito valente
mais soberbo do que Nero
pai de uma filha somente
é a moça mais bonita
que há no tempo presente*

14

*- É a moça em que eu falo
Filha do tal potentado
O pai tem ela escondida
Em um quarto de sobrado
Chama-se Creuza e criou-se
Sem nunca ter passeado.*

15

*- De ano em ano essa moça
bota a cabeça de fora
para o povo adorá-la
no espaço de uma hora
para ser vista outra vez
tem um ano de demora.*

16

*O conde não consentiu
Outro homem educá-la
Só ele como pai dela
Teve o poder de ensiná-la
E será morto o criado
Que dela ouvir a fala.*

17

*Os estrangeiros têm vindo
Tomarem conhecimento
Amanhã quando ela aparece
No grande ajuntamento
É proibido pedir-se
A mão dela em casamento.*

18

*Então disse João Batista
- Agora vou me demorar
pra ver essa condessa
estrela desse lugar
quando eu chegar à Turquia
tenho muito o que contar.*

19

*Logo no segundo dia
Creuza saiu na janela
Os fotógrafos se vexaram
Tirando o retrato dela
Quando inteirou uma hora
Desapareceu a donzela.*

20

*João Batista viu depois
Um retratista vendendo
Alguns retratos de Creuza
Vexou-se e foi dizendo:
- Quanto quer pelo retrato
porque comprá-lo pretendo.*

21

*O fotógrafo respondeu:
- Lhe custa um conto de réis
João Batista ainda disse:
- Eu compro até por dez
se o dinheiro não der
empenharei os anéis.*

22

*João Batista voltou
Da Grécia para a Turquia
E quando chegou em Meca
Cidade em que residia
Seu mano Evangelista
Banqueteou o seu dia.*

23

*Então disse Evangelista:
- Meu mano vá me contando
se viste coisas bonitas
onde andaste passeando*

3.4. Exibição do curta-metragem “Romance do pavão misterioso”

Após a leitura do romance, no auditório da escola, exibimos o curta-metragem realizado pelo núcleo de animação da prefeitura de São Bernardo do Campo, mantido pela Secretaria de Educação e Cultura da cidade. Com direção de Mário Galindo, o filme desenvolvido com a técnica *Stop-Motion*, lançado em 2006, conta o romance dos dois jovens e a participação do “pavão misterioso”. (Fig. 4^a e Fig. 4b)

O uso de mídias no processo pedagógico estimulou as crianças, que interagiram e trabalharam de forma autônoma, apresentando interesse a cada experiência compartilhada.

(Fig. 4a)



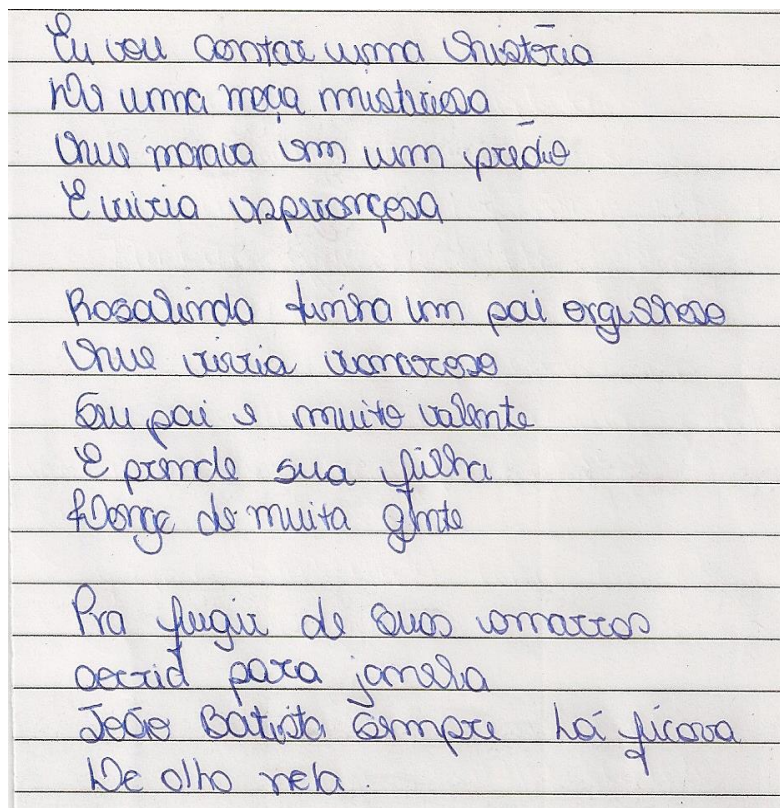
(Fig. 4b)



3.5. Produção textual

Os projetos de leitura envolveram docentes e educandos. O aluno, como poeta e artista, transmitiu, a partir dos versos, suas reflexões acerca do que estudou. Orientados a produzir o tema proposto em sextilhas, esquemas de rimas ABCBDB, emprego da conotação e denotação e das figuras de linguagem hipérbole e ironia, os alunos, em duplas, deveriam desenvolver sextilhas recontando o “Romance do pavão misterioso.” (Fig. 5)

(Fig. 5)



O seu pai não usa engomada
E sempre descongela
Uma janela sempre aberta
Era sinal de putrefação na casa

Como Wange não podia
nem de perto conseguir
O pouco mistério
De seu amado energia

E nessa fantasia
Embarcaram na magia
Viveram uma história
que não imaginava
a força desse amor
não da raiz usar medida

E nessa vida bonita
Viveram grandes alegrias
com belos mistérios
E com uterinas magias.

Ana Carolina e Vitor (turma - 801)

Vou lhe contar uma história
de um povoão encantador
que ajudou um jovem rapaz
a encontrar seu grande amor
a moça era linda e bela
como sempre contou

A moça aprisionada
se encantou

Quando viu do alto da Torre
seu grande amor

Trocou olhares

e logo se apaixonou

O povoão sentiu-se responsável
a ajudar

porque sabia que aquele amor
o jovem não iria desmentir

pois era o sonho de todo rapaz
com aquela jovem se casar

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O jovem rapaz ao alto da Torre
vendo em seu poço
com um sorriso doce
apenas querendo amar a moça
com o seu lindo e belo
coração.

Quando a moça acordou
se assustou
pensou que seria roubada
mas ele apenas queria ela
como sua filha
e eterna namorada

Como sempre há um problema
o pai da moça não iria gostar
pois queria manter a moça aprisionada
e escolher com quem ela iria
se casar.

Giulia e Gabriela (turma - 801)

Eu vou contar a história
de um rapaz corajoso
que viveu na Torre
com um olhar amoroso
para conquistar a donzela
filha de um conde orgulhoso.

O rapaz quando a viu
ficou paralizada
sua beleza era tão grande
maior do que tinha imaginado
a ideia para chegar nela
O rapaz já tinha pensado.

Essa donzela era mantida
em um quarto de estrada
Seu pai a tinha escondida
Sem lá fora ter pisado
Chama-se a Cuzza
Filha do tal pontentado.

Para sair a porta da moça
É um arco da donzela
Para a porta adorna-la
há espaço de uma hora
Depois desta tempo passada
A donzela vai se embora.

O rapaz foi com um engenheiro da cidade
Para inventar um aparelho qualquer
para a levar até a filha da comde
A mais formosa mulher
O rapaz foi para o engenheiro
levar quanto tempo puder.
O engenheiro findou sua obra
E entregou ao rapaz sua mais bela invenção
E assim como a vento
Levar para qualquer direção
Sua obra era perfeita
E tinha asas como as de um pássaro.
O rapaz e o pássaro foram na casa da donzela
A moça ficou bem assustada
E quando ela gritou ao pai dela
O homem pulou a cerca ao lado e a deixou ^{desacordada}
O rapaz a visitou mais vezes
E deu-lhe a moça apaixonada.
O comde muito rançoso,
nunca aceitou esta paixão
Então os dois fugiram
Sem dar explicação
O novo casal formado
Teve um filho em seu lindo pássaro.

Thalyta Martins e Julia Larissa (turma - 801)

Esse processo desenvolveu a habilidade de se expressar oralmente de forma reflexiva, correlacionando a modalidade escrita e a modalidade falada da língua.

O trabalho da literatura popular estimulou a reflexão para o uso adequado da escrita e da fala nas situações comunicativas

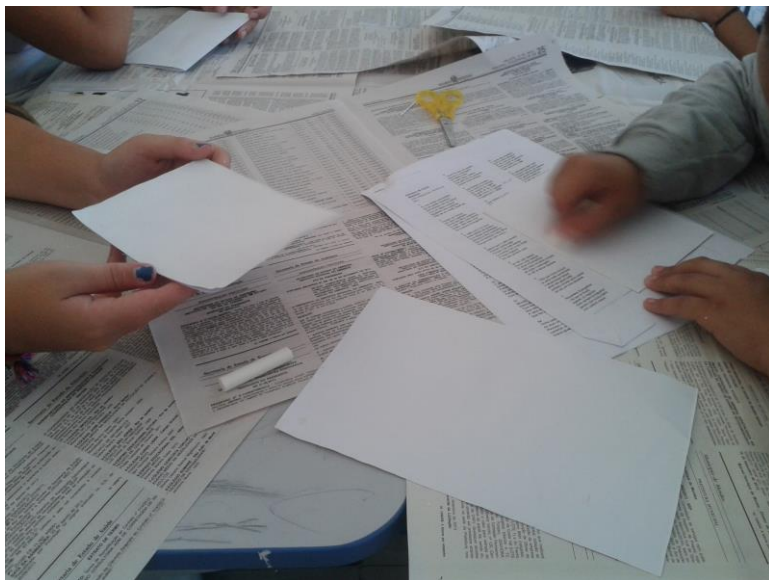
3.6. Confecção das capas dos trabalhos

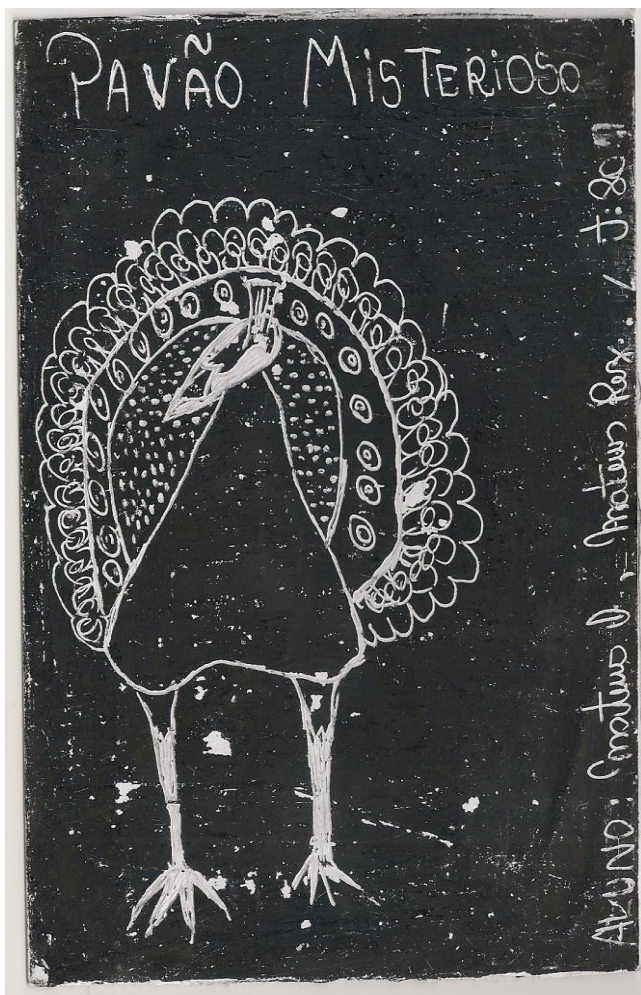
Em uma atividade interdisciplinar, com a disciplina de artes, os discentes criaram a ilustração da capa, utilizando a técnica de xilogravura, conhecida no processo de ilustração de folhetos de cordel. Adaptada para trabalhos escolares, a técnica foi feita com tinta nanquim, giz de cera e cartolina branca. **(Fig. 6)**

Essa atividade foi bastante empolgante, pois a sala de aula tornou-se um espaço dinâmico, onde os alunos usaram a criatividade e o diálogo com os professores para produção das imagens que retratassem as narrativas produzidas.

(Fig. 6)







Mateus Oliveira e Mateus Rezende (turma - 801)



Stephany e Larissa (turma - 803)



Giulia e Gabriela (turma - 801)



Thalyta Martins e Julia Larissa (turma - 801)

4. Considerações finais

Consideramos o trabalho da correlação entre escrita e oralidade na sala de aula de suma importância no ensino de língua materna. Bechara (1993) ressalta que caberá ao professor de língua portuguesa a tarefa de transformar o aluno em um poliglota dentro de sua própria língua, isto é,

dar-lhe condições de fazer uso da língua no registro adequado à situação comunicativa.

A instituição escolar deverá sempre proporcionar ao aluno situações que propiciem a construção da sua cidadania. Para isso é necessário, além do uso da linguagem coloquial, o domínio da língua padrão. Buscamos orientar os educandos a interagir com o interlocutor e consigo mesmo. Ao fazê-los refletir sobre a gramática e o uso da língua, estimulamos a autonomia e o senso crítico.

No processo pedagógico, exploramos o reconhecimento das variabilidades linguísticas a partir do estudo do gênero cordel. Nesse sentido, esperamos tornar o ambiente adequado ao uso das variações e os modos em que se organizam no discurso.

Enfatizamos que a alegria e o prazer nas leituras compartilhadas envolveram toda a comunidade escolar em uma proposta de inovação no sistema educacional estadual. Além disso essas atividades representam o ponto de partida de outros projetos que, por meio da interdisciplinaridade, busquem tornar cada vez melhores profissionais para os nossos queridos alunos.

Cremos que a construção do conhecimento se apresentará numa sala de aula em que as atividades sejam dinâmicas e marcadas por reflexão.

Ressaltamos que a abordagem do gênero cordel é uma oportunidade ímpar que temos para estudarmos a escrita e a oralidade. Isso desenvolve no aluno a habilidade de argumentar nas suas interações do cotidiano e de reconhecer a cultura popular brasileira como manifestação da oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade? 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2006.

CÂMARA JR, J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil/Museu Nacional, 1965.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. *O cordel no cotidiano escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULIUKONIS, Aparecida Lino. Texto e discurso: desafios no ensino de português. *Letras & Letras*, vol. 29, n. 2, 2013.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011, p. 32-38.

RIO DE JANEIRO. *Currículo mínimo: língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2012.

SÁ, Jussara Bittencourt; MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. *Mídia e educação: reflexões, relatos e atuações*. Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/mdia_e_educacao_jussara_bittencourt_de_s_revista_querubim.pdf.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DISCURSO E LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DE TEXTO: O DIA A DIA DE UMA SALA DE AULA

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (UNINI – México)

carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre as discursividades contemporâneas desenvolvidas na sala de aula ao produzir textos. Na perspectiva da análise de discurso a palavra é um ato social com todas as suas implicações como conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc. A linguagem não pode ser vista somente como suporte de pensamento, nem de comunicação, pois o seu percurso passa pelo psíquico, social e domínio da ideologia. O princípio teórico fundamental é considerar que existe uma relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva, onde o processo de significação é histórico. O sujeito é efeito de poder e se constrói pelo exercício da escrita. É necessário desenvolver a pedagogia por projetos como estratégia educativa global que consiste em dar sentido às diversas leituras escolares e de mundo. A metodologia irá apresentar fragmentos de um trabalho de produção de texto no 5º ano do ensino fundamental I de uma escola estadual de Campos dos Goytacazes-RJ, provocando discussões em torno do insuficiente desempenho escolar no âmbito da leitura e produção de textos em língua materna. Os teóricos utilizados nessa pesquisa são: Orlandi (2012), Santos (2009), Franchi (2012), Simões (2010), Micotti (2009) dentre outros.

Palavras-chave: Discurso. Linguagem. Produção textual.

1. Introdução

Tendo em vista a inoperância e ineficácia das escolas em relação a apropriação da escrita em consonância com a oralidade, com ênfase na produção textual, reflexão crítica, criatividade, imaginação criadora, coesão e coerência de ideias; a qual não articula a teoria com a prática e nem utiliza ferramentas tecnológicas como recursos pedagógicos postulados por uma teoria construtivista; gerando desta forma o fracasso escolar; faz-se necessário a criação de recursos pedagógicos e ambientes virtuais que tornem as interações sociais mais produtivas e benéficas.

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre as discursividades contemporâneas desenvolvidas na sala de aula ao produzir textos, pois é necessário que haja intervenções exteriores à região da linguística para entender a língua como base para processos discursivos que estão ligados a condições de produção sócio-históricas. É de fundamental

importância que ocorra nesse processo a articulação da língua às práticas sociais e políticas, dando autonomia as produções textuais.

Santos (2009, p. 51) evidencia “[...] transformações teóricas e políticas que tencionavam o modo de se pensar a produção de sentidos, o modo de se proceder na análise dos discursos”. Esse autor explica que os discursos circulam em diferentes materialidades, verbal e não-verbal, compondo o sincretismo de linguagens.

Este trabalho está dividido em três momentos: 1- *Linguagem e discurso: percurso teórico-metodológico*, abordando as concepções de sujeito marcadas pelo logocentrismo; 2- *Produção textual: o dia a dia de uma sala de aula*, explicando a relação das variações da escrita com a linguagem, o mundo e os sujeitos; e 3- *Discussão e resultados*, apresentando aspectos complexos da escrita que mostram toda relação existente entre o sujeito e suas interações com o mundo que o circunda.

A pesquisa bibliográfica abordada neste trabalho utilizou teóricos como: Santos (2009), Gabriel (2015), Barreto (2014) Carvalho (2015), Libâneo (2010), Garcia (2003), Ferreira (1993), Soares (1989), Rojo (2012), Micotti (2009), Street (2014), Rojo (2010), e outros que muito contribuíram para o embasamento do mesmo.

2. *Linguagem e discurso: percurso teórico-metodológico*

Santos (2009) destaca que o Iluminismo deu lugar ao Humanismo, onde a passividade do homem deu lugar a sua ação, ao seu envolvimento, ao progresso e à ciência, cabendo ao homem a incumbência de conhecer os fenômenos que os rodeiam compreendendo as causas do inexplicável, incompreensível e do obscuro. Conceituar o sujeito como efeito do pensamento, da mente e do intelecto é condená-lo em favor da objetividade, do conhecimento científico e da memória cognitiva, ou seja racionalidade. Entretanto,

[...] essas concepções de sujeito têm considerado, cada vez mais, os aspectos sociais, contextuais; e isso em todas as áreas, de modo que não é possível desconhecer os efeitos do contexto situacional, do entorno social sobre os seres vivos e não-vivos, nas teorias linguísticas, nas teorias da comunicação, nas teorias da aprendizagem e do ensino, bem como na física, na medicina e nas biociências em geral. (SANTOS, 2009, p. 28)

O autor supracitado afirma que essas concepções de sujeito, marcadas pelo logocentrismo, que postulam a consciência de si e dos outros

com acesso a fenomenologia e concepções psicologizantes têm sido problematizadas por filósofos e analistas de discurso.

Gabriel (2015, p. 24) conceitua *corpus* como “[...] coleção de textos, compilada segundo uma finalidade”. A análise de padrões da língua e a utilização de corpus para estudos linguísticos foi retomada de maneira intensa resultando na “Revolução do *Corpus*”, considerando coleção de textos em formato eletrônico e de dimensão considerável.

Santos (2009) destaca que a subjetividade, que é sempre produzida, não se faz sem o outro. Portanto, “[...] o sujeito se constrói pelo exercício da escrita, mas é preciso lembrar que isso ocorre graças à benevolência do poder soberano instituído, que se vê, à sua revelia, subvertido pela resistência da vítima” (SANTOS, 2009, p. 29). A subjetividade ou as formas de subjetivação não são unicamente produto de construção do outro ou do grupo social, da formação discursiva, porque há um trabalho de si sobre si.

Gabriel (2015) reconhece que a relação entre linguística e dados para análise sempre foi conturbada. Tendo em vista que,

[...] a partir dos anos 1990, grandes corpora eletrônicos começam a participar sistematicamente da prática linguística, tem-se um contexto propício para pôr em xeque os modelos teóricos vigentes-uma vez que estes teriam sido construídos a partir de dados pouco confiáveis – e, considerando a linguagem como um sistema probalístico, para estudar de maneira sistemática fenômenos que têm relação direta com a frequência, como a identificação de padrões lexicais e a preferência por certas combinações de palavras. (GABRIEL, 2015, p. 28)

A autora supracitada destaca que a tecnologia é um instrumento utilizado a favor desse distanciamento e dessa neutralidade que existe em relação aos dados, capaz de favorecer a objetividade das análises.

Barreto (2014) enfatiza que a partir dos anos 1990 a análise do discurso foi consolidada ao pensar a linguagem desprovida de exterior como “novo idealismo”, ou seja, “realismo crítico”. Portanto, uma concepção tridimensional do discurso encara texto, prática discursiva, envolvendo produção, distribuição e consumo; e prática social. Desta forma amplia-se o conceito de texto, de modo a abrigar outros materiais semióticos ou, em perspectiva não ortodoxa, linguagens articuladas na produção de sentidos.

3. Produção textual: o dia a dia de uma sala de aula

Carvalho (2015) destaca a importância de o professor levar os alunos a encararem a escrita como um poderoso instrumento de comunicação e de entendimento entre as pessoas assim como Celestin Freinet fez com os seus alunos trocando cartas. Portanto,

Por serem um tipo de texto de grande circulação na vida social, saber escrevê-las é uma habilidade valorizada pelas crianças e suas famílias. Na tentativa de dar sentido e função à leitura e à escrita nas escolas, cartas podem ser um bom recurso didático. (CARVALHO, 2015, p. 96)

A autora supracitada destaca que as cartas são um gênero textual com regras próprias que devem ser aprendidas. Retomar a escrita na sala de aula construindo textos levando a criança a entender as variações da escrita, de acordo com o gênero de texto formará o leitor potencial.

Segundo Rojo (2010) a linguagem vista como representação faz da língua uma porta de acesso ao pensamento e ao mundo. Portanto,

Entre a língua e o mundo aparece o “pensamento” como elo intermediário, capaz de “representações” e de “operações”. As palavras e as frases refletem e traduzem (representam), não mais os objetos, mas operações gerais do espírito, comuns a todas as línguas, uma vez que são operações do “espírito humano” (gramática universal). (ROJO, 2010, p. 35)

A autora supracitada afirma que existe um duplo dualismo entre a linguagem e o mundo e entre sujeitos e a linguagem usada para expressão, levando-os assim a comunicação.

Micotti (2009) destaca que as escritas precisam ser efetivadas a partir de longas conversas, abrindo espaços para que todos falem o que estão pensando ou sentindo. As autoavaliações precisam ser feitas para direcionar os próximos passos, não como mecanismos de controle, mas para verificar o que precisa ser melhorado com novas técnicas e estratégias. Desta forma, as crianças irão descobrir o mundo que as cerca.

Rojo (2010) complementa ressaltando a importância das práticas interacionistas que colocam o sujeito como participante da interação, necessário para o desenvolvimento do letramento. Porém, essa participação a qual pode ocorrer através do jogo de papéis entre personagem e narrador pode distanciar a perspectiva do personagem em relação ao mundo da história. Desta forma destaca que Vygotsky afirma que:

[...] o jogo é essencialmente uma forma precoce e particular de atividade de linguagem que se constitui numa das formas simbólicas essenciais da pré-história da escrita. O jogo é a forma como, exercitando papéis interacionais e

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ficcionais, a criança autonomiza a possibilidade de narrar (oralmente ou por escrito) em seu papel de autor, responsável, entre outros aspectos, pela coerência textual escrita. (ROJO, 2010, p. 137)

A referida autora enfatiza que o jogo de papéis interpenetra nos jogos de contar transformando-se na tomada de perspectiva parcial subjetiva constituindo-se na narrativa escrita responsável pelas formas discursivas resultantes, projetando desejos e demandas do inconsciente.

Franchi (2012) destaca que é necessário:

[...] deixar as crianças operarem epilinguisticamente sobre seus próprios dados de linguagem, mas estar atenta para oferecer-lhes, nas circunstâncias oportunas, as condições para que façam, desse exercício lúdico, o ponto de apoio para as hipóteses generalizadoras indispensáveis para a transformação dos episódios em fonte de conhecimento e saber. (FRANCHI, 2012, p. 194)

A autora acima esclarece que é necessário trazer os textos das crianças para leitura em classe e pequenas dramatizações, trabalhando a entonação expressiva, destacando unidades de informação do texto e ao mesmo tempo indicando a acentuação apropriada.

Street (2014) aborda a escola como instituição que encontra sua forma principal de expressão num tipo particular de linguagem, no discurso dos professores e do texto dos materiais escritos, mas também na sala de aula, como nas paredes e no fluxo de papelada burocrática, a qual vai se tornando significativa e se reproduzindo. Por isso,

A linguagem do professor e do texto posiciona os sujeitos (seja estudante, seja pesquisador), prende-os a seus assentos e os localiza num espaço construído social e autoritariamente. O modo como se constrói esse espaço é fundamental para nosso entendimento dos processos linguísticos e letrados particulares [...]. (STREET, 2014, p. 136)

O referido autor destaca que a escola é um universo particular de signos com avisos e letreiros, espaço designado pela autoridade. As salas são numeradas e rotuladas com funções designadas igualmente. Mas o professor não pode se esquecer que dentro da sala de aula as crianças no meio de um sistema de códigos veem as suas experiências sendo transformadas, onde o mundo externo à escola é transformado e traduzido em vários conjuntos discretos de conceitos analíticos. E as paredes da sala de aula se tornam as paredes do mundo.

Orlandi (2012) afirma que a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea ocupando várias posições no mesmo. E que o discurso é caracterizado duplamente pela dispersão dos textos e do sujeito, definindo

o sujeito como descontinuidade e o texto como espaço de dissensões múltiplas. Isso significa que:

[...] essas diferentes posições do sujeito no texto correspondem a diversas formações discursivas. Isso se dá porque em um mesmo texto podemos encontrar enunciados de discursos diversos, que derivam de várias formações discursivas. (ORLANDI, 2012, p. 71)

A autora supracitada aborda a ideologia presente nas discursividades dos textos, representadas pelas diferentes posições do sujeito. É necessário considerar o ato de produção da linguagem do sujeito-locutor, onde aparecem marcas que atestam a relação do sujeito com seu dizer e através dele com o mundo.

4. Discussão e resultados

Micotti (2009) conceitua a pedagogia por projetos como uma estratégia educativa que propicia a realização das aspirações de sucesso escolar tanto por parte das crianças como por parte dos educadores.

Tendo como público alvo o 5º ano do ensino fundamental I de uma escola estadual de Campos dos Goytacazes-RJ, foi traçado o perfil das respectivas turmas em março de 2015, como apresenta-se no gráfico abaixo:

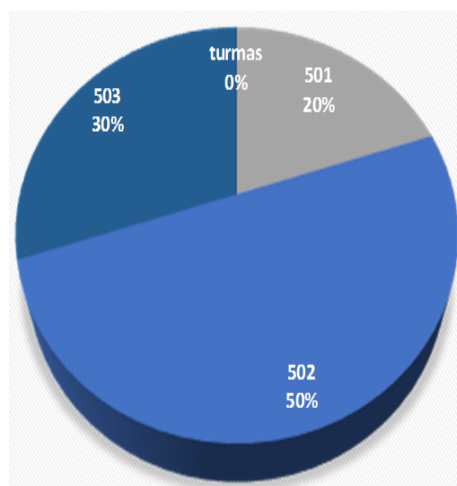


Fig. 1. Percentual de produção textual

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Verifica-se que a turma 501 possui 20% de alunos produtores leitores, com pais em sua maioria ausentes e um grande número de crianças repetentes; a turma 502 possui 50% de alunos produtores leitores, com pais presentes em sua maioria e a turma 503 possui 30% de alunos produtores leitores, com uma minoria de pais presentes e uma grande quantidade de crianças copistas.

Tendo em vista essa triste realidade foi sugerido aos alunos do curso Formação de Professores de uma escola estadual de Campos dos Goytacazes-RJ, que criassem variadas histórias em quadrinhos através do aplicativo androide “*bitstrips*”, em grupo de quatro alunos para apresentar nas turmas do 5º ano do ensino fundamental I.

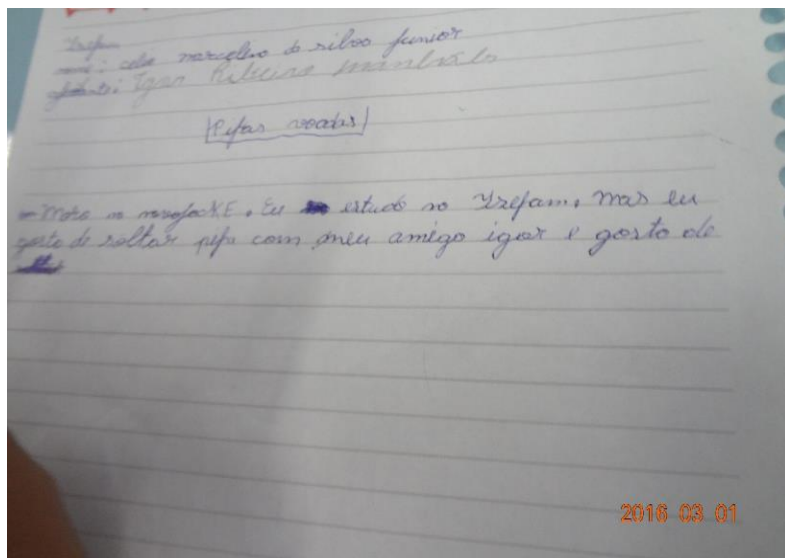
O objetivo desse trabalho é articular a teoria com a prática, levando os alunos a construir um texto coletivo, o qual possa ser trabalhado em sala de aula pelo professor da turma, sabendo que o último quadrinho deverá ser composto por uma pergunta sem resposta em relação à história, para estimular a reflexão crítica, a coesão de ideias, a imaginação criadora, a dialogicidade, a compreensão responsiva, as trocas necessárias nos variados discursos de linguagem, possibilitando a construção de inúmeras teias de relações discursivas compartilhadas, como apresenta-se abaixo.



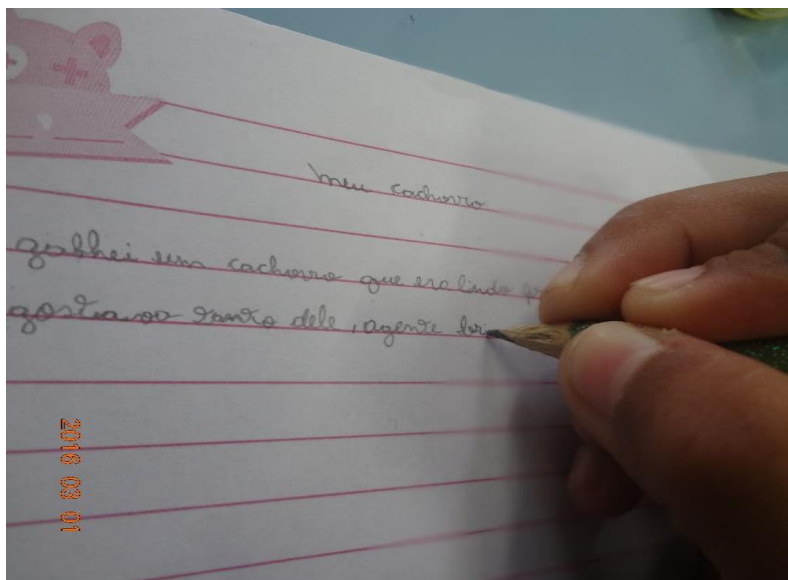
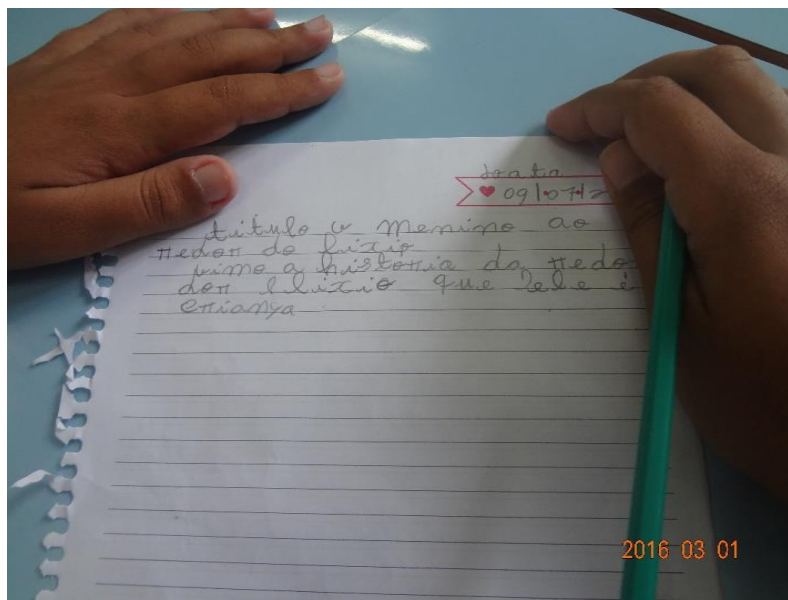


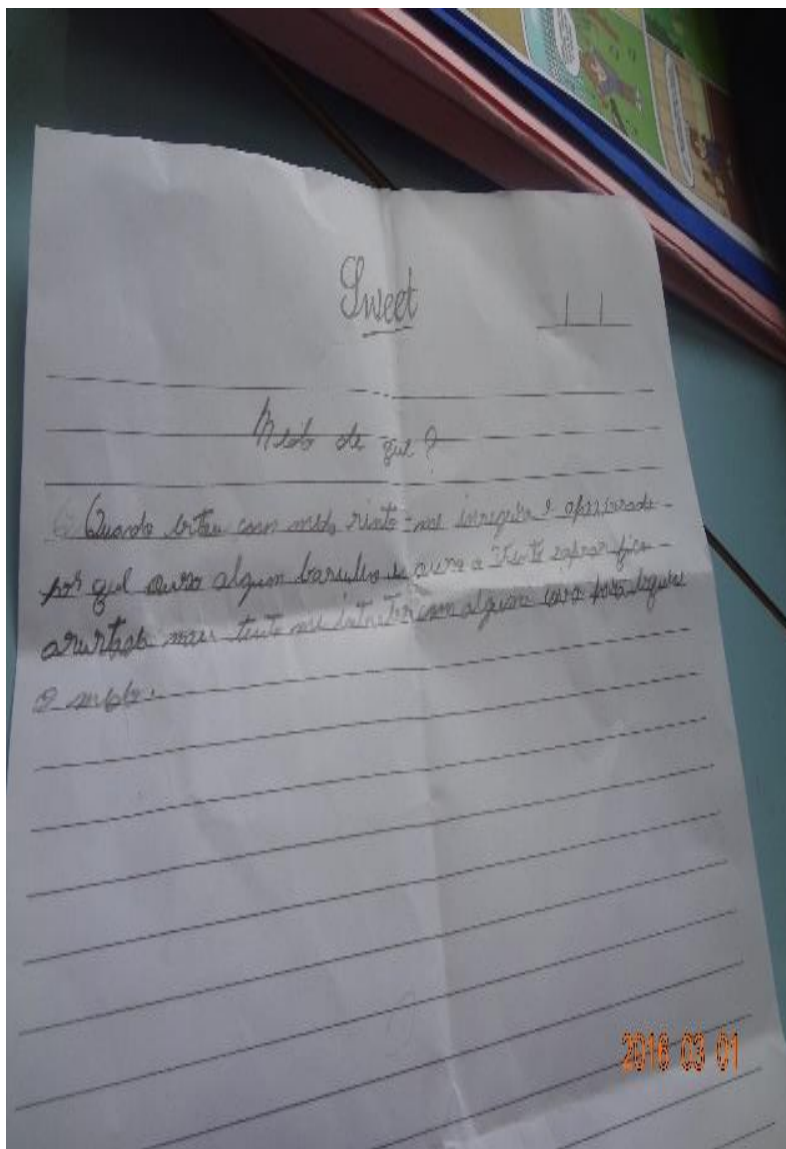
Fig. 2 – Aplicação do Projeto Produzindo Textos com Bitstrips

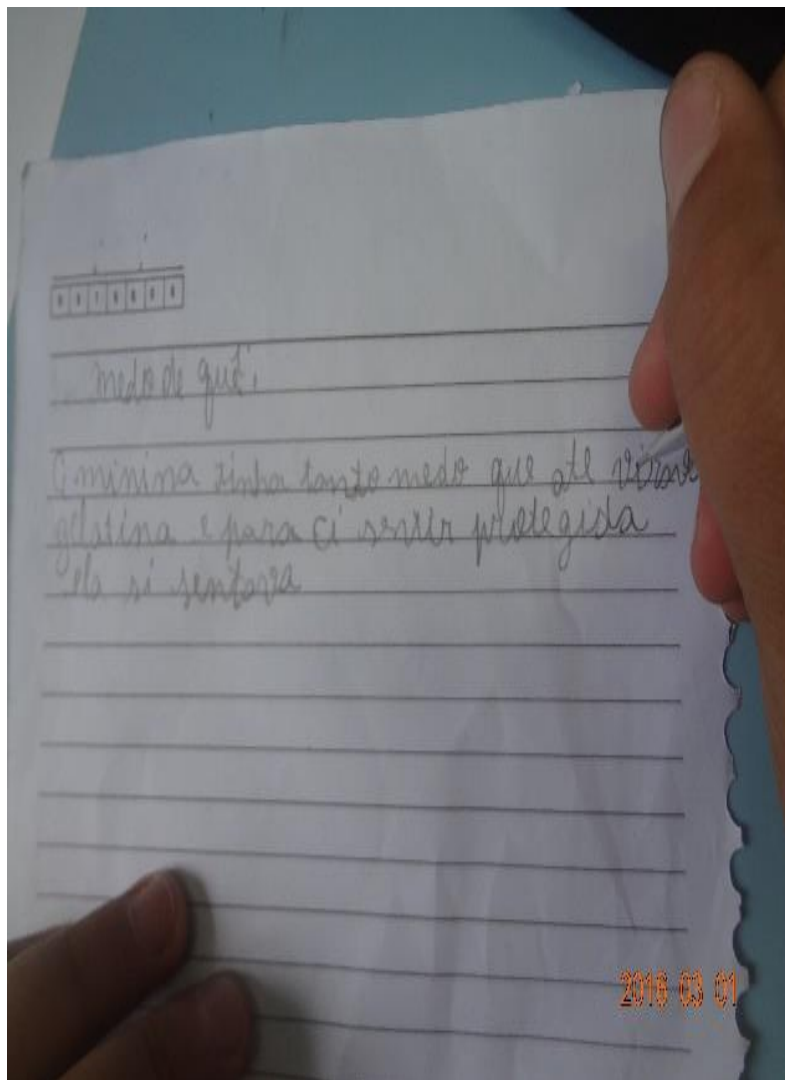
Fonte: Laboratório de Alfa em uma escola estadual de Campos dos Goytacazes-RJ

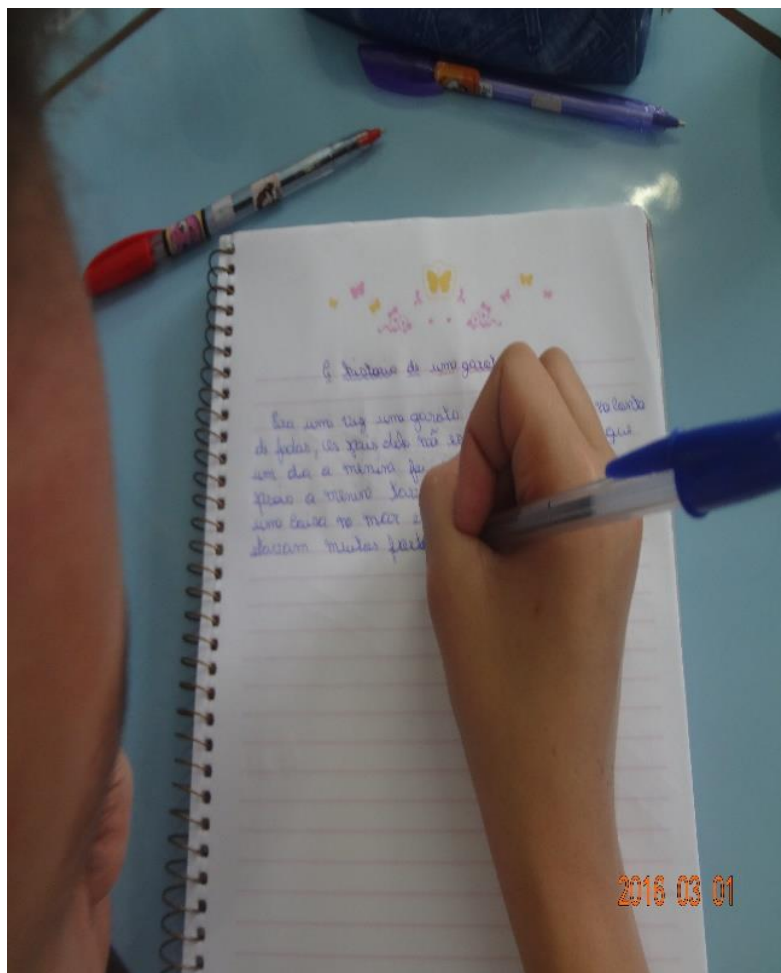


XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA









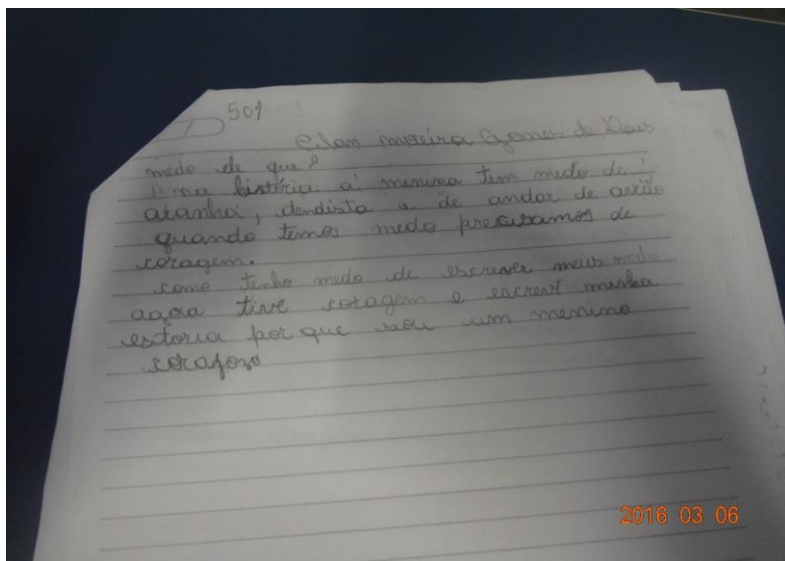
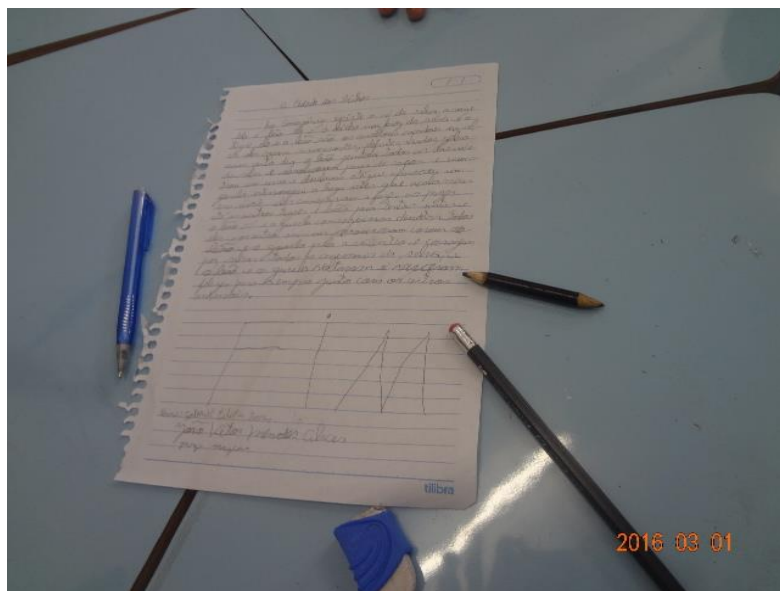


Fig. 3 – Corpus: coleção de textos produzidos pelas crianças
Fonte: Laboratório de Alfa em uma escola estadual de Campos dos Goytacazes-RJ

As fotos acima foram tiradas em uma escola estadual da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, no 5º ano do ensino fundamental I, as quais apresentam em seus textos marcas que atestam a relação do sujeito com seu dizer e através dele com o mundo.

Segundo Orlandi (2012) na constituição da subjetividade o sujeito se apropria da linguagem definindo-se ao mesmo tempo como eu e a um parceiro como tu apresentando as marcas da enunciação manifestando o jogo da intersubjetividade.

Nos textos acima verificam-se a presença da língua materna de forma descontraída como na oralidade, onde os mecanismos enunciativos não são unívocos e autoevidentes. São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico e marcas de um processo de alfabetização mecânico reprodutivo, com sinais visíveis de transcrição de códigos linguísticos.

Evidencia-se que a criança na tentativa de utilizar a escrita como discurso enfrenta problemas nas construções gráficas quando não sabem associar o fonema à grafia, como “galhei” ao invés de ganhei, “minina” ao invés de menina, “tava” ao invés de estava, revelando que a escrita dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualizado, fazendo redações ou composições com uma função puramente escolar. Essa análise permite levantar a hipótese da fragilidade discursiva dos textos produzidos por alunos em fase de alfabetização, quando lhes são apresentados modelos de texto nos anos iniciais de escolarização. Quando tentam reproduzir modelos mostram-se frágeis e inseguros, mas quando lhes é permitido criar novos textos, apresentam alto grau de informatividade e unidade temática, utilizando-se de elementos de coesão que dão coerência e continuidade a narrações próprias, singulares e únicas.

As crianças escreveram a partir de temáticas sugeridas nas histórias em quadrinhos, porém “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seus produtos, mas os processos de sua produção” (ORLANDI, 2012, p. 73). Portanto, sentiram medo de escrever, ficaram tímidos, alguns tentaram reproduzir fielmente a história sem sucesso e outros colocaram seus medos, angústias, desejos e frustrações, onde a falta de domínio da norma culta na utilização da língua portuguesa foi unânime.

O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto. Essa turma tem alunos com 14 e 15 anos, por serem repetentes, observando-se os

efeitos da ideologia dominante no processo educacional pela falta de leitura crítica, alheios à realidade, submersos na passividade, interpelados pela dominação externa e pela ausência da autonomia, mostrando-se assim carentes e copistas.

Franchi (2012) destaca que:

O ponto relevante, para o estudo do processo de aprendizagem da escrita, é que as crianças conseguem ultrapassar os aspectos “gramaticalizados” ou “codificados” da escrita para elaborar seu material, investindo-o de significação própria em uma atividade criativa. Ultrapassam a mera transcrição de um enunciado oral, para um leitor a distância, aspectos da situação conforme somente elas os captam em suas emoções. (FRANCHI, 2012, p. 188)

Segundo a autora citada acima verifica-se que na oralidade das crianças, nos seus atos de fala, nas interações com os companheiros, com o professor, que a escrita foi entrando na vida deles de forma específica e complexa exigindo um domínio que se apresenta de forma mecânica e externa. Porém, por serem sujeitos históricos e inacabados, vão se constituindo nas relações sociais e culturais por meio do diálogo consciente e crítico observando a realidade em que vivem. Desta forma, apresentam o que há de mais íntimo nas relações entre as práticas sociais da leitura e da escrita.

Percebe-se o resultado de relações de exclusão através da polifonia no texto, nas diferentes formas discursivas constituindo a ideologia de uma classe social oprimida.

5. Considerações finais

Constata-se na formação dos discursos que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas, pois elas mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam, em relação as formas ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A relação entre o texto e o discurso não é biunívoca. O texto é unidade de análise, processo discursivo o qual deve ser entendido enquanto conceito teórico que corresponde a uma prática efeito de sentidos entre locutores.

O ponto relevante de toda essa pesquisa é quando os alunos conseguem ultrapassar as barreiras gramaticais da escrita e a oralidade para revelar um processo único e singular de expressão que recriam conforme

captam em suas emoções. E assim eles se afastam do papel de expectador para o desenvolvimento da linguagem escrita construindo a própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias e trabalho docente: entre políticas e práticas*. 1. ed. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, Carmem Teresa. (Org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. 1. ed. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (Org.). *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola, 2010.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: Edufu, 2009.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

**“KD VC?”
O DISCURSO DO INTERNETÊS
NA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO**

Lucas de Souza de Andrade (UNIGRANRIO)

lucas-barreiros@hotmail.com

Renato Silva (UNIGRANRIO)

redslv@hotmail.com

RESUMO

A sociedade define e cria a capacidade do ser humano em viver em coletividade. O processo de socialização produzirá no indivíduo sociabilidade e a aptidão necessária para o convívio social. Nesse processo, a linguagem e a escrita tornam-se condições indispensáveis para o seu êxito. Esses fenômenos comunicativos que possuímos de expressar nossos sentimentos, pensamentos, ideias e opiniões estão sendo influenciado e transformado pela sociedade da informação. O desenvolvimento tecnológico imprimido pelo contexto atual produziu mudanças na linguagem e principalmente na escrita criando a cultura digital própria disseminada pela juventude do século XXI chamado internetês. Surgem conversas abreviadas, simbolismos no lugar de expressões, neologismos e a norma culta é deixada de lado em um plano marginalizado. O cerne do problema consiste em sabermos se essa nova forma de se comunicar é uma evolução da língua portuguesa e até que ponto ela poderá influenciar a vida social, acadêmica e profissional. O objetivo desse trabalho é analisar o discurso criado pelo internetês e seu papel no processo educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Internetês. Sociedade. Linguagem. Escrita. Discurso.

1. Introdução

Os avanços tecnológicos foram criados pelos homens, para poder ter mais conhecimento, aprender mais e ir à busca de melhores condições de vida. As novas tecnologias avançaram muito depressa e trouxeram muitas informações, alterando a nossa forma de viver e aprender, facilitando o nosso trabalho diário. O ser humano, dotado de racionalidade, buscou maneiras durante toda a trajetória humana de vencer obstáculos impostos pela natureza. Dessa forma, foi desenvolvendo e inventando instrumentos tecnológicos com o objetivo de superar tais imposições difíceis. Hoje, ao se mencionar a palavra tecnologia, quase que por indução a associamos a uma pessoa usando um computador ou *smartphone* acessando as redes sociais. Isso ocorre porque o uso da tecnologia alterou as relações sociais e consequentemente a comunicabilidade do ser humano. Isso se explica quando analisamos que as vendas de *smartphones* que,

por exemplo, subiram 55% no Brasil em 2014 na comparação com o ano anterior, alcançando 54,5 milhões de unidades¹⁴.

Há alguns que acham tal tendência nociva. Já outros, favoráveis, entendem-na como uma oportunidade de expansão dos hábitos de leitura e escrita. Entender esse fenômeno contemporâneo no que tange seus riscos e possíveis benefícios nos dará aporte para criarmos estratégias qualitativas de ensino.

Segundo o portal de notícia G1¹⁵, o Brasil possui a quarta maior população de nativos digitais do mundo, jovens entre 15 e 24 anos que possuem mais de cinco anos de uso da web são vinte milhões, ficamos atrás apenas de EUA, China e Rússia. Podemos notar a veracidade da notícia, de como somos consumidores de tecnologia, ao observamos em ônibus, trens, andando pelas ruas, nas praças, lanchonetes, salas de aula e em qualquer outra parte de nosso cotidiano nos espaços públicos ou privados a quantidade de pessoas conectas e teclando em ritmo frenético o celular. É aí que ocorre a transformação social fenomenal, a partir do momento em que as interações sociais são feitas pelas redes sociais, nós criamos a seguinte lógica invertida, usamos um meio de comunicação de massa e afastamos as interações de pessoa para pessoa, condicionamos nossos relacionamentos a um plano pautado na utilização dos recursos tecnológicos.

A comunicabilidade do ser humano, ou seja, sua capacidade de se comunicar com seus semelhantes de forma a transmitir, ideias, sentimentos, vontades e emoções, interesses, por exemplo, evoluiu. Passamos de gestos e sinais à articulação de sons ao desenvolvimento da linguagem. Esta se tornara um fator fundamental para a convivência em sociedade. A invulgar história do menino de Aveyron perpetuada nos cinemas por François Truffaut com o filme “O Garoto Selvagem”¹⁶ já nos deram indícios que a comunicação é um ato social indispensável para as relações humanas. A criança já no nascimento começa a aprender tal característica, apreendendo signos e significâncias que envolvem tanto afetividade como desgostos. Desde a publicação de *Cancioneiro Geral de Garcia*

¹⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/04/venda-de-smartphones-sobe-55-no-brasil-em-2014-diz-idc.html>>. Acesso em: 20-07-2015.

¹⁵ Helton Gomes. <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/10/brasil-possui-4-maior-populacao-de-nativos-digitais-do-mundo-diz-onu.html>>. Acesso em: 23-11-2014.

¹⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=K6GZPuxuBTU>>. Acesso em: 10-07-2015.

Resende em 1516, o português moderno sofre constantes influências. O estrangeirismo, seja com ou sem aportuguesamento, já foi naturalizado em nosso cotidiano. Ou a reforma ortográfica de 2009 que dentre outras coisas, retirou-se a trema da ortografia e as palavras com duplo "o" e duplo "e" o acento circunflexo deixou de existir.

2. *A escrita fonética como resultante de um mundo flexível*

Todavia, o constante desenvolvimento do capitalismo e consequentemente o desenvolvimento tecnológico, faz emergir uma nova forma de linguagem, sobretudo, na juventude do século XXI, o internetês, uma grafolinguística que tende a ser cada vez mais corriqueira nas relações sociais. Ou segundo, Komesu & Tenani (2009) o internetês é: "Uma escrita "fonetizada" baseada também no emprego das letras a partir de uma suposta relação biunívoca entre letra-som, seguindo o princípio acrofônico do alfabeto e não as regras ortográficas". (KOMESU & TENANI, 2009, p. 13).

Esse fenômeno neolinguístico é recente, todavia, totalmente observável em nosso cotidiano, onde palavras são abreviadas até o ponto de se tornarem uma única expressão, observa-se uma derrocada da pontuação e acentuação, exatamente por ser construir uma escrita fonetizada em detrimento da etimologia. O filósofo Pierre Lévy (2010) nos informa que estamos na "infância da cibercultura" e só poderemos observar as principais mudanças na sociedade decorrido pela tecnologia no futuro. Ele explica que a cibercultura oferta novas formas de se comunicar, refletindo a "universalidade sem totalidade", pois promove a interconexão generalizada, mas abriga diversos sentidos, dissolvendo a totalidade. Os estudos ainda são escassez no que diz respeito aos trabalhos sobre o internetês no Brasil. Segundo Komesu:

Ataliba de Castilho, por exemplo, em entrevista à Revista *Língua Portuguesa*, expõe que o internetês seria "parte da metamorfose natural da língua" (MARCONATO, 2006). De acordo com o autor, há "redução de excessos da ortografia" na linguagem empregada na internet, uma vez que toda palavra é contextualizada pelo falante no evento de comunicação (MARCONATO, 2006). Bagno (2007), por sua vez, em entrevista à *Revista da Cultura*, acredita que o internetês é "questão de grafia". Para o sociolinguista, trata-se de um fenômeno que deve ser observado na complexidade das transformações sociais, culturais e tecnológicas. Araújo (2007) argumenta que o internetês "vai muito além de simples ocorrências vocabulares estranhas", caracterizando o que defende ser "um registro de uso da escrita", "uma variedade linguística, no sentido sociolinguístico do termo". Para Araújo, o internetês é uma "modificação

criativa na escrita da língua em ambiente digital, cujas características apontam para uma linguagem alfanumérica". (KOMESU & TENANI, 2009, p. 13)

Entretanto, todos os autores citados acima analisam o internetês transcendendo a questão linguística e caminhando para as relações sócio-históricas entre sujeito, linguagem e novas tecnologias de comunicação e informação. Quando Sócrates, o filósofo grego manifestou-se contra a adoção do alfabeto, acerca de 2400 anos, o problema da grafia das palavras não existia. As palavras valiam pelo seu significado, por seu valor e eram registradas na memória. Na era da comunicação as palavras passaram a ser condicionadas pela forma em que são apresentadas. Em letras miúdas a frase tem uma força, já em letras garrafas (Caps Lock) a mesma frase ganha outra intensidade e até outro sentido. Nos antigos telegramas no lugar do ponto, escrevia-se "PT". Mais tarde nos antigos teletipos, uma palavra oxitona no lugar do acento aparecia um "h". A tremenda penetração da internet entre os jovens está transformando a linguagem abreviado dos chats, facebook e twitter numa espécie de códigos que nada tem a ver com a gramática, ortografia e às vezes subverte a própria semântica. O desenvolvimento tecnológico imprimido pelo contexto atual produziu mudanças na linguagem e principalmente na escrita, criando a cultura digital própria, disseminada pela juventude do século XXI, chamado internetês. Surgem conversas abreviadas, simbolismos no lugar de expressões, neologismos, e a norma culta é deixada de lado, em um plano marginalizado.

Os meios eletrônicos, que fizeram irromper as massas populares na esfera pública, deslocaram o desempenho da cidadania em direção às práticas de consumo. Vivemos num tempo de fraturas e heterogeneidade, fala-se então em divisões de vida: a vida profissional, a vida familiar, vida amorosa e assim por diante. Não é difícil ouvirmos alguém falando que "está sem tempo" ou que "os dias tem passado rápido". O atual contexto sócio histórico onde as juventudes se forjam e são forjadas, está amplamente influenciado por ferramentas que permitem e, mais que isso, fomenta e disseminam a construção de uma cultura onde é pendulada pela virtualidade, a qual desempenha um papel importante na comunicação entre as pessoas e no estabelecimento e manutenção dos relacionamentos que desenvolvem. A concepção de amizade, do que é ter amigo hoje é totalmente diferente do "ter amigo" na década de setenta, por exemplo, a facilidade de criar e excluir relacionamentos a um *click* faz com que as relações entre os jovens, principalmente, se tornem efêmeras e vazias. Aliás, corremos o risco de ficarmos cada vez mais, atrelados a mediações *online* relegando, a um plano secundário, atividades importantes como as

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

presenciais, às interações com a natureza e o meio ambiente e até mesmo inter-relações, para nos abrigarmos num ambiente cibernético de controle e prazeres mediados. A visão das tecnologias, em especial da Internet, como possíveis solucionadores de problemas, apareceu como aspecto indispensável no linguajar desses jovens e como sinônimo de facilitadores dos problemas do cotidiano. Diante das facilidades trazidas pela internet, esse jovem torna-se imediatista, multitarefa e exibicionista. Costumeiramente encontrarmos, por exemplo, jovens compartilhando fotos e vídeos ou ainda, suas ansiedades, felicidades, raiva, afeto, necessidades e desejos.

Vivemos sob uma égide cuja palavra de ordem é flexibilização, visando um resultado rápido. Essa lógica se espalhou para nossas formas de comunicação e a internet fez com que a linguagem coloquial se tornasse mais natural para muito mais gente e virou certo padrão e o jovem, que é um nativo digital (PRENKY, 2001), adaptou sua forma de expressar, abreviando (ver tabela 1) ou criando símbolos (ver tabela 2). Os *emojicons* são figuras coloridas e comuns nas conversas em salas de bate-papo, assim como em mensagens enviadas por correio eletrônico. Porém, alguns sites não disponibilizam esses símbolos em forma de figura, mas para quem participa dessa “conversa” virtual, isso não é empecilho, já que contam também com os “caracteres”, que são símbolos criados pelos emissores para formar expressões que representam sentimentos, como os apresentados nas tabelas a seguir:

Palavra na norma culta	Abreviação em internetês	Notas
Não	naum, ñ, n	Fonética, abreviações.
Sim	s, sinhê, y	Fonética, abreviações; do inglês <i>Yes</i>
De	d	Abreviação
Que	q, k	Abreviação
Também	tb, tmbm, tbm	Abreviação
Se Faz Favor	sff	Abreviação
Beleza	blz	Abreviação
Aqui	aki, aqi	Fonética
Acho	axo	Fonética
Qualquer	qlqr, qq, qquer	Abreviação
Mais	+	Utilização de símbolo

Disponível em:

<http://oitavo.pbworks.com/w/page/68384081/Varia%C3%A7%C3%B5es%20Linguisticas_J%C3%A9ssica_Williane_Leonardo_Eliza_Anderson>. Acesso em: 26-06-2015.

Emoticon textual	Significado	Fórmula wiki	Resultad
:) / =] / =)	felicidade, sorriso	{{=)}}}	
:(/ =(/ :/	tristeza, decepção	{{=(}}}	
:D / =D / xD	sorriso	{{xD}}}	
8)	óculos ou óculos escuros	{{8)}}}	
;))	piscadela	{{.}})}	
:* / =*	beijo	{{beijo}}}	
:x / =X	boca fechada (segredo) ou insatisfeito	{{calado}}}	
:o / =O	cara de surpreso	{{=O}}}	
:~(/ T.T / Y.Y / ='(/ :'(	lágrimas	{{:.}})}	
sz / S2 / <3	coração	{{amor}}}	
:B / =B / =3 / :3	mostrando os dentes, geralmente para expressar ironia	—	—

Disponível em:

<http://oitavoa.pbworks.com/w/page/68384081/Varia%C3%A7%C3%B5es%20Linguisticas_J%C3%A9ssica_Williane_Leonardo_Eliza_Anderson>. Acesso em: 26-06-2015.

3. O internetês é “Baum” ou “nd a v”?

O ponto fulcral da questão está relacionado em até que ponto essa nova realidade afeta os jovens, uma vez que não são maduros o suficiente para ter um olhar crítico diante de determinadas situações e até que ponto são capazes de discernir quando a prática do internetês é viável e lícita. Fasciani (1998) já nos informara que o problema não são os recursos, não podemos qualifica-los como bons ou ruins; proveitosos ou não, porém, a forma como vamos usá-los é que deve ser posto em apreciação. Nesse sentido, o crítico de tecnologia Nicholas Carr (2008) defende a tese de que a navegação na internet está interferindo em nossa capacidade de leitura em seu famoso artigo: “O Google está nos deixando idiotas?” abordou a superficialidade da leitura como consequência do uso exagerado da internet e assim trazendo reflexos em diversas esferas da vida, principalmente, para o adolescente, em sua vida escolar. Por exemplo:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

3 – O que é globalização? Exemplifique.

Globalização é o processo de interação dos países.
Tipo assim, a exporta daqui, outro importa dali, outro é multinacional acolá, outro vai estudar noutro continente, e por aí vai.
Aí, os meios de comunicação q ajudam mt, a net, o tel, e tal. E os meios de transporte tbm, os aviões e os metrô. Isto é globalização.

Tradução da resposta:

Globalização é um processo de interação dos países. Tipo assim, um exporta daqui e outro importa dali, outro é multinacional acolá, outro vai estudar em outro continente e por aí vai. Aí tem os meios de comunicação que ajudam muito, a internet, o telefone e tal. Tem os meios de transportes também, os aviões e os metrô. Isto é globalização

Essa realidade acarreta em consequências macros. De acordo com levantamento divulgado pela Unesco, o Brasil possui a oitava maior população de adultos analfabetos. São cerca de 14 milhões de pessoas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011, com dados coletados em 2012, mostra que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais teve alta entre 2011 e 2012, passando de 8,6% para 8,7%. Ferrero (2002) já dava indícios de tais problemas quando disse que:

O verdadeiro desafio é o da crescente desigualdade: o abismo que já separava os não-alfabetizados, vem se alargando cada vez mais. Alguns não chegaram nem sequer aos jornais, os livros e as bibliotecas, enquanto há quem corra atrás de hipertextos, correio eletrônico e páginas virtuais de livros inexistentes. (FERRERO, 2002, p. 63)

Isto é confirmado com base, por exemplo, em uma pesquisa feita pela Federação do Comércio (Fecomércio) do Rio de Janeiro mostrou que 70% dos brasileiros não leram um livro sequer em 2014. Todavia, seria raso assentar toda a culpa na internet. Há questões mais abrangentes a serem ponderadas.

Poderíamos apontar a internet não como vilã do processo de alfabetização ou do esfacelamento do hábito da leitura, porém, no máximo como cúmplice, pois há aquele que defendem a tese que o erro está em

como os recursos tecnológicos são usados. O uso dessa linguagem proporcionou um contato maior das pessoas com atividades que envolvam a escrita – como deixar um recado na página de um amigo, escrever um e-mail ou postar textos num blog. O internetês está presente e, por mais que alguns possam ser contra, seja qual for a explicação dada, ela é uma realidade. Para além das discussões se devemos usá-la ou não, temos de fomentar metodologias para germinar o espírito crítico desse jovem. Educadores, por exemplo, não devem resistir à sedução da linguagem da internet, pois, ela é constante, proporciona ao público uma enchente de informações, que mesmo sem tratamento pedagógico, transforma-se em formação. Quando colocamos o desafio na mão do aluno, resgatamos o objeto de estudo e oferecemos recursos para interpretá-lo e analisá-lo criticamente, permitindo a compreensão do processo de reavaliação da linguagem da internet no ambiente escolar.

4. Conclusões

O desenvolvimento tecnológico é ininterrupto e carrega consigo uma série de transformações que atingem a sociedade contemporânea em diversos aspectos, inclusive e, sobretudo, na comunicação. Esta mudança é pautada pela velocidade exigida do mundo capitalista e atinge diretamente a juventude que naturalizou essas transformações. Há, assim, um choque de gerações manifestadas nas formas de se comunicar, uma vez que o internetês sobrepujou a virtualidade e está presente nas práticas comunicativas do cotidiano falado. Percebemos que o principal problema do internetês é quando esta forma errada passa a virar rotina e causar dúvidas na hora da escrita correta. Qual será o limite? Esse fenômeno é algo bem contemporâneo, porém, podemos nos preparar. Quando nos depa-ramos com: *"vo fase um fake profile ai tu add e deixa um scrap"* (o certo: Vou fazer uma outra conta com meu perfil, com isso você me adiciona e me deixa um recado) ou *"vo por um mod pra dá um clean no visual"* (o certo: Vou colocar uma modificação para dar uma limpada no visual), percebemos cada vez mais se não formos "aprendendo" o internetês ficamos de fora das comunicações com os jovens. Fica claro que a web e sua linguagem são coisas cada vez mais presentes no cotidiano brasileiro. *Nun país q Le taum pokos, escreve – ainda, i kuase naum sentende eh baum pensar em formas de trab eça realidade.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FASCIANI, Roberto. Novas tecnologias informáticas, nas mediais e relações afetivas. In: PELUSO, Angelo. (Org.). *Informática e afetividade: a evolução tecnológica condicionará nossos sentimentos?* Bauru: Edusc, 1998

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. Considerações sobre o conceito de internetês nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, vol. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: ____ et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press, 2001.

O GÊNERO DRAMÁTICO E A PRODUÇÃO TEATRAL EM SALA DE AULA

Thalita Fernandes Clemente (UERJ)

thalita.clemente@bol.com.br

RESUMO

A produção textual é um meio de expressão individual, e o ensino da disciplina deve auxiliar os estudantes a se expressarem por meio da linguagem oral e escrita. Produzir um texto ultrapassa os muros da gramática e se faz necessário o conhecimento de mundo e a expressividade, articulando a criatividade do sujeito às normas do gênero textual produzido. O trabalho descrito mostra uma atividade realizada em turmas de quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro. A experiência em questão ressalta a importância da diversidade de gêneros abordados em aula, bem como a liberdade de criação dos alunos. Na realização da atividade, os alunos foram inseridos no contexto teatral e vestiram as personagens, desenvolvendo distintas habilidades textuais.

Palavras-chave: Linguagem. Escola. Teatro. Gênero dramático. Produção textual.

1. Considerações iniciais

A produção textual é um meio de expressão individual, e o ensino da disciplina deve auxiliar os estudantes a se expressarem por meio da linguagem (oral e escrita), considerando que produzir um texto ultrapassa os muros da gramática e se faz necessário o conhecimento de mundo e a expressividade, articulando a criatividade do sujeito às normas do gênero textual produzido.

Como veículo de produção do saber, a escola deve propiciar momentos de escrita nos quais haja oportunidade para os alunos usarem o que já conhecem da língua e, gradualmente, aprender a variante padrão; assim, o aluno se torna cada vez mais hábil em sua língua materna, sabendo quais os usos mais adequados em cada evento linguístico. Ser professor de língua portuguesa vai além de consertar ortografia, trata-se de orientar os alunos à prática da escrita, fazendo-os compreender suas diversas funções e modos de composição. Para Antunes (2007) e Travaglia (2009), o ensino válido se faz quando o aluno pensa, interage e reflete sobre a língua em uso.

Ora, a educação linguística põe em relevo a necessidade de que deve ser respeitado o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso na in-

tercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial. (BECHARA, 2006, p. 11)

O artigo relata a execução de um projeto realizado em turmas de 5º ano do ensino fundamental, em uma escola particular do Rio de Janeiro. A experiência em questão ressalta a importância da diversidade de gêneros abordados em aula, bem como a liberdade de criação dos alunos. Na realização da atividade, os alunos foram inseridos no contexto teatral e vestiram as personagens, diversificando os níveis de linguagem e desenvolvendo distintas habilidades textuais.

As aulas práticas de língua (produção textual) devem mencionar a infinidade de gêneros textuais, salientando as características típicas de alguns deles (dos mais usados, mais vistos) e mostrando sua estabilidade relativa, além de apresentar novos gêneros, considerando a faixa etária da turma. Assim, o aluno percebe a necessidade de adequar o próprio texto para cumprir sua função social.

Os PCN exigem que o professor de língua realize um trabalho ativo de leitura e compreensão textual, reforçando que o papel do leitor como “construtor de sentido” (p. 13) e para isso a discussão é fundamental. Koch e Elias (2011) afirmam que o verdadeiro leitor é o que levanta hipóteses, critica, avalia o que está sendo dito, autorregulando o processo de leitura. Para tanto, foi incluído no plano de curso do 5º ano o estudo do gênero textual “peça teatral”.

2. A importância do gênero dramático

Antes de destacar a importância do gênero para estudo, segue breve definição encontrada:

Compreende os textos feitos para serem representados (encenados), pressupondo a existência de um público e de atores que farão a representação do texto. Dentro do gênero dramático, encontramos as seguintes modalidades: tragédia, comédia, tragicomédia, farsa.

(<http://www.infoescola.com/literatura/genero-literario>)

Quanto à intenção do autor, a peça teatral pode ser:

- moralizadora: distinguir o bem do mal, para mostrar que o bem sempre vence;
- lúdica: de entretenimento, diversão, para causar o riso;
- crítica: apresenta reflexões sobre a sociedade do seu tempo;

- didática: transmitir um ensinamento.

O texto teatral não se restringe a um único objetivo, pode apresentar mais de uma intenção: ser crítica e lúdica ao mesmo tempo, como se vê algumas apresentações de textos cômicos com cunho crítico em relação a aspectos sociais.

Aristóteles define tragédia como:

(...) a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com o seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando para o temor, opera a catarse própria dessas emoções. (ARISTÓTELES, 2005, p. 24).

A ação é representada pelos atores posicionados no palco, onde se cria o cenário da trama. Como não há a figura do narrador, o texto verbal (proferido pelos atores) deve ser associado aos elementos não verbais, presentes nos figurinos e cenários, levando o espectador a vivenciar o mundo representado.

Em relação ao estudo do gênero dramático em sala de aula,

(...) Alguns estudiosos consideram o gênero dramático como uma arte separada da literatura. Isso porque é a representação cênica da peça escrita que fundamenta o teatro. *Em verdade, a arte cênica engloba a arte literária e outras artes*. O espetáculo teatral é composto de uma constelação de signos: imagens visuais, auditivas, musicais, rítmicos, pictóricas entrelaçam-se, formando uma intessitura harmoniosa. (D'ONOFRIO, 2003, p. 125 – grifo nosso)

Em outras palavras, a peça teatral ultrapassa os limites da literatura, uma vez que outros elementos são incorporados ao texto para que ele seja representado, cumprindo sua função social.

O trabalho com este gênero textual em sala de aula permite o desenvolvimento da oralidade e expressividade dos estudantes, uma vez que eles devem representar, o mais fidedignamente possível, os sentimentos dos personagens. Assim, é possível associar os sinais de pontuação do texto à vivacidade da interpretação. Além disso, a leitura das rubricas se mostra de extrema importância, pois são textos que determinam desde elementos do cenário ao posicionamento dos atores e cenário no palco.

De acordo com Calzavara (2009), a abordagem do gênero dramático é relevante, pois faz parte da vida social do ser humano desde a antiguidade clássica. Além disso, o drama, de fundamento coletivo, materializa o instinto para o jogo.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Jogar faz parte da essência do homem, desde a mais tenra idade até a sua participação na vida adulta. Jogar é uma das primeiras necessidades sociais da humanidade. As manifestações de jogo apresentam-se de várias maneiras, como nas representações ritualísticas (danças tribais, ofícios religiosos, grandes cerimônias), todas estas formas contêm fortes elementos dramáticos.

O jogo, portanto, faz parte da aprendizagem e constitui valioso instrumento para a aquisição de conhecimentos. (CALZAVARA, 2009, p. 150-151)

A autora ainda destaca que “o jogo teatral é diferente do jogo dramático”. O primeiro remete à própria encenação, à atividade socializada; o último, por sua vez, trata-se de uma atividade subjetiva, na qual a leitura e produção de sentido se dão de forma introspectiva, particular a cada indivíduo.

O texto dramático, em sua complexidade, transcende a palavra escrita; é preciso compreender o ambiente em que se passa a história, os cenários montados ao longo da obra, gestos, expressões, posicionamentos e entonação da voz dos atores em cena – tudo isso compõe o drama. Desta forma, o trabalho realizado com as turmas contribui para a formação de leitores e escritores de mundo.

3. *Realização da atividade*

Perissé (2011) afirma que o professor-artista leva o aluno a rever fatos que nunca viveu, ampliando os horizontes mentais (p. 26). Para tanto, o docente tem a missão de descobrir o que é capaz de cativar o seu público e esmerar-se em ativar os sentidos do público; “... nenhum sucesso alcançarei como professor, caso não saiba em que ponto aquele tema conecta-se com a vida real do aluno real que está à minha frente” (p. 27). Assim, as discussões se centram de acordo com o perfil de alunos, pertinentes à realidade em que vivem, e novos conteúdos são inseridos, a fim de atender aos interesses dos estudantes, promovendo uma efetiva interação entre todos os envolvidos na aula.

Como professora das turmas desde o quarto ano, foi observada a identificação do gênero às características dos alunos, já que muitos deles demonstravam habilidades e desejo de encenar os textos escritos. No entanto, era preciso mostrar que o texto representado prescinde da figura do narrador, pois, muitas vezes, as crianças produziam contos e queriam representá-los sem haver um diálogo sequer (apenas uma voz narrava os fatos e os personagens ficavam parados diante da plateia).

No início do segundo bimestre de 2015, os alunos foram inseridos no universo teatral, com breve sistematização dos elementos do texto dramático. Mostrou-se que a encenação de um texto deve ser dinâmica, para que o público se mantenha concentrado nos acontecimentos do palco. Ainda se destacou que a realização de uma peça depende de muitos profissionais envolvidos no projeto: além dos atores, há dramaturgos, diretores, cenógrafos, figurinistas etc.

Texto dramático: TEATRO

O gênero dramático é uma arte que consiste, entre outros aspectos, na representação do real por meio da imitação, representando situações, gestos, expressões, sentimentos, atitudes etc., usando tanto a linguagem não verbal quanto a verbal.



O gênero dramático não é um texto escrito para ser apenas lido, e sim **representado**. Dessa forma, sua estrutura é muito especial.

Veja alguns aspectos importantes na construção deste texto.

Para conseguir construir uma boa cena, além do discurso dos personagens, aparecem as **rubricas**, sempre entre parênteses e em itálico, para indicar quais devem ser as atitudes dos **personagens** (entonação da voz, expressão ou gesto), figurinos e cenário de cada cena.

As rubricas representam a voz do dramaturgo (autor do texto), que se dirige aos profissionais de teatro ou ao leitor.

Fig. 2: Material disponibilizado para os alunos

A estrutura externa é a forma de compor o texto, como ele aparece no papel. No texto dramático, encontramos o **ATO** e a **CENA**.

"Ato" é a divisão externa da peça teatral. Subdivisão de uma peça. Da mesma maneira que um livro pode ser dividido em capítulos, uma peça pode ser dividida em atos. Trata-se de uma convenção cuja principal característica é a interrupção do espetáculo.



"Cena" é cada uma das unidades de ação de uma peça, cuja divisão se faz segundo as entradas ou saídas dos atores. Consiste sempre basicamente de: início, meio e fim. É um conjunto de ações em torno de um tema.

Resumindo: cada ato se forma por um conjunto de cenas ligadas por um tema.

As cenas se dividem conforme as alterações no número de personagens em ação: quando entra ou sai um ator do palco.

Fig. 3: Material disponibilizado para os alunos

A intenção da atividade é aliar o conteúdo da disciplina à formação de leitores, uma vez que relaciona os planos criativo e interativo, sem, necessariamente, priorizar a produção de texto escrito.

Desde a abordagem do tema, os alunos ficaram encantados com a ideia de encenação, antes mesmo de lhes ser proposta. Após o estudo sistemático do gênero, as turmas se dividiram em grupos de, no máximo, seis alunos para a leitura da peça *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira. A seleção desta peça se justifica pelo fato de resgatar personagens já conhecidas dos contos infantis e pelo filme de o mesmo nome estrelado por Xuxa, também assistido pelas crianças, sendo pertinente ao grau de maturidade dos alunos.

O trecho inicial da peça foi distribuído para os alunos para conhecerem as personagens e a temática tratada no texto. Os elementos de cenário e figurino foram ressaltados na leitura (presentes nas rubricas). Em seguida, a proposta de encenação foi apresentada: os grupos formados escolheriam uma cena do livro para representar, distribuindo entre eles as funções de cenógrafo, figurinista, diretor e atores.

Como o livro estava disponível na internet, o site foi divulgado para que todos os alunos pudessem acessar, ler e escolher o trecho a ser representado. Alguns alunos foram à biblioteca pegar o livro físico e outros pediram para os pais comprarem.

Por se tratar de alunos pequenos, não foi sugerido que se reunissem nas casas uns dos outros. Por isso, foi cedido o espaço de duas aulas (duas semanas) para que acontecessem os ensaios e preparação dos cenários. Alguns grupos, porém, se encontraram, por conta própria, fora da escola, a fim de elaborar mais detalhes para a apresentação.

Após três semanas, os grupos se apresentaram. Como sugestão da coordenadora pedagógica, fomos para a sala de teatro – não auditório, mas uma sala em que o grupo de teatro da escola ensaia, com um pequeno tablado para os atores em cena, fundo escuro e a coxia, onde ficam esperando a hora de entrar.

Alguns grupos confeccionaram figurinos com TNT, outros montaram um cenário excelente (com estante e máquina de escrever do escritor), além de elementos como imagem de fundo para o palco, folhas secas para Feiurinha varrer, entre outros. Realmente, as turmas se dedicaram na realização da atividade, o que resultou em um excelente espetáculo.



Fig. 4: Cenário - casa das bruxas

4. Avaliação: Peça “Sonho de uma noite de verão”

Como avaliação mensal da disciplina, os alunos foram convidados a escreverem a continuação de uma cena da peça de Shakespeare. Para realização da proposta, o texto inicial da prova apresentava o autor (já conhecido por alguns) e resumia, brevemente, a obra “Sonho de uma noite de verão”, listando os personagens principais.

Por se tratar de um mundo mágico, com seres fantásticos, a criação da história não foi tarefa complicada para as crianças. Em grande parte, os textos superaram as expectativas. A proposta idealizada era que os alunos escolhessem alguns dos personagens citados e, de acordo com a sinopse da obra, eles dariam a sequência da cena apresentada. Entretanto, alguns decidiram usar todos os personagens, criando novas cenas para representação. Ressalta-se que nem todos concluíram as cenas inventa-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

das, deixando alguns personagens sem final; outros, porém, usaram todos os personagens e conseguiram criar um desfecho para todos eles.

Os alunos demonstraram domínio da construção do gênero textual estudado, escrito em diálogos, com rubricas indicando, entre outras possibilidades, o posicionamento e os gestos dos atores em cena, configurando a expressividade dos personagens.

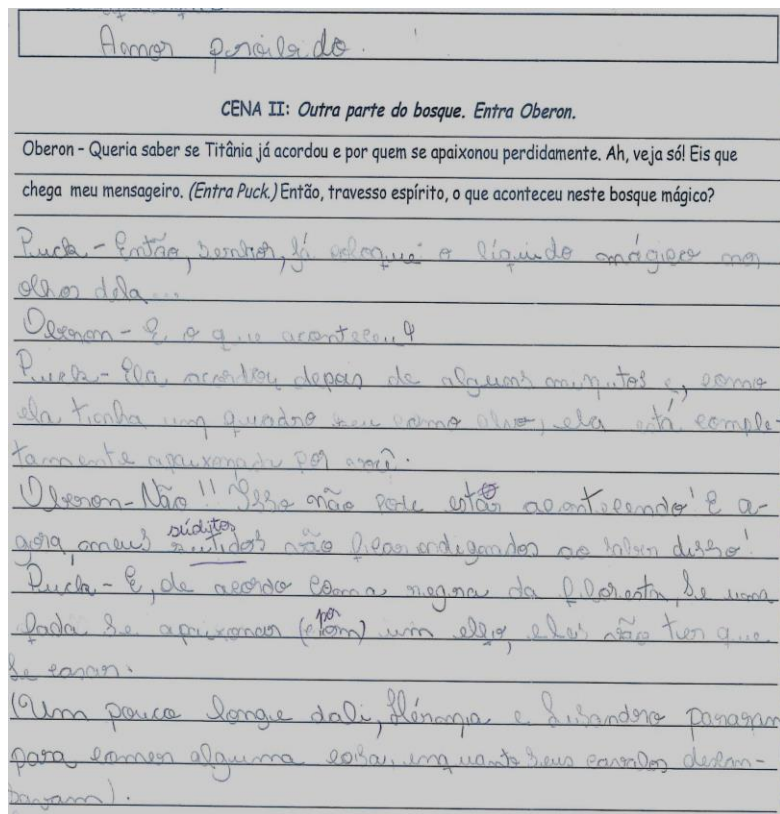


Fig. 5: Fragmento 1 do texto (aluno A)

(Os dois foram até os elfos que pediram ajuda.)
 Lisandro - Olá, pequeninos! Eu sou Lisandro e esta é minha amada Liríomeia. Vocês podem nos ajudar?
 Puck - Olá, grandalhões! Nós só podemos ajudar vocês, se vocês ajudarem a gente.
 Liríomeia - Pequeninos, vocês tão elos?
 Puck - Sim.
 Liríomeia - E pelo que eu sei, eles têm filhos.
 Lisandro - Nós podemos falar com eles?
 Puck - Claro que podemos! Por aqui.
 (Puck os levou até o rei, e eles explicaram tudo o que estava acontecendo.)

Fig. 6: Fragmento 2 do texto (aluno A)

Trabalho e composição de uma história de amor

CENA II: Outra parte do bosque. Entra Oberon.

Oberon: Queria saber se Titânia já acordou e por quem se apaixonou perdidamente. Ah, veja só! Eis que chega meu mensageiro. (Entra Puck.) Então, travesso espírito, o que aconteceu neste bosque mágico?

Puck: Senhor, Titânia ficou perdidamente apaixonada por...
 Oberon: Por... Fale logo!
 Puck: ... Lisandro! Que estava passando junto com uma moça chamada Hermia!

Fig. 7: Fragmento 1 do texto (aluno B)

Cena III: Reencontro das padrinhas Titânia, Hermia e Lisandro.
 (Titânia se aproxima lentamente de Lisandro, pega suas mãos, encara toda, Lisandro e Hermia se ^{espantam} e a Rainha diz)
 Titânia: Oh, caro Lisandro, nunca vi tamanha beleza, eis que és tu o meu grande amor...
 Lisandro: Permita-me contrariá-la (Titânia fica espantada), mas acho que ocorreu algum engano aqui por Hermia, que meu coração bate mais forte lá enquanto vejo a mão e aprieta-me de Hermia!

Fig. 8: Fragmento 2 do texto (aluno B)

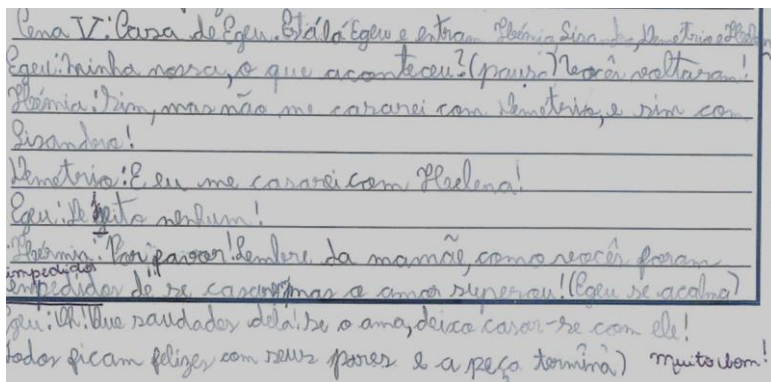


Fig. 9: Fragmento 3 do texto (aluno B)

5. Considerações finais

A realização do trabalho apresentado demonstra que, como professores de língua, é preciso ir além do papel, além dos muros da gramática. O texto é rico e não serve apenas para estudos metalinguísticos; ao contrário, o texto comunica, seja informação ou emoção.

Assim, o texto dramático, assim como a música, por exemplo, permite trabalhar a linguagem em diferentes acepções, partindo de um contexto conhecido pelos alunos e ampliando seu leque cultural.

(...) cabe sempre ao mediador lembrar da função lúdica do texto dramático que se completa com a representação e que o teatro mais que uma “ferramenta pedagógica” na sala de aula, exerce uma função social que visa a levar o sujeito não apenas à emoção, mas à reflexão. Trabalhar o teatro na sala de aula é promover o resgate da cidadania, é uma forma de ampliar o universo cultural e social do estudante. (CALZAVARA, 2009, p. 153-154)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Trad.: Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática*: Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CALZAVARA, Rosemari Bendlin. Encenar ensinar: o texto dramático na escola. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, vol. 4, n. 2, p. 149-154, jul./dez.2009. Disponível em:

<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/10_artigo_Rosemari_Calzavara.pdf>.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto*: teoria da lírica e do drama. 1. ed. 4. impr. São Paulo: Ática, 2003, vol. 2.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO
NA PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO
DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Márcia Aparecida Campos Furtado (UERJ)
marciacarvalho.furtado@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado dos estudos empreendidos no segundo semestre de 2014, durante uma disciplina do programa de pós-graduação em letras, doutorado em língua portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e tem como objetivo apresentar como alunos do ensino médio desenvolvem o processo de referenciação na produção textual, no intuito de compreender como os textos produzidos na modalidade escrita, em um determinado gênero, contam com a estratégia de referenciação, artifício de construção de objetos discursivos. A referenciação é uma atividade discursiva, considerando-se que as formas de realizá-la são escolhas do sujeito, em interação com outros sujeitos, feitas em função de um querer-dizer, conforme analisam Koch e Elias (2006). O processo de referenciar é concebido como uma atividade de linguagem realizada por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são constituídos em meio de práticas sociais. Em vista disso, nosso intuito é investigar a introdução, ativação e reativação de objetos de discurso, ou seja, o processo de referenciação, via categorização e recategorização, por meio do qual os alunos elaboram seus textos. Selecionamos o gênero artigo de opinião, solicitado como produção de texto (situação de avaliação), cujas características se sustentam essencialmente sob uma base argumentativa, em que se visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo a partir das representações que cada um possui acerca dele. Analisaremos a ocorrência dos seguintes elementos: (1) introdução de objeto totalmente novo (ativação não ancorada) no modelo textual; (2) as anáforas associativas e as anáforas indiretas (ativação ancorada).

Palavras-chave: Produção textual. Atividade discursiva. Referenciação.

1. Introdução

Para tratar do processo de referenciação na produção de textos produzidos por alunos da educação básica, primeiramente, consideramos necessário compreender o momento em que os estudos sobre as ciências cognitivas emergem nos estudos da linguagem, isto é, na chamada “vira-da cognitiva”, por esse motivo, revisitamos a década de 1980, quando a linguística textual, no que denominou a sua terceira fase, construiu seus pilares com base em uma concepção de linguagem como lugar de interação social. O texto, *locus* privilegiado desse campo, é posto como o lugar

de interação entre sujeitos localizados em espaços e tempos. Em termos de produção e compreensão, passa a ser considerado resultado de processos mentais, e inicia-se uma nova orientação para o processamento textual de ordem cognitiva. Trata-se da abordagem procedural em que, segundo Koch (2004), os usuários da língua, que possuem saberes acumulados na memória quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, os ativam, por meio de diferentes estratégias, em todas as fases preliminares da construção textual, de acordo com suas vivências e objetivos.

Com o fortalecimento desses estudos, várias áreas das ciências, como a própria linguística passam a investigar a relação entre mente e corpo e concordam de que muitos de nossos processos cognitivos têm por base a percepção e capacidade de atuação no mundo. Essa visão congrega aspectos culturais, sociais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo. Com base nesse pressuposto, Koch (2004) afirma que “na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção” (p. 31), isto é, ações compartilhadas que envolvem a coordenação de mais de um indivíduo e sempre se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente.

Deste modo, passa-se a reconhecer a relevância do caráter socio-interacional da língua, trazendo-o para o centro das investigações linguísticas de aspectos relativos aos estudos da linguagem, como é o caso da referência.

2. O processo de referência

A referência pode ser considerada uma atividade discursiva, pois as formas de realiza-la são escolhas do sujeito, em interação com outros sujeitos, feitas em função de um querer-dizer, conforme analisam Koch e Elias (2006). O processo de referenciar é concebido como uma atividade de linguagem realizada por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são constituídos em meio de práticas sociais. Deste modo, os referentes não são simples rótulos para designar as coisas do mundo, mas são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossas crenças, atitudes e com o objetivo comunicativo em voga na situação de interação.

O processo de referenciação se relaciona às formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando estes apontam para frente, remetem para trás, ou servem de base para novas referências, tem-se a progressão referencial. Koch e Elias (2006) listam algumas das estratégias usadas para a (re)construção dos referentes textuais, que são: 1- Introdução (construção): ocorre quando um “objeto” até então não citado é introduzido no texto, ocupando lugar de destaque; 2- Retomada (manutenção): ocorre quando um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, mantendo-se em foco o objeto-de-discurso; 3- Desfocalização: ocorre quando um novo “objeto” é incorporado ao texto, fazendo com que o foco se volte para si. Os referentes não são estanques, antes podem ser modificados ou expandidos.

3. A referenciação: construindo objetos de discurso

A questão da referenciação, considerada como atividade discursiva, postula uma visão não-referencial da língua e da linguagem, dada a instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Nesse sentido, a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas pela forma como sociocognitivamente interagimos com ele. Deste modo, a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos do discurso, ou seja, objetos designados, representados a partir de conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos. Caracteriza-se, portanto, como um processo em que o sujeito faz escolhas, baseadas em função de um querer-dizer, isto é: "O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido". (KOCH, 2004, p. 61)

Autores como Mondada & Dubois (2003) afirmam que essas escolhas são práticas imputáveis à construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo e apontam duas importantes extensões da referenciação, sendo que a primeira diz respeito aos processos de categorização e a outra referente à construção de objetos de discurso.

Essas extensões encontram-se concatenadas, uma vez que o processo de categorização diz respeito a um problema de decisão de dependência que se coloca aos atores sociais, e como eles resolvem, selecio-

nando uma categoria e não outra num contexto determinado. Por conseguinte, a atividade de categorizar o mundo varia segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que interagem com elas.

Os autores Koch (2004), Marcuschi (2003) e Mondada & Dubois (2003) são unânimes ao afirmar que não existe um mundo naturalmente categorizado. De acordo com eles, as coisas ditas são coisas construídas discursivamente, e a maioria de nossos referentes são objetos de discurso, construídos num determinado contexto.

Koch afirma que o discurso, ao mesmo tempo que é tributário de sua construção, constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, alimentada pelo próprio discurso. Deste modo, admite-se que os objetos do discurso são dinâmicos: podem ser modificados, desativados ou recategorizados. Nesse sentido, a discursivização ou a textualização retrata uma (re)construção do real e não um simples processo de elaboração de informações. (KOCH, 2005)

4. Estratégias de referenciação

Koch (2004), ao tratar da maneira pela qual o referente pode ser introduzido/ativado no modelo textual, explica que esse processo pode ser de forma não ancorada ou ancorada. A primeira, não ancorada, se dá quando um objeto de discurso totalmente novo é introduzido no texto. Esse modelo passa, então, a ter um novo endereço na memória do interlocutor. Já, a segunda forma, a ancorada, se dá sempre que um novo objeto é introduzido, sob o modo do dado, quando ocorre algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação.

Deste modo, nesse processo, consideramos que se enquadram as anáforas indiretas, de modo geral, e as anáforas associativas. As anáforas indiretas porque constroem-se inferencialmente, com base no cotexto, e as anáforas associativas visto que exploram as relações metonímicas e também as relações em que um dos elementos pode ser considerado parte do outro.

Esses elementos, para a autora, exercem diferentes funções cognitivo-discursivas, podendo ocorrer sob a forma de encapsulamentos ou rotulações etc., ou seja, podem introduzir um referente novo no processo discursivo, procedendo a uma sumarização de uma informação precedente ou subsequente. Também são responsáveis pela manutenção em foco,

no modelo de discurso de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas.

De acordo com Koch (2005), tanto as formas de referenciação quanto os processos de remissão textual que se realizam por meio delas são escolhas estratégicas do sujeito em função de seu projeto de dizer.

5. *Gêneros textuais: focalizando o artigo de opinião*

Anteriormente assinalamos que, no processo de referenciação, o sujeito faz escolhas para atender aos propósitos de seu projeto de dizer. Considerando esse processo de escolhas, neste trabalho, analisaremos as escolhas feitas por dois alunos do 3º ano do ensino médio tecnológico da rede federal do Amapá, no processo de escrita de artigo de opinião, gênero textual em que o autor expõe seu posicionamento diante de um tema, visando a convencer ou a persuadir o interlocutor.

Primeiramente, vamos abordar a ideia de gênero textual, conceito inicialmente apontado nos trabalhos de Bakhtin (2003), em que o autor afirma que todas as esferas da atividade humana são relacionadas ao uso que os indivíduos fazem da língua. Para ele, o caráter e os modos dessa utilização são tão variados como as próprias esferas da atividade humana.

O autor pontua que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes das diferentes esferas da atividade humana e afirma que:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas, também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade, de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Marcuschi (2008) colabora com a ampliação do conceito de gênero, a que inicialmente Bakhtin chama de gêneros do discurso, expondo que:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, segundo o apontamento do autor, quando dominamos um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, considerando-se que os gêneros são entidades práticas em situações comunicativas reais.

Nesse particular, analisaremos um gênero utilizado com objetivos específicos numa situação singular: o artigo de opinião, solicitado como produção de texto (situação de avaliação), cujas características se sustentam essencialmente sob uma base argumentativa, em que se visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo a partir das representações que cada um possui acerca dele.

Considerando a situação de produção dos textos selecionados para análise, entendemos que fogem aos objetivos específicos do artigo de opinião jornalístico, uma vez que passaram por um processo que arriscamos chamar de didatização. Apresentamos, a seguir, a análise dos textos.

6. *Análise: o processo de referenciação na produção de artigos de opinião*

Nosso trabalho tem como objetivo analisar a maneira pela qual se dá o processo de referenciação nas produções de dois artigos de opinião produzidos por alunos do 3º ano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAP, *campus* de Laranjal do Jari, durante o período eleitoral de 2014. Após trabalhar com textos motivadores, a professora lançou aos estudantes a seguinte proposta: Segundo enquete de um jornal do estado do Amapá, o nível das propostas da campanha eleitoral do estado esteve com 16,8% boa e 83,2% como ruim. A que você atribui os resultados obtidos? Escreva entre 20 e 30 linhas.

Nosso intuito é investigar a introdução, ativação e reativação de objetos de discurso, ou seja, o processo de categorização e de recategorização por meio do qual os alunos elaboram seus textos. Para tanto, analisaremos a ocorrência dos seguintes elementos: (1) introdução de objeto totalmente novo (ativação não ancorada) no modelo textual, (2) as anáforas associativas e as anáforas indiretas (ativação ancorada).

Para tal investigação, elaboramos dois quadros, um referente a cada texto, em que apontamos os elementos utilizados pelos alunos no processo de referenciação, na produção do gênero artigo de opinião. Contudo,

do, antes, apresentamos os textos analisados, com a ressalva de que foram submetidos à digitação, mas com a preservação da forma como foram escritos pelos alunos. Assim, desvios relacionados à grafia, concorância, pontuação e outros, foram reproduzidos.

6.1. Texto 1

Os programas em sua totalidade são considerados ruins, pelo fato que muito se promete e pouco se faz.

Os candidatos precisam estarem atentos quanto a propostas expostas a população.

Havendo diversas controvérsias a esse respeito, as pessoas se encontram atenta, todas as proposta deve ser analisada, bem a fio.

O fato de ser promessa não significa que será executada, as propagandas políticas se modernizaram, e com sigo a decisão ou seja nem tudo que sé de fato falado se entende.

Entender o que se fala tem sido bem mais complicado, e assim todos nós tornamos presa fácil de governantes mal intencionados que por fim nunca cumpre o que promete.

Em resumo basta de tanta hipocrisia ou é ou não é. Precisamos de solução, não é hora de perder tempo.

Temos o poder de decisão com sabedoria e inteligência conseguiremos enfim, progredir.

Ativação não ancorada do objeto	Ativação ancorada; Anáforas associativas ou indiretas	Outros elementos
Programa eleitoral	- propaganda política - propostas - falsas promessas - se modernizaram -difícil compreensão - perda de tempo	
candidatos	- mal intencionados - desatentos - não cumprem o que prometem	
Pessoas/eleitor	- atentas - desconfiadas - sábias - inteligentes - presas fáceis dos governantes - tem o poder de decisão	Todos nós (encapsulamento)
solução	- Tomar decisão com sabedoria - sem perder tempo	

Quadro de análise do texto 1

No que diz respeito à campanha eleitoral de 2014, o texto 1 apresenta, no primeiro parágrafo, a introdução do referente programa eleitoral, um objeto discursivo totalmente novo, deste modo por ativação não-ancorada, que será tratado sob dois aspectos específicos: o dos envolvidos na situação, isto é; os candidatos e os eleitores; e o da proposta ou projetos de campanha, e ainda de uma possível solução para o problema.

Para dar continuidade ao seu texto, o aluno utiliza uma série de anáforas indiretas ou associativas, representadas por descrições nominalizadas e indefinidas para sustentar o tema. Observa-se ainda, pelas escolhas lexicais, que há um total desapontamento do autor, em relação ao cenário da campanha política no estado do Amapá, pois o autor nomeia os programas dos candidatos, conforme quadro 1, de “falsas promessas, de difícil compreensão e perda de tempo”.

Quanto aos candidatos, afirma que são mal-intencionados e não cumprem o que prometem. Já os eleitores e pessoas em geral, diz que são desconfiadas, atentas, sábias, inteligentes, e que mesmo tendo o poder de decisão, se deixam enganar, e por isso são presas fáceis dos governantes.

Apesar do tom de desconfiança, o autor acredita ainda numa solução para a situação caótica que descreve, e para isso, afirma que o povo precisa tomar a decisão com sabedoria, e sem perda de tempo.

6.2. Texto 2

Os candidatos a cargos políticos não se esforçam para mostrar seus projetos só se preocupam em atacar os outros candidatos. Assim deixando de lado o verdadeiro sentido das campanhas. Ao de correr deste ano eleitoral pude perceber que quase todos os pretendentes a algum cargo sempre culpava alguém por o país está do jeito que se encontra, sem saúde, segurança, educação e saneamento básico de qualidade, não percebi em nenhum momento os mesmos falaram sobre as melhorias que iriam fazer para melhorar todo esse descaso. Na verdade esses candidatos só querem o salário e os benefícios que o cargo vai lhes trazer. Para isso mudar o povo tem que se conscientizar na hora de votar, não vender seu voto, colocando pessoas ficha suja no poder, como acontece cotidianamente em nosso País.

Ativação não ancorada do objeto	Ativação ancorada Anáforas associativas diretas ou indiretas	Outros elementos
- os candidatos a cargos políticos	- outros candidatos - pretendentes a algum cargo - os mesmos -esses candidatos - ficha suja	- todo esse descaso e - para isso mudar (encapsulamento)
- campanha	- ano eleitoral - projetos	
- salário	- benefício	
- o povo	- se conscientizar - não vender o voto	

Quadro de análise do texto 2

No que diz respeito ao segundo texto, observamos, que de uma forma geral, o autor apresenta melhor domínio da escrita do gênero solicitado, que se evidencia pelo encadeamento dos argumentos e da tessitura do texto. Por outro lado, notamos que há um ponto em comum com o autor do texto anterior, no que se refere à forma como vê o cenário relacionado à campanha eleitoral de 2014, em que havia candidatos a deputados (estaduais e federais), senadores, governo estadual e presidente da república.

Observa-se pelas escolhas lexicais dos autores que ambos se nutrem de expectativas desfavoráveis quanto ao cenário das eleições 2014 no Laranjal do Jari, no estado do Amapá.

No texto 2, o aluno introduz de forma não ancoradas as expressões: “candidatos a cargos políticos, campanha, salário e povo”, e a partir de então, consegue expandir seu texto usando estratégias de referência anafórica associativas, diretas ou indiretas.

Percebe-se um bom domínio do aluno no que diz respeito às escolhas lexicais para evitar repetições. Assim, uma vez introduzidos no texto, os referentes vão sendo substituídos por sinônimos, pronomes e outros. É o que se percebe em “candidatos a cargos políticos”, que paulatinamente vai sendo substituído por: “outros candidatos, pretendentes a algum cargo, os mesmos, esses candidatos, ficha suja”. A mesma estratégia se percebe em “salário”, que é substituído por “benefício”.

Já em “campanha”, cujos desdobramentos se deram por meio dos referentes “ano eleitoral e projetos”, percebe-se que a estratégia utili-

zada foi a da referenciação anafórica associativa, o que se percebe também em o “povo precisa se conscientizar e não vender o voto”.

Tanto no texto um quanto no texto dois, os estudantes lançaram mão da estratégia de encapsulamento, representada pelo pronome “todos nós” em T1, e “todo esse descaso” e “para isso mudar” em T2. Lembrando que o encapsulamento consiste em introduzir um referente novo no processo discursivo, procedendo a uma sumarização das informações precedentes ou subsequentes.

Sabemos que a ativação de um objeto de discurso ocorre de maneira não ancorada ou ancorada. No primeiro caso, ele é apresentado pela primeira vez e não tem âncora no texto. No segundo, embora também seja um referente textual novo, ele mantém algum tipo de associação cognitiva com outros objetos de discurso já apresentados no contexto ou presentes no contexto sociocognitivo dos participantes, fato que ajudará o interlocutor a interpretar esse referente novo por inferência – são as chamadas anáforas indiretas. A respeito disso, Cavalcante e Koch (2007) propõem que esses tipos de anáforas promovem, ao mesmo tempo, a ativação de um referente e a reativação de outro (ou de um cenário inteiro) a partir de uma recuperação indireta.

Em relação às anáforas indiretas, para interpretá-las, do locutor são exigidas operações mais complexas de ordem conceitual, em que o antecedente pode ser recuperado de maneira indireta. Para Koch, 2008a:

Têm-se anáforas indiretas toda vez que um novo objeto-de-discurso é introduzido sob o modo do dado, em virtude de algum tipo de relação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, passível de ser estabelecida por associação e/ou inferenciação. Um subtipo dessas anáforas são as chamadas anáforas associativas (2008a, p. 270).

Deste modo, no caso das anáforas associativas, elas não apresentam uma relação de correferência, pois não há retomada, mas sim remissão. De acordo com Koch (2008a), incluem-se nesses tipos de expressões anafóricas, relações meronímicas – todas aquelas em que existe a noção de ingrediência. Ainda segundo a autora, é relevante selecionar termos linguísticos pertencentes ao mesmo campo lexical para facilitar o reconhecimento dos referentes textuais.

7. *Considerações finais*

Na passagem da língua ao discurso, entendemos que a cognição cumpre papel significativo, uma vez que o procedimento discursivo, que envolve intersubjetividade, seleções linguísticas e fatores pragmáticos, é constitutivo e indissociável do processamento cognitivo.

Nesse sentido, Koch (2008 b, p. 202), para quem a língua está imbricada nas interações sociais, em que os participantes ativam modelos de mundo de caráter cognitivo:

A língua não existe fora dos sujeitos sociais que falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo.

Nessa abordagem, a referência caracteriza-se por ser uma construção de modos de dizer. Trata-se de construir discursivamente realidades que não correspondem, especificamente, á objetiva – ao mundo empírico apartado das condições humanas de percepção, de valorização, de julgamento, de usos da linguagem. Deste modo, os objetos postos em discurso estão além destes; configuram-se em nossas mentes e são negociados nas interações sociais. Não são considerados objetos de mundo, ou seja, não se constituem pela remissão linguística a uma entidade autônoma, externa da prática discursiva. São ao mesmo tempo, unidades mentais e linguísticas, as quais, como produtos culturais, são condicionadas, reunidas e organizadas de determinada maneira na dinâmica discursiva, como observa Marcuschi:

O mundo de nossos discursos (não sabemos como é o outro) é sociocognitivamente construído. O discurso é o lugar privilegiado da designação desse mundo. A própria ordem de reflexão sob o ponto de vista de sua organização e dependências lógicas é uma construção predominantemente discursiva (2005, p. 69).

E são nessas práticas sociais e discursivas que os participantes elaboram versões públicas de mundo estabelecidas por meio de ajustes, de acordos e desacordos. Por isso, os objetos de discurso, como o próprio discurso, serão sempre cognitiva e socialmente coproduzidos.

Considera-se, portanto, que os interlocutores ativem conhecimentos prévios a respeito da situação social na qual se encontram, a fim de que seus objetivos sejam alcançados; ou seja: ao interagirem, cada qual tem expectativas em relação ao encontro e aos outros participantes e utiliza certos conhecimentos e experiências no momento da elaboração dos enunciados e da compreensão dos discursos alheios.

Assim, tanto as estratégias cognitivas – ou estratégias de uso do conhecimento – quanto as textual-discursivas dependem dos objetivos do interlocutor, da quantidade de conhecimento de que ele dispõe sobre os outros participantes e a respeito da situação social, de suas crenças e valores.

É o que podemos concluir na análise dos dois textos, em que seus autores deixaram pistas quando fizeram a opção pelos vocábulos que empregaram em seus textos. Pela seleção lexical, ficou evidente a descrença, e até certa indignação de ambos em relação aos candidatos a cargos eletivos públicos e mesmo ao processo eleitoral no estado do Amapá, pois os referentes empregados são de certa forma, desabonadores. Ao usar os termos “mal-intencionados, desatentos, não cumprem o que prometem e fichas sujas” para se referirem aos candidatos, estão fornecendo elementos para que o interlocutor perceba que tais sujeitos não são dignos de confiança, logo, do voto do cidadão amapaense. Do mesmo modo, referiram-se de forma não menos pejorativa ao processo eleitoral que foi chamado de “falsas promessas, perda de tempo e ano eleitoral”. Os autores evidenciaram suas impressões a respeito da situação político-social, bem como suas crenças e valores. Ambos demonstraram acreditar que o poder da mudança está nas mãos do povo, e que este por sua vez, “precisa se conscientizar” (do poder que detém), precisa “tomar decisão com sabedoria” não deve “perder tempo” (com falsas promessas), e “não vender o voto”.

Mesmo percebendo que os dois alunos, principalmente o autor do primeiro texto, apresentam ainda dificuldades quanto à mobilização de recursos formais nas atividades de referenciação e quanto ao desempenho textual discursivo, avaliamos que conseguiram seu intento, ou seja, de persuadir o leitor de que o processo eleitoral de 2014, em Laranjal do Jari, Amapá foi muito ruim, com candidatos, em sua maioria, corruptos, fichas sujas, que demonstraram total desrespeito com a população em geral, não assumindo as responsabilidades quanto às promessas de campanha. Assim, conseguiram justificar o porquê de 83,2% da população ter avaliado como ruim o nível das propostas dos candidatos.

Quanto ao processo de produção, apreendemos que embora utilizem diferentes estratégias no processo de referenciação ao desenvolver o tema solicitado, apresentam dificuldades em operar com escolhas expressivas para a elaboração do gênero artigo de opinião. Isso significa que, ainda que tenham introduzido objetos discursivos no texto, demonstram insuficiência quanto à reconstrução desses objetos responsáveis pela

sustentação da progressão referencial. Deste modo, verificamos a necessidade de ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo que possam construir adequadamente os sentidos que lhes são exigidos no texto, o que justifica a importância de persistirmos numa abordagem de ensino sociocognitiva interacional em que, segundo Koch (2004), o texto é visto como o “próprio lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (p. 33). Nesse contexto, faz-se necessário a efetivação de práticas que propiciem também aos professores a mudança de postura diante do exercício da leitura e da produção textual.

Não obstante, se a referenciação diz respeito a um processo de escolhas feitas pelo sujeito em função de um querer-dizer, perguntamos: que conhecimentos linguísticos e lexicais, e culturais necessitariam esses alunos para realizarem essas escolhas? Acreditamos que a partir do momento que o aluno assumir o papel de leitor investigativo, de leitor consciente de sua tarefa de desvendar o texto, ele será capaz de utilizar uma gama de possibilidades que a língua põe a sua disposição em prol de suas produções escritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore G. V.; MORATO, Edwiges M. M.; BENTES, Ana C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, pp. 33-52.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (2008a). Como se constroem e reconstroem objetos de discurso. *Revista Investigações*, Campinas, v.21, n. 2, p. 99-114. Disponível em: <http://www.ufpe.br/pgletras/investigacoes/Volumes/vol.21.2/Ingedore_Koch.pdf>. Acesso em 20/01/2015.

_____. (2008b). Léxico e progressão referencial. *Estudos em homenagem ao professor Mario Vilela*, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, v.1, p. 263-275. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiro/4564.pdf>> Acesso em: 20-01-2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 53-101.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

ORALIDADE E ESCRITA
SOB A PERSPECTIVA DE UM *CONTINUUM* TIPOLOGICO

Giselly Duarte Ferreira (UERJ)

giselly.duarte@gmail.com.br

José Mario Botelho (UERJ)

botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Somos partidários da opinião de que oralidade e escrita devem ser analisadas a partir de um *continuum* tipológico, em cujos extremos opostos se coloquem os seus protótipos. Assim, apesar de suas particularidades, constataremos as semelhanças que essas modalidades apresentam. Logo, o objetivo desse trabalho é o de enfatizar as influências mútuas de uma modalidade sobre a outra, devido às características de uma que são encontradas na outra, e, principalmente, mostrar que tais influências fazem com que os produtos dessas modalidades sejam semelhantes. De modo geral, acreditamos que há mais semelhanças do que disparidades entre tais práticas discursivas e que essas semelhanças são geradas pelas influências mútuas de uma modalidade sobre a outra. Esperamos demonstrar que é notável que a natureza da linguagem oral se distinga da linguagem escrita, já que cada uma delas tem as suas particularidades, todavia existem mais semelhanças do que diferenças entre elas. Por isso, não devemos fazer uma comparação dicotômica entre essas modalidades: elas têm processos diferentes e características particulares, porém produtos afins, já que são duas práticas sociais de um mesmo sistema de possibilidades linguísticas.

Palavras-chave: Influências mútuas. Práticas sociais. Sistema da língua.

1. *Considerações iniciais*

O objetivo deste trabalho é mostrar que as modalidades discursivas se referem a um mesmo sistema de possibilidades discursivas e, por isso mesmo, apresentam elementos comuns, o que faz com que esses modelos apresentem mais semelhanças entre si do que diferenças.

De fato, também queremos mostrar a influência que a oralidade exerce sobre a prática da escrita, fazendo com que os produtos oral e escrito sejam semelhantes, principalmente no primeiro momento em que o aluno tem o contato com a escrita. Devemos considerar essas modalidades como práticas sociais, são semelhantes, pois se apropriam de um único sistema linguístico, que é a língua.

Para obter maior clareza nessa apresentação, dividimos o nosso trabalho em duas etapas fundamentais: na primeira oralidade e escrita; e na segunda, *continuum* tipológico.

2. Oralidade e escrita

A oralidade, segundo Marcuschi (2010),

seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

A escrita, não é uma representação da fala, mas sim um dos processos de comunicação mais utilizado, independentemente de ser considerada um processo mais lento do que a oralidade.

(...) a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especialidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros (...). Pode-se manifestar pela escrita alfabética (...). No geral nunca há “escritas puras”, trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2010, p. 26)

Segundo Kato (1987):

A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado). (KATO, 1987, p. 39)

De fato, o nosso objetivo não é mostrar o grau de importância das modalidades, e sim, mostrar que a seleção dos itens gramaticais é uma das características mais importantes de ambas as modalidades, já que as duas se aproveitam de uma mesma fonte:

(...) embora não seja a linguagem escrita a transcrição da linguagem oral, não se pode negar a semelhança de seus produtos, que podem expressar as mesmas intenções, já que a seleção de elementos linguísticos de ambos se dá a partir de um mesmo sistema gramatical. (BOTELHO, 2012, p. 84)

As modalidades oral e escrita não devem ser estudadas de forma dicotômica, pois é nos usos da língua que o seu estudo se funda. E, como práticas sociais, não são distintas, elas são semelhantes, pois se apropriam de um único sistema linguístico, que é a língua.

Os elementos básicos da oralidade e da escrita não pertencem exatamente a essas modalidades; eles são propriamente elementos da língua, dos quais os usuários se apropriam de forma adequada ao gênero textual que lhes convém no ato comunicativo propício.

Segundo Botelho (2005), “considerando tais fatores de produção de cada uma das modalidades da língua, podemos avaliar a influência de

uma sobre a outra e constatar que inicialmente é a oralidade que inicia o ciclo de influências mútuas”. (BOTELHO, 2012, p. 79)

Ele ainda diz que “certamente, o vocabulário da escrita retém seus itens lexicais consagrados e pode receber eventualmente os itens lexicais do vocabulário da fala, acomodando-os perfeitamente” (*Idem, ibidem*).

Devemos considerar essas modalidades como práticas sociais e, portanto, cada uma tem suas particularidades, que as tornam exclusivas, e ao mesmo tempo, semelhantes, pois se apropriam de um único sistema linguístico, que é a língua.

Os elementos básicos da oralidade e da escrita não pertencem exatamente a essas modalidades; eles são propriamente elementos da língua, dos quais os usuários se apropriam de forma adequada ao gênero textual que lhes convém no ato comunicativo próprio.

Segundo Botelho (2012), ambos os usuários – escritor e falante – bebem da mesma fonte, a língua, que é um sistema de possibilidades, e nada lhes impede de usar itens que é muito comum em uma na outra.

Além disso, a linguagem oral pode existir sem a linguagem escrita; a linguagem escrita, em contrapartida, não pode existir sem a linguagem oral, uma vez que todos os textos escritos se relacionam direta ou indiretamente com a oralidade.

Comumente, características de uma modalidade são encontradas na outra. Isso depende do grau de contato que o aluno tem com a oralidade e a escrita; dependendo do nível de contato, algumas influências estarão mais presentes do que outras. Assim como, escrever e falar constituem duas práticas distintas.

Segundo Botelho, Kato (1987) afirma que

o que determina as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e (...) submissão às regras gramaticais.

Alguns estudiosos se apoiam na relevância da linguagem escrita nas culturas letradas. De acordo com Ong (1982), esse aspecto se referia à “oralidade primária” e à “oralidade secundária”, sendo que uma oralidade acaba se contrapondo a outra, para comprovar que todas as culturas que têm noção da escrita lidaram com algumas de suas implicações.

(...) designo como “oralidade primária” a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É “primária” por oposição à “oralidade secundária” da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. (ONG, 1998, p. 19)

3. *Continuum tipológico*

Segundo Marcuschi (2010),

[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos.

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas (sic), seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2010, p. 42)

O objetivo do nosso estudo, certamente, não é comparar oralidade e escrita, através dos protótipos de cada uma das modalidades. Assim, se avaliarmos essas modalidades a partir de seus protótipos, encontraremos diferenças, já que ambas são produtos diferentes. Todavia, se pensarmos nos produtos dessas modalidades a partir de um *continuum* tipológico, tais diferenças deixam de existir, pois o sistema que é a língua, é único.

Se analisarmos a elaboração textual dessas modalidades, notaremos que elas são diferentes, porque têm processos diferentes e características particulares. Entretanto, os seus produtos apresentam-se semelhantes. Sobretudo, quando organizados num *continuum* tipológico, que considera o texto mais formal, ou seja, o protótipo da linguagem escrita; ao mais informal, isto é, o protótipo da linguagem oral. (Cf. MARCUSCHI, 2010, p. 41; BOTELHO, 2012, p. 49).

Muitos outros estudiosos nos legaram subsídios com suas comparações entre as modalidades para uma análise consistente do contínuo em que se situam os diversos tipos de textos. Chafe (1982, 1985 e 1987) o faz, levando em consideração um envolvimento maior ou menor dos interlocutores; Halliday (1987 e 1989), discutindo a complexidade estrutural das modalidades; Ochs (1987), descrevendo estratégias de planejamento das modalidades; Britton (1975), demonstrando que as diferenças dos gêneros se fundam nas suas condições de produção; Biber (1988), descrevendo as dimensões significativas de variação linguística, a relação entre os gêneros e o contínuo tipológico nos usos da língua; e outros. (BOTELHO, 2004, p. 2)

Mais explicitamente, se considerarmos o artigo acadêmico como protótipo da escrita, e o bate-papo como protótipo da oralidade, teremos dois extremos em um *continuum* tipológico.

As particularidades da linguagem escrita são: a correção gramatical, distanciamento, tempo de produção da obra, sintaxe e vocabulário formal e variado. Também há particularidades na linguagem oral, por exemplo, a gesticulação, a expressão facial e corporal, a fluidez das ideias, velocidade da fala e a limitação no vocabulário. Essas particularidades tornam essas modalidades específicas da língua, pois cada uma tem seus elementos exclusivos.

Existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCH, 1997, p. 32)

4. Considerações finais

Esperamos ter demonstrado que devemos considerar essas modalidades como práticas sociais, pois, embora cada uma tenha as suas particularidades, ambas se apropriam de um único sistema linguístico, que é a língua. Tais particularidades são geradas a partir dos processos de produção pelos quais elas passam, mesmo assim, essas particularidades não são suficientes para distinguir essas modalidades, que são como um mecanismo de comunicação.

De fato, as linguagens oral e escrita, são duas modalidades de uma dada língua. Em suma, esperamos ter demonstrado no desenvolvimento desse trabalho que é notável que a linguagem oral se distingue da linguagem escrita, já que cada uma delas tem as suas particularidades.

Por fim, se analisarmos oralidade e escrita a partir de seus protótipos, encontraremos diferenças, porque eles são produtos realmente diferentes. Todavia, se analisamos os diversos produtos de cada uma das modalidades a partir de um *continuum* tipológico, tais diferenças deixam de existir.

Concluimos que as diferenças entre oralidade e escrita fundamentam-se no processo de produção de texto. Assim, as disparidades entre a

oralidade e a escrita deve ser vista analisada a partir do uso da língua, isto é, observando o contínuo de variações entre a fala e a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOTELHO, J. M. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco, 2012.

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. IX, n. 03, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/03.htm>>.

_____. Ciclo de simulações contínuas entre a oralidade e a escrita. In: *Jornadas Internacionais: Descobrindo Culturas em Língua Portuguesa*, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012.

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, vol. VIII, n. 7 – Produção e Edição de Textos, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anaais/caderno07-05.html>>.

_____. O isomorfismo entre as modalidades da língua. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro: CIFEFiL, Ano VII, n. 7, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anaais/caderno07-16.html>>.

BRITTON, J. et al. *The development of writing abilities*. London: McMillan. 1975.

CHAFE, W.; DANIELEWICZ, J. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987.

CHAFE, W.; TANNEN, D. *The relation between written and spoken language*. *American Anthropological Review Antropol.* [s.l.: s.n.], 1999.

FERREIRA, A. B. H. *Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Eds.). *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, 1987.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOCK, I. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

ONG, W. J. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.

_____. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

**OS REFLEXOS
DA PRODUÇÃO ORAL NO TEXTO ESCRITO:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE ALUNO DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ)
marciadagama@ibest.com.br

RESUMO

O artigo ora apresentado tem por objetivo expor o resultado da análise da produção escrita de um aluno cursando o sétimo ano do ensino fundamental, na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, cuja produção textual apresentava uma série de dificuldades de grafia. O desenvolvimento da pesquisa teve três objetivos básicos: rastrear os fenômenos presentes na produção textual do referido aluno, identificar as possíveis causas das ocorrências detectadas e sugerir, na medida do possível, ações que possam ser implementadas no espaço da sala de aula a fim de motivar uma mudança na produção escrita do aluno em questão. O projeto foi desenvolvido à luz dos estudos fonológicos dos autores pesquisados, a saber: Joaquim Matoso Câmara Jr. e Darcília Marindir Pinto Simões.

Palavras-chave: Ensino. Estudos fonológicos. Produção escrita.

1. Introdução

As atividades de produção textual constituem ótimas oportunidades em que os professores podem analisar mais detidamente o texto escrito de seus alunos. Essa modalidade é realizada, não raramente, com grande dificuldade pelo alunado, que não consegue reproduzir a contento suas ideias para o papel, isso quando não consegue fugir à “tortura” de fazê-lo.

Essa dificuldade ocorre por vários motivos: não compreensão do tema abordado, falta de conhecimento tanto em relação ao tipo de texto a ser produzido quanto à sua estrutura e não apreensão das convenções que regem a grafia das palavras, dentre outras razões. Esse último caso justifica o fato de encontrarmos indícios da fala natural em textos escritos por muitos alunos.

- Tendo por base esses indícios, foi desenvolvido este artigo com o objetivo de analisar a produção textual de aluno da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, do sétimo ano do ensino fundamental a fim de identificar as possíveis causas pa-

ra as ocorrências observadas, buscando suporte na base teórica pesquisada.

2. Base teórica

O presente estudo busca embasamento teórico para a análise do corpus nas pesquisas já desenvolvidas por Câmara Jr. (2002) e Simões (2006) no campo da fonologia. Num primeiro momento, serão explicitados os fenômenos que surgem na produção escrita dos alunos e concomitantemente tentaremos explicar a origem desses fenômenos. Finalmente tentaremos propor atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula para, dessa forma, contribuir na solução das falhas identificadas e consequentemente em uma produção textual mais profícua.

Segundo Simões, alguns “defeitos” observados nas produções dos alunos podem refletir a tendência natural de transformação da língua e podem, algumas delas, a partir de determinados fenômenos, ser explicadas historicamente. Do mesmo modo, a busca por uma regularidade pode gerar problemas de natureza diversa.

O raciocínio linguístico na infância busca regularidades no sistema da língua, do tipo: comi, bebi, fazi; (...). Logo, trabalhar desde o início do letramento com a responsabilidade de grafiação da forma dicionarizada é um acréscimo prematuro de complexidade que pode atropelar o processo; ...” (SIMÕES, 2006, p. 49)

É com a consciência de que a língua é um instrumento de comunicação vivo e deve ser eficaz ao propósito a que se destina, que pesquisas devem ser desenvolvidas, com o propósito de identificar os fenômenos ou práticas que possam provocar ruídos nesse processo, e propostas devem ser elaboradas com vistas a aparar as arestas e orientar os caminhos para que a língua possa ser instrumento de aproximação entre as partes e de vida para seus falantes.

3. Condições da produção textual

Uma das ações desenvolvidas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da leitura e o incentivo a esse hábito é a produção textual, feita bimestralmente, com base na leitura de um livro, escolhido pelo aluno. Este tem a liberdade de escolher o volume, o tipo de romance, dentre os títulos disponibilizados na sala de leitura da unidade escolar ou que possua em casa.

Em cada bimestre, as turmas recebem uma orientação quanto ao tipo de texto: crônica, notícia, anúncio, resenha etc.

Não obstante o fato de não fazerem a leitura recomendada, muitos alunos fazem a avaliação de produção textual. Caso contrário, ficará sem a respectiva nota. Portanto, é muito comum encontrarmos textos baseados em filmes ou fatos do cotidiano, o que é bom e pode ser feito pelo professor em vários momentos. Entretanto, o aluno não desenvolve experiência de leitura e perde ótimas oportunidades de, em contato com o texto escrito, apreender as formas das palavras, a diferença na representação de um mesmo fonema pela grafia ou simplesmente o prazer da leitura de um texto literário.

A atividade proposta no primeiro bimestre letivo, para as turmas do sétimo ano foi a elaboração de uma notícia com base em fato ocorrido na narrativa do romance escolhido pelo próprio autor.

Os textos a serem analisados foram elaborados pelo aluno “J” do sétimo ano. Deve-se ressaltar que os trechos analisados (I e II) não são fragmentos de textos, eles consistem na totalidade da produção escrita de um mesmo aluno em dois momentos diferentes. O estudante, que apresenta sérias dificuldades de leitura e escrita, figura entre aqueles que não cumprem a primeira etapa do processo: a leitura. Ressalte-se ainda que é extremamente faltoso e não apresenta envolvimento satisfatório com o ambiente de aprendizagem.

A exemplo do método desenvolvido na pesquisa apresentada por Simões (2006, p. 50-54), procurei orientar o presente estudo a partir de três paradigmas para uma melhor análise dos textos: a) a escrita fonética; b) a regularização sistêmica; c) a instabilidade gráfica.

4. A escrita fonética

A escrita fonética é um fenômeno que se observa, normalmente, em crianças na faixa etária de 8/9 anos, cursando a segunda série do ensino fundamental. Nessa fase, muitos ainda não apreenderam a representação gráfica de alguns fonemas, nem a estrutura do vocábulo formal e sua delimitação, na escrita, pelo espaço em branco.

Por isso, muitos são os equívocos na grafia de fonemas mais complexos. Visto que o processo de aquisição da escrita antecede à apreensão das regras gramaticais, são poucos os vocábulos que, nessa fase, já

fazem parte do repertório escrito. Dessa forma, a tendência da criança é escrever o termo de acordo com o modo como fala, ou seja, tenta representar na escrita o fonema pronunciado.

Por outro lado, a não apreensão da estrutura dos vocábulos formais e dos limites determinados pelo espaço em branco na expressão escrita permite encontrarmos nessa modalidade, principalmente na produção de alunos do ensino fundamental, a grafia “em cordão”. Esse fenômeno ocorre porque a pausa respiratória, percebida pelo aprendiz na cadeia da fala, é entendida e interpretada como se correspondesse ao espaço em branco na escrita.

A pausa respiratória na cadeia da fala provoca o entendimento por parte do ouvinte de que um grupo de vocábulos, que são pronunciados numa só emissão, faria referência a uma única palavra. Esse grupo é identificado por Câmara Jr. como grupo de força (2002, p. 34-37) ou por Simões como vocábulo sintático (2006, p. 45).

Passemos à análise do primeiro texto.

Texto I:

anotisa quelei foi um grade notisa e cos te muito desa notisa e *achuma* uma bonita por que ela teve uma graboa notisa que *omenino* queleu e sabia que a cachoro de li tinha canhido na boero ele pixiau quem para sava o cachoro de e *pidiuo* brigado e coste muiltro desa notisa. (Aluno J – 7º ano)

Numa análise superficial, facilmente podemos perceber que os problemas com a grafia são os mais visíveis. Nota-se ainda a ausência de pontuação. Porém, quando a leitura fica mais atenta, identificamos que a primeira metade do texto gira em torno da palavra *notícia*, gênero exigido para a elaboração do texto. Por desconhecimento do tipo de texto a ser produzido, por razões já explicitadas, o aluno tenta suprir essa carência com a repetição da palavra.

• *anotisa* (a notícia), *quelei* (que li), *omenino* (o menino), *queleu* (que leu)

Nas formas em destaque ocorre a junção do artigo e do pronome relativo com o substantivo e verbo aos quais se referem, respectivamente. Essas formas demonstram a representação gráfica do vocábulo sintático percebido pelo falante na cadeia da fala.

Provavelmente, o desconhecimento quanto à existência de classes gramaticais como artigo e pronomes são a causa da não identificação desses vocábulos na linguagem e consequentemente sua não representação de forma independente na grafia.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O mesmo processo ocorre nas formas *pixiau quem* (pediu a alguém) *pidiu brigado* (pediu obrigado)

É interessante observar a separação de *quem* e *brigado* da forma verbal. Possivelmente, o aluno grafou essas formas separadamente por conhecê-las no seu uso diário. *Quem* e *brigado* são formas bastante comuns, principalmente a forma reduzida de *obrigado*, típico da linguagem oral.

Apesar de casos como esse serem naturais na faixa etária / ano de escolaridade referidas anteriormente, tornou-se comum encontrarmos casos idênticos em todo o segundo segmento do ensino fundamental, como pode ser constatado nos exemplos selecionados.

Outra ocorrência interessante observada na forma *anotisa* é o processo de monotongação o ditongo /ya/. A omissão da semivogal parece resultado de uma assimilação. Sobre a escolha da consoante *s* na grafia da palavra, trataremos em outro tópico.

Observa-se ainda que a forma *notisa* aparece cinco vezes no texto. Entretanto, apenas na primeira ocorrência, o vocábulo é unido ao artigo. A partir da análise do contexto em que se encontra o termo, percebe-se que, nas outras ocorrências, *notisa* é antecedida de vocábulos com maior número de fonemas “grade notisa”, “desa notisa” e “graboia notisa”. Esse fato força a separação dos vocábulos na corrente da fala.

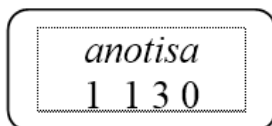
Essa ocorrência remete mais uma vez ao grupo de força, mencionado por Câmara Jr., quando discorre sobre a força de emissão das sílabas a partir do que é identificada a sílaba tônica presente do vocábulo fonológico. Segundo o pesquisador, “No grupo de força, só a sílaba tônica do último vocábulo fonológico mantém o acento máximo 3. A cada um dos vocábulos precedentes fica, com acento mais atenuado, que podemos indicar por 2; são ‘subtônicas’”. (CÂMARA JR., 2002, p. 35)

A força de emissão das sílabas nas expressões de “grade notisa”, “desa notisa” e “graboia notisa”, pode ser analisada da seguinte forma.

<i>graboia notisa</i> 1 2 0 1 3 0	<i>desa notisa</i> 2 0 1 3 0	<i>grade notisa</i> 2 0 1 3 0
--------------------------------------	---------------------------------	----------------------------------

Certamente, a tonicidade das sílabas tônica e subtônica, dos vocábulos fonológicos nos grupos de força acima, condicionaram a separação

dos dois termos. Percebe-se que o primeiro vocábulo fonológico de cada um dos três grupos apresenta a última sílaba com força 0 (zero), passando logo à sílaba inicial ao segundo vocábulo com força 1. Diferentemente do que ocorreu com *anotisa*, forma já analisada, em que se vê o artigo *a* unindo-se à forma notisa formando um vocábulo sintático com a seguinte acentuação:



- *pixiau quem* (pediu a alguém) / *pidiuo brigado* (pediu obrigado).

Além da aglutinação de dois elementos já mencionados anteriormente, esses exemplos apresentam ainda a substituição da vogal média *e* pré-tônica pela alta *i* (*pidiu* por *pediu*).

Essa substituição ocorre naturalmente na modalidade oral da língua, em falantes de todas as camadas sociais, na fala cotidiana, mais despreendida. Exemplo semelhante pode ser observado com a pronúncia de *menino* em que a ocorrência /*mininu*/ é bastante comum. No entanto, quando o ambiente exige uma fala mais apurada, podemos encontrar uma pronúncia como /*pediu*/ ou /*menino*/.

- *achuma* (achei uma), *graboa* (grande e boa) – houve a supressão das últimas vogais de *achei* e a sílaba final de *grande*, além de omitir a consoante nasal /*n*/.

Essas ocorrências podem ser justificadas pelo fluxo do pensamento. “J” ainda não terminou de escrever a primeira palavra e já emenda na segunda. Sabidamente, o fluxo do pensamento é muito mais veloz que o ato de escrever podendo causar esse tipo de choque, devido à dificuldade de escrita apresentada.

5. Regularização sistêmica

A forma “*que*” aparece unida ao vocábulo seguinte em dois momentos: *quelei* e *queleu*. Contudo, em outras três ocorrências o fato não se repete: *por que ela* / *que omenino* / *que a cachoro*.

A distinção básica identificada entre os dois grupos consiste na diferença articulatória existente entre a sílaba final do primeiro vocábulo fonológico *que* e a sílaba inicial do segundo, em ambos os grupos.

No primeiro grupo, *quelei* e *queleu*, o segundo vocábulo fonológico tem uma consoante lateral *l* no aclave da sílaba inicial. Isso não dificulta a pronúncia visto que basta a movimentação da ponta da língua para tocar os incisivos superiores ou os alvéolos e a pronúncia do fonema vocálico /e/, é idêntica nas duas ocorrências.

Já no segundo grupo, *por que ela* / *que omenino* / *que a cachoro*, ocorre uma barreira que dificulta a ocorrência do fenômeno. Para melhor esclarecimento, é interessante representar fonologicamente os três exemplos: /p u r k i ε l a/, /k i u m i n i n u/, /k i a k a ʃ o r u/. A partir dessas representações, observamos que a fronteira entre o pronome e o termo seguinte força uma separação na cadeia fonética, devido aos traços articulatorios específicos de cada fonema.

Nas sequências /k i ε/, /k i u/, /k i a/, identificamos as seguintes características dos fonemas vocálicos: passagem de uma vogal alta /i/ para uma vogal média com timbre aberto /ε/, passagem de uma vogal alta /i/ para uma vogal alta /u/ e passagem de uma vogal alta /i/ para uma vogal baixa /a/, respectivamente. Essas características na pronúncia dos fonemas vocálicos envolvidos no contexto apresentado dificultam uma aglutinação na cadeia oral e consequentemente o aluno entende que deve separá-las na escrita.

Entretanto, o primeiro exemplo, a despeito de tratar-se de um verbo de segunda conjugação, fato certamente ignorado pelo aluno, apresenta uma conjugação própria de verbos de primeira conjugação, na primeira pessoa do singular, no pretérito: “falei, comprei, andei, *quelei*”. Ou seja, ainda que de forma equivocada, a grafia procurou seguir um padrão de escrita já apreendido.

- A escolha da consoante “s” na grafia do fonema /s/ em todas as ocorrências: “anotisa”, “notisa”, “cos te”, “desa”, “sabia”, “sava”, denota a identificação do fonema, mas o desconhecimento das regras gramaticais de ortografia.

6. A instabilidade gráfica

As formas “pixiau” e “pidiuo” demonstra a instabilidade na grafia do verbo pedir. Num primeiro momento grafia com “x”, posteriormente

grafia com “d”. Essa confusão na grafia da forma verbal pode ser justificada pela proximidade na articulação dos fonemas envolvidos /j/ e /d/, este último quando seguido da vogal /i/ sofre uma palatização. Soando aos ouvidos de um ouvinte não preparado algo do tipo /dʒ/. No quadro de classificação dos fonemas consonantais proposto por Silva (2011, p.25) temos os fonemas consonantais álveo-palatais divididos em africados /tʃ/, /dʒ/ e fricativos /ʃ/, /ʒ/. Conclui-se que, tendo o mesmo ponto de articulação, é bastante compreensível a confusão gráfica observada no texto do aluno.

Observa-se ainda, no texto em questão, uma ocorrência de hiper-correção. Quando, na forma “boero”, o aluno substitui a vogal alta “u” por “o”. Certamente pela influência do conhecimento que possui de que em algumas palavras escrevem-se com “o”, mas pronunciam-se /u/, como se observa em palavras escritas no mesmo texto: menino e cachoro.

Para finalizar o estudo desse primeiro texto, destaco a identificação do fonema nasal em alguns vocábulos. O aluno demonstra a percepção da existência de fonemas nasais na modalidade oral da língua. Algumas formas como *um*, *uma*, *tinha*, *quem* foram grafadas corretamente. Esse fato pode ser justificado pela frequência com que esses termos são vistos no cotidiano de qualquer falante. Entretanto, no mesmo contexto, a representação desse mesmo fonema é ignorada na grafia, como se pode observar nos exemplos: *grade*, *grabo*.

A identificação do fonema nasal e sua respectiva representação gráfica no adjetivo *grande*, grafado *grade*, apresentam-se de vital importância para o aspecto semântico visto que nesse vocábulo a nasalidade é traço distintivo, opondo as formas *grade* X *grande*. Essa ocorrência remete à nasalação fonológica citada por Simões quando em referência à ótica mattosiana.

... há uma nasalação fonológica, que marca oposição na língua e se forma por vogal travada por consoante nasal (ex.: canto; cinto; penso); e uma nasalação fonética, que representa mera oposição na fala e resulta de contaminação fonética (regressiva ou prospectiva) sobre uma vogal (Ex.: lama, limo, muito). (SIMÕES, 2006, p. 53)

Voltaremos a falar do traço *nasalidade* na análise do próximo texto.

Uma nova produção, do mesmo autor, merece especial atenção, visto que, além das ocorrências observadas no texto já analisado, outros

fenômenos poderão servir também de objeto de estudo no campo da fonologia.

No contexto em que foi produzido, o aluno deveria criar a simulação do lançamento do livro lido no bimestre. Com base nessa simulação, desenvolveria um texto publicitário que contivesse informações pertinentes: local e horário do lançamento assim como título do livro e nome do autor. Vale ressaltar que a atividade foi precedida por aulas nas quais o tipo de texto foi analisado junto com a turma.

Passemos ao texto.

Texto II

E se livro e mutó bom.” / “... e todo mundo es tá com prano e tamutas loja da cidade o nome do autor mateus de moras ecelivro vaite nhiterevesta dia 12 de abril de 2010 do 1 pavauma ndro vaite câmera para fima aspesoas por que pra aparese natelevizam, o sou do livro foibom. (“J” – 7º ano)

Gostaria de destacar fato recorrente nas duas produções do mesmo autor: a aglutinação de vocábulos consecutivos. Isso demonstra, mais uma vez, a tendência à grafia do vocábulo sintático devido ao desconhecimento dos limites do vocábulo fonológico e sua respectiva grafia.

Nessa segunda análise, darei ênfase às ocorrências não vigentes no primeiro texto. Início pelo traço da nasalidade, já comentada na análise do texto anterior.

Fazendo uma comparação com o primeiro texto, observamos os três elementos *muíto*, *muíto*, *mutó*. O aluno grafou a mesma palavra de três formas diferentes. No primeiro texto, a grafia se apresenta correta na primeira ocorrência, entretanto, na segunda, acrescenta o fonema /l/, ao final da primeira sílaba.

Já no segundo texto, omite a semivogal *i*, excluindo o ditongo. Percebe-se ainda, além da dificuldade na apreensão dos sons, que a falta de atenção ou mesmo a insegurança para escrever está presente no momento da produção textual. Suponho que, ou “J” não estava prestando atenção na sua atividade, por isso grafou a mesma palavra de três formas diferentes ou o fez com a intenção de acertar em pelo menos uma das três possibilidades.

Por outro lado, nas formas *nhiterevesta*, *ndro* e *natelevizam*, o aluno encontra alternativas diferentes para a representação da nasalidade. Na primeira, o uso do dígrafo *nh* foi a forma que o autor do texto encon-

trou para grafar *en*. Consegue identificar a nasalidade presente no dígrafo, mas desconhece a representação da nasalidade com travador nasal.

Possivelmente, não teve contato com a forma escrita *entrevista*. Para solucionar sua dificuldade, ele grafa a nasalidade percebida na primeira sílaba *en* iniciando com *nh*. Percebe-se ainda a representação fonológica, tendência normal típica da modalidade oral da língua em que o falante pronuncia a vogal alta *i* em lugar da média átona *e*. Por consequência, *nhi* em lugar de *en*.

Num segundo momento, desfaz o grupo consonantal *tr* com a inserção da vogal *e*, gerando as sílabas *tere* em lugar de *tre*.

Finalizando a análise desse vocábulo, talvez por influência da quantidade de vogais médias presentes na mesma palavra, o aluno substitui a vogal alta */i/* por */e/* na sílaba tônica, o que não é comum na modalidade oral da língua.

É interessante destacar os metaplasmos ocorridos na forma como o aluno escreve *ainda* como *ndro*, promovendo a aférese do ditongo *ai* e a epêntese do fonema */r/* na sílaba final. O recurso da aférese parece uma alternativa ao desconhecimento da grafia da sílaba inicial com travador nasal.

A regularidade na grafia do fonema */s/* é mantida também no Texto II, no qual encontramos: *e se, es ta, aspesoas, aparese*. Essa ocorrência é importante, no momento em que se observa que o aprendiz consegue identificar a diferença entre certos fonemas. Apesar de escrever com alguma instabilidade o fonema */s/*, encontramos ocorrências como *natelevizam* em que há a identificação da diferença e a representação com a letra *z*, num contexto em que o fonema */z/* é exigido na pronúncia. Falta, nesse caso, mais uma vez, a apreensão da forma escrita dos vocábulos.

Vale destacar que apesar de haver assumido uma regularidade na grafia do fonema */s/*. A forma *ecelivro* surge no Texto II subvertendo essa sistematização. Além da representação do grupo de força, o aluno grafou o fonema */s/* com a consoante *c*. Essa ocorrência é diferente do padrão assumido anteriormente, em que grafou o mesmo fonema em todos os vocábulos com *s*.

Se em vários momentos ele uniu vocábulos consecutivos, em outros transformou um único em duas formas escritas: *e se livro / es ta / com prano*. Provavelmente essa divisão ocorreu por associação às formas

conhecidas *e*, *se*, *com* e *ta*, comuns no vocabulário e na grafia, sendo o último na linguagem coloquial.

Observa-se ainda na forma *com prano* a síncope do fonema /d/, muito comum em algumas camadas da sociedade, a exemplo de *falano*, *dizeno*, *comprano* em lugar de *falando*, *dizendo* e *comprando*.

Na forma *tamutas* – tem em muitas – percebem-se algumas ocorrências. Primeiramente a aglutinação de três vocábulos para a formação de apenas um. Nesse processo há a exclusão total da preposição *em*, seguida da substituição da vogal *e* pela vogal *a* na forma verbal *tem*, e finalmente a monotongação de /uy/.

A apócope do travador final, muito comum na modalidade oral da língua, ocorre em vários exemplos nos textos, inclusive nos vocábulos sintáticos, como podemos ver em *sava*, *vaite*, *fima*, *aparese*.

A dificuldade na apreensão do fonema nasal, assim como sua representação gráfica, perpassa por toda a extensão dos dois textos analisados. Podemos observar uma última ocorrência desse fato na grafia do vocábulo sintático *natelevizam* em que a representação da nasalidade foi concretizada com o travador silábico *m*, em lugar de *ão*.

7. Conclusão

A primeira proposta para este estudo foi a análise de textos de alunos do 7º e do 8º anos do ensino fundamental. No entanto, durante o processo de seleção dos textos, deparei-me com os que aqui foram transcritos. Essas produções mostraram-se ricas para uma análise detalhada. Essa riqueza tem origem em fatos comumente encontrados em textos de alunos já no segundo segmento do ensino fundamental e, não raramente, em textos do ensino médio.

Com os resultados obtidos, pode-se perceber claramente que houve grave falha no processo de alfabetização desse aluno. Muito provavelmente, não houve contato suficiente com a forma escrita da linguagem, quer para a leitura, quer para a produção textual, com vistas a que o aluno pudesse visualizar e experimentar a estrutura formal das palavras.

A apreensão do código escrito deve ser realizada com o contato permanente do aprendiz com o texto escrito, em suas diversas formas. O conhecimento da língua deve ser de forma articulada entre leitura e produção escrita, para que, a partir do contato com o aspecto formal das pa-

lavras, o leitor apreenda as semelhanças, diferenças e peculiaridades das representações gráficas dos fonemas.

Vale ressaltar ainda que o texto escrito apresenta muitos subsídios os quais levam à identificação dessas rupturas no processo de escolarização, visto que a produção oral, à qual o professor tem acesso cotidianamente, não corresponde, necessariamente, à forma escrita do texto. Não há entre um e outro uma representação biunívoca.

Desse modo, pode-se concluir que duas posturas, não excludentes, mas complementares, são necessárias à prática em sala de aula: a leitura permanente e a produção oral e escrita de textos diversos.

Apesar de reconhecer-se da importância quanto à iniciativa da prefeitura do Rio de Janeiro para o incentivo à leitura, devemos destacar que nem sempre a leitura solitária, supondo-se que seja feita, é suficiente, nessa faixa etária, para a contribuição na aprendizagem da língua.

Logo, podem-se desenvolver práticas como: leitura compartilhada de narrativas, produção oral e escrita de jornal escolar, confecção de tirinhas e poemas a serem lidos e representados em sala. Essas situações de produção exigem peculiaridades do texto escrito que certamente refletirão na representação oral desses escritos.

A variedade de textos que devem ser ofertados aos alunos decorre da especificidade de cada um: presença do narrador, uso dos adjetivos na caracterização de personagens, a linguagem formal da reportagem ou a linguagem não verbal das tirinhas assim como a ironia ou mesmo as rimas dos poemas são experiências necessárias no processo de aprendizagem.

A diversão também é bem-vinda: bingo; jogo da memória, com palavras que apresentam pequenos traços distintivos (canto/cato/manto/mato/bato/gato etc.), podem chamar a atenção do aluno para a discreta, mas essencial, diferença entre vocábulos.

Os alunos devem ser continuamente expostos a situações de comunicação na qual possam experimentar as nuances da língua materna, suas particularidades e possibilidades.

A leitura contribuirá para a apreensão da estrutura do vocábulo formal, fato que refletirá na sua produção escrita, momento em que o professor poderá identificar as dificuldades ou o diferencial de cada alu-

no. Constrói-se, dessa forma, um processo constante que deve fazer parte da prática de ensino da língua materna.

leitura → escrita → diagnóstico → estratégias → leitura

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Problemas de linguística descritiva*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Thaís Cristófar. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

RETEXTUALIZAÇÃO E PREVALÊNCIA DE MARCAS ORAIS EM TEXTOS DO ENSINO MÉDIO

Márcia Souza Maia e Araujo (UEFS)

marciamai@uefs.br

Silvana Araujo (UEFS)

RESUMO

Fala e escrita constituem modalidades fundamentais em diversas línguas, atendendo a necessidades comunicativas diversas, que variam dos níveis mais elementares, cotidianos, aos mais formais, aos quais as referidas modalidades adequam-se, mostrando-se a partir de especificidades e características próprias. Esta pesquisa analisa as relações entre fala e escrita partir de processos de transformação de textos de uma modalidade para outra, seguindo o modelo marcusiano de retextualização, que explica algumas das especificidades entre o universo oral e o universo escrito, enquanto modalidades essenciais das línguas e estabelece as operações que realizamos para converter textos orais em textos escritos. Fundamentado pela linguística textual, o trabalho utiliza como *corpus* retextualizações produzidas por alunos da série final do ensino médio, nas quais se observa a permanência de marcas características da fala no material escrito, o que demonstra uma intervenção deficitária desses estudantes sobre as duas modalidades linguísticas em questão, bem seu inadequado manejo em contextos variados de produção. Com isso, traçamos um recorte nas produções textuais (formais) escolares, levando em conta o conhecimento de gêneros e tipologias textuais – estreitamente ligados ao manejo adequado da língua – e observamos o papel instrumentalizador da escola, no que tange ao desenvolvimento das competências textuais.

Palavras-chave: Retextualização. Oralidade e escrita. Competências textuais.

1. Introdução

Fala e escrita correspondem a códigos diferentes da linguagem humana, embora sobremaneira importantes para o estabelecimento da comunicação, a integração interpessoal e coletiva, e, obviamente, para a difusão de conhecimentos e informações que movem as sociedades. Tanto uma como outra modalidade representa uma parte significativa das realizações que diferem o homem dos demais animais, além de serem indispensáveis no mundo contemporâneo.

Os estudos acerca da relação fala/escrita não são novos, mas têm ganhado força e amplitude, sob óticas variadas no campo global da linguística. Este estudo, situa-se mais especificamente no campo da linguística textual, e busca depreender uma análise das relações entre oralidade e escrita em contexto escolar, tendo como ponto de ancoragem o processo de retextualização, que consiste na transformação sistemática de textos

de uma modalidade para outra e, no nosso caso específico, na transformação de textos orais em textos escritos.

Se, socialmente, ambas as modalidades são importantíssimas para o pleno funcionamento da língua, na escola o foco continua sendo a escrita, negligenciando-se, por vezes, o estudo da fala, suas especificidades, suas adequações contextuais.

Apesar desse compromisso com a escrita, a escola ainda não tem cumprido satisfatoriamente o seu papel, pois esta é a modalidade em que os estudantes se mostram mais inseguros, ou sentem-se incapazes, mesmo após anos de estudos. Uma amostra dessas práticas problemática é o fato de os estudantes, ao concluírem seus estudos, ainda apresentarem problemas na produção textual, independentemente do gênero. Esses problemas apresentam-se em níveis diferentes, que vão desde aspectos gramaticais, a aspectos estruturais, que, de um modo geral, afetam a organização das ideias e, portanto, a compreensão do material produzido.

Este estudo, porém, tem por objetivo, analisar as marcas orais presentes nos textos escritos formais, produzidos em ambiente escolar, problema que está no cerne da relação entre oralidade e escrita, uma vez que essas marcas podem revelar um manejo inadequado das duas modalidades, ou mesmo a dificuldade em distinguir os seus contextos de uso. De uma forma ou de outra, verifica-se um lapso no ensino de língua, que se mostra ineficaz no ensino de determinadas competências, cuja responsabilidade é, em grande parte, sua.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com estudantes da 3ª série do ensino médio, em uma escola pública e outra privada, no município de Santo Estevão (BA), os quais executaram atividades de retextualização, sendo o texto final, objeto de análise acerca da permanência de marcas da oralidade.

Uma das principais implicações da pesquisa reside no fato de que as perspectivas da linguística textual relativas à fala e à escrita podem ser compreendidas sob a ótica escolar, a partir do momento em que os estudantes refletirão sobre as especificidades dessas modalidades, reconhecerão as suas estruturas e atuarão na transformação intermodal desses textos. Além disso, a avaliação dos textos finais nos fornecerá pistas importantes acerca da qualidade das produções escritas desses estudantes, no que tange ao manejo das modalidades textuais em questão, e, por consequência, mostrará elementos para uma prática de ensino comprometida

com a formação de usuários competentes, independentemente da modalidade, do gênero ou dos contextos de uso.

2. *Fala e escrita: algumas perspectivas*

De modo geral, as línguas apresentam-se sob duas modalidades principais: a oral e a escrita. A modalidade escrita é a que, tradicionalmente, obtém maior prestígio na sociedade, marcando, muitas vezes, algumas relações de poder, já que quem a detém, tem posição privilegiada na cultura letrada. A língua falada, segundo essa ótica, seria como um subproduto da escrita, uma forma imperfeita de expressão e, portanto, menos importante. Tais concepções são, nos dias de hoje, amplamente criticadas, mas predominaram durante muito tempo entre os estudiosos, como traço das relações históricas que definiram esses papéis.

Segundo Faraco e Tezza (1993, p. 79), uma das razões históricas da supervalorização da escrita sobre a oralidade é que “ao longo dos séculos, nós nos transformamos numa ‘civilização grafocêntrica’, que tem no poder da palavra escrita um elemento fundamental para sua sobrevivência e continuidade”.

Além disso, sabemos que a descoberta e desenvolvimento da escrita estão intrinsecamente ligados à própria história da humanidade, sendo não apenas um marco divisório nos períodos históricos, mas o seu principal instrumento de registro através dos séculos, o que justifica, pelo menos em parte, a perspectiva de superioridade ora apresentada.

Assim, o estudo efetivo da língua oral é relativamente recente, e embora a sua importância já fosse assinalada por importantes linguistas, a exemplo de Saussure – para quem a palavra falada tem prioridade sobre a escrita –, os esforços para a compreensão dos mecanismos específicos dessa modalidade e sua gramática são posteriores. Mais tarde, estudos passaram a focalizar descobertas sobre a relação fala – escrita, contudo, restringindo-se ao meio acadêmico, o que alimentava os mitos acerca da primazia da escrita sobre a fala, incluindo o processo de ensino/aprendizagem de língua.

Antes de tudo, deve-se compreender fala e escrita enquanto práticas sociais essenciais no estabelecimento de relações diversas, desde ações cotidianas, a atos formais. Ambas têm papéis relevantes nessas relações, porém apresentam características que lhes são inerentes e que marcam as suas especificidades, não podendo, por isso, serem colocadas

em posições opostas, como se fossem elementos não associáveis na língua, como se, de fato, uma modalidade fosse melhor que a outra. A prática social da linguagem, seja ela oral ou escrita, obedece a normas, limites formais de uma ou outra modalidade, ou, em outras palavras, exige que se lance mão de recursos e mecanismos específicos para se fazer entender. Sobre isso, Marcuschi (2002, p. 22) afirma que “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso”.

Para além das questões diafásicas de adequação contextual, o pensamento do autor expande-se para uma reflexão acerca dos papéis da oralidade e da escrita, já que estas possuem fins semelhantes no âmbito da comunicação, mas apresentam-se com níveis funcionais amplos e diversos, não contemplados por visões equivocadas, que apregoam a supremacia de uma (escrita) sobre a outra (fala). Não confundir seus papéis, portanto, perpassa, antes de tudo, o “conhecer seus papéis” e reconhecê-los socialmente. Cabendo à instituição escolar, enquanto maior agência de difusão da habilidade de escrita, proporcionar aos estudantes a capacidade de fazer uso competente dessas duas modalidades da linguagem.

2.1. Fala e escrita: relações de aprendizagem

Uma das questões que pode explicar a relação entre fala e escrita ora apresentada, é o fato de que a primeira é adquirida naturalmente, por meio do convívio em grupos e em situações menos formais, como necessidade de socialização. A segunda, por sua vez, é adquirida formal e institucionalmente, por meio da escola, constituindo-se um bem cultural desejável, uma vez que o seu domínio está relacionado – pelo menos no pensamento geral – à intelectualidade, escolarização. Além disso, a escrita entrelaça-se a todas as práticas sociais dos povos que passaram a utilizá-la. Trata-se, portanto, da equiparação, ainda que equivocada em alguns aspectos, de escrita, cultura e domínio social, uma vez que “ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder”. (MARCUSCHI, 2002, p. 17)

O que se observa é que existem, de fato, concepções enraizadas acerca de oralidade e escrita que podem, gradualmente, dissipar-se à luz de estudos que têm buscado esclarecer as relações sociais que historicamente se ligaram aos processos linguísticos e que, de alguma forma, po-

larizaram fala e escrita de forma praticamente oposta. E, como bem explica Haveloc (*apud* OLSON & TORRENCE, 1997, p. 18)

É claro que constitui erro polarizá-las, vendo-as como mutuamente exclusivas. A relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral – e outra contemporânea – à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana. Essa tensão pode, por vezes, manifestar-se como tendência em favor de uma oralidade resgatada e, em outras ocasiões e contrariamente, como tendência em favor de sua total substituição por uma sofisticada cultura escrita.

O fato de serem, ambas, inteiramente ligadas à sociedade e suas ações, escrita e fala desempenham papéis muito importantes, de forma que, considerando-se os fatores históricos e culturais inerentes a essas modalidades, não se pode estabelecer a primazia de uma *sobre* a outra, mas as relações *entre* uma e outra enquanto práticas de linguagem.

3. *Fala e escrita em contexto escolar*

Muito se construiu no campo da linguística no que tange à compreensão da leitura e da escrita enquanto modalidades de uso da língua. Atualmente já se tem elementos que desconstroem a ideia de superioridade da escrita em relação à fala e de que a fala é o lugar do caos. Além disso, há estudos que demonstram os mecanismos de uma e de outra enquanto produções estruturadas segundo padrões próprios, podendo-se traçar um perfil sistemático de seu processo constitutivo. Ainda assim, não está reservado à fala um espaço significativo no cenário educacional, o que equivale a dizer que não se observa um trabalho consistente quanto à fala, sua estrutura, mecanismos e características. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, registram que [a escola]

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. (1998, p. 24)

Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 12), sobre o assunto, esclarecem que

quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes ni-

veis (do mais coloquial ao mais formal) das suas modalidades – escrita e falada –, isto é, procurando torná-los “políglotas dentro de sua própria língua”.

Trata-se, seguramente, de uma perspectiva extremamente relevante no cenário atual, embora esbarre no pouco interesse pela língua oral por parte da escola. Podemos entender essa falta de atenção com relação à fala segundo dois pontos de vista: a crença de que a fala não se aprende na escola e a pouca difusão de tendências menos dicotômicas entre fala e escrita.

Analisando os dois pontos de vista, verificamos que a criança, de fato, ao chegar à escola, já se comunica oralmente e já tem internalizada uma gramática de sua língua, conseguindo estabelecer diversas relações através da fala. Isso, entretanto, não significa que a escola pode eximir-se de um trabalho com a fala. Tal trabalho não consiste em “corrigir os erros” da fala dos alunos, mas de discutir e entender os mecanismos próprios dessa modalidade, a fim de oferecer, gradualmente, possibilidades para que esses indivíduos adéquem sua fala a diferentes situações, podendo explorá-las de diversas maneiras e com eficiência. A respeito disso, os mesmos PCN apontam para o fato de que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. (BRASIL, 1998, p. 19)

Enfim, deve-se pensar a fala como parte significativa dentro do programa e, neste caso, “encarar a fala como parte significativa” do programa da escola, não consiste em dar espaço, simplesmente, para que os alunos se expressem oralmente. Embora esse espaço para a fala seja muito importante, parece equivocado acreditar que somente assim se consegue maior competência oral. Vejamos o que nos dizem os PCN sobre essa ideia.

se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. (BRASIL, 1998, p. 24-25)

Em suma, a escola pode, com base nas perspectivas mais modernas acerca das relações entre fala e escrita, efetivar um trabalho no qual a modalidade oral seja tratada cientificamente, fazendo parte de seu planejamento, com o objetivo de dar aos estudantes a oportunidade de compreender bem a modalidade, suas especificidades e, com isso, tornar-se mais apto a adequá-la contextualmente e valorizá-la enquanto ferramenta comunicativa.

4. *Retextualização: os contínuos entre fala e escrita*

Frequentemente, efetuamos transformações de textos de uma modalidade para outra, em processos bastante comuns, em se tratando de gêneros presentes em nosso cotidiano. Quando lemos uma notícia, e a recontamos para uma outra pessoa, por exemplo; quando um aluno faz anotações a partir de uma aula ministrada; trata-se de atividades de recondição das mensagens e de conversão modal. Esse processo de transformação textual entre as modalidades é definido como retextualização (MARCUSCHI, 2002).

Segundo Flôres e Silva (2005, p. 59) “retextualização é a passagem do texto oral para o texto escrito”. Tal definição parece consoante entre diversos teóricos que se dedicam ao tema, sobretudo por haver maior ênfase nesse tipo de transformação, mas parece-nos insuficiente para definir o processo, que pode acontecer também da escrita para a fala.

Essa definição é pautada na perspectiva de Marcuschi (2002), para quem a retextualização também representa a *passagem* do texto falado para o texto escrito (p. 46). Este, porém, agrega ao conceito atividades que processam a passagem de textos escritos para orais, entre outras. O autor deixa claro que

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. (p. 48)

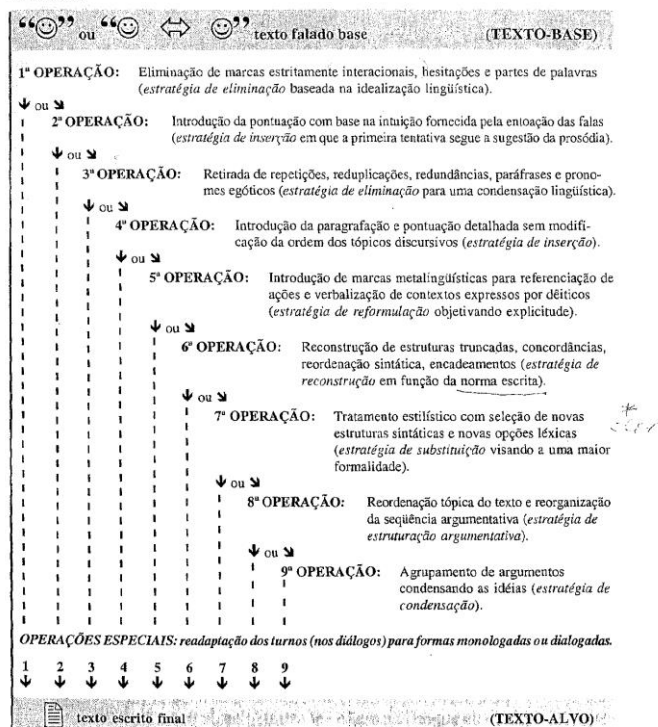
Ao contrário do que possa parecer, retextualizar não é uma tarefa tão simples quanto parece, apesar de ocorrer de forma “não problemática”. Trata-se de uma atividade complexa, se levarmos em conta o fato de que envolve uma série de operações que perpassam o código e o sentido do texto. O autor chama a atenção, ainda, para o fato de haver uma variedade de processos de retextualização, e mesmo que tomemos apenas a transição fala → escrita como objeto, certamente não estaríamos lidando com um padrão unificado, uma vez que existem manifestações de fala em níveis e contextos diversos, que alteram desde as condições de formulação do “texto oral”, à seleção lexical, sintática, além, é claro de alterar a estrutura e organização desses textos.

4.1. As operações de retextualização

Como vimos, a retextualização envolve operações diversas. Essas operações dão conta da adequação de estruturas próprias de cada modalidade, e revelam o grau de intervenção do agente retextualizador sobre o texto-base.

Tais operações são sistematizadas por Marcuschi (2002), num quadro-modelo, que traz alguns dos principais aspectos envolvidos na transformação dos textos da fala para a escrita. Essas operações distribuem-se conforme o nível de intervenção: desde operações de editoração do texto, até operações substituição, seleção, acréscimo, reorganização e condensação, estas últimas, mais complexas e concebidas pelo autor como a retextualização propriamente dita, do texto-base (oral) para o texto-alvo (escrito).

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Quadro 01: Operações de Retextualização. (MARCUSCHI, 2002)

5. *Discussão de resultados*

Como se pode observar no quadro-modelo ora apresentado, transformar um texto da modalidade oral para a modalidade escrita pressupõe a execução de operações específicas. Em se tratando da execução dessas operações, os textos finais revelam a execução de todas as nove operações nas amostras. Mesmo não podendo verificar a execução de todas as atividades em cada amostra, todas mostraram níveis satisfatórios de intervenção, quando se trata de questões estruturais (editoração do texto e organização argumentativa). Verifica-se que foi empregada a pontuação, foram eliminadas hesitações e repetições, houve substituição lexical, reorganização das sequências argumentativas. Como, antes da retextualização, os estudantes passaram pela análise da amostra oral transcrita, identificando-a como tal, e delimitando as características que assim a enquadravam, pode-se dizer que a atividade de retextualização foi amplamente monitorada (pelos próprios estudantes), conscientes de que sua tarefa não consistia numa livre interpretação do texto-base, mas num trabalho de adequação modal. Isso foi determinante na execução das operações, das quais elencamos alguns dos extratos abaixo:

TEXTO-BASE E1: “um perfil assim como o... o atual governador do estado que a gente esperava que era do mesmo pref...do mesmo partido do...do governador né, então tem uma persp... ô do presidente e aí tem uma mesma pepe...perspectiva do...do...do próprio partido né, mas realmente é uma decepção total”	TEXTO-ALVO R3: “como o atual governador do estado, que é do mesmo partido do presidente e a gente esperava uma perspectiva do partido, mas é uma decepção total”
--	---

Tabela 01: 1ª operação

E1: “Eh...um...um...um senhor né... ia chegando em casa e aí ele encontrou um cachorro na porta dele... aí quando ele viu o cachorro né... ele falou assim ... chole você tá com fome... cê quer um ch...você quer um ossinho... aí o cachorro já ficou todo... (o narrador imita sons de ansiedade no cachorro) todo se-relé né querendo...tá com fome, né... e aí... como é que se diz... ele entrou porta a dentro... e aí o cachorro ficou na porta já... já esperando né... um minuto...dois minutos... três minutos... quatro minutos...”	R5: “Um senhor ia chegando em sua casa e encontrou um cachorro na porta. Quando ele viu o animal, perguntou: – Cachorrinho, você está com fome? Quer um ossinho? O cachorro ficou todo animado, porque estava com fome”. R4: “Um senhor, ao chegar em sua casa encontrou um cachorro na porta e lhe ofereceu um osso. O cachorro, faminto, ficou muito empolgado, aguardando ansiosamente pelo osso prometido. Após alguns minutos de espera, o cachorro se cansou e foi embora. Ao passar pela rua”
--	---

Tabela 02: 4ª operação

E2: “Eu acho que tá melhorando em algumas coisas...eh...as pessoas tão mais atenciosas na hora de votar... que teve muito problema de polít... de corrupção descoberto...”	R6: “Na minha opinião algumas coisas estão melhorando. As pessoas têm se preocupado mais na hora de votar. Foram descobertos vários casos de corrupção”
--	---

Tabela 03: 6ª operação

E1:” Sobre a política no Brasil o quê que eu acho...eu acho que é uma parte... eh...u...uma situação assim meio...como é que se diz... porque que a gente tem dois dois perfis de político né...vem o político que...quer ver o bem do público e tem o político que só vai lá mesmo prá...prá usurpar né... então eles não tão a...assim ligados na... na situação da população então essa parte que não to...que só chega lá pra sugar mas tem uns políticos que vale a pena dar... dar o voto de confiança né... que tem al... então algumas almas que se salvam né...”	R4: “Eu acho que há dois perfis de políticos: o político que procura fazer o bem para o público, que realmente vale a pena votar e o que só se preocupa em fazer para o seu próprio bem, deixando de lado a situação da população”.
---	---

Tabela 04: 8ª operação

Mesmo identificando os textos da modalidade oral, e conseguindo lhe dar uma estrutura razoavelmente própria da modalidade escrita, pudemos perceber que algumas marcas características da modalidade oral foram mantidas nos textos, ainda que estes deem a impressão de estarem dentro dos padrões da escrita, por causa da eliminação de uma série de outras estruturas, destacadas anteriormente.

As marcas orais que se mantiveram nos textos-alvo, são essencialmente:

- em **formas reduzidas**, muito comuns na fala, a exemplo da redução da forma verbal “está” para “tá”;
- **marcas interacionais** compostas por *elementos lexicalizados ou não lexicalizados*, de caracterização plenamente oral, e, como vimos, de fácil identificação como primeira marca da oralidade (“*aí, bem, entende*”). Merece destaque a construção “não é?” observada em diversas retextualizações, como variante da forma oral “né?” Neste caso, o estudante operou a transformação da forma contraída, acreditando ser o suficiente para enquadrar a expressão no texto escrito. Escapou à sua interpretação o fato de não bastar “corrigir” esse tipo de expressão sob o ponto de vista morfológico ou ortográfico, para que atinja o padrão da escrita, ou mesmo que essa expressão tem uma função na interlocução dispensada na escrita.

- **expressões informais típicas da oralidade**, que por serem muito frequentes acabam se cristalizando, inclusive na escrita desses jovens (“*está ligado, menos mal, só que*”);
- **elementos expressos por dêiticos**, nesse contexto específico, vocábulos somente completos de sentido no contexto físico da oralidade, necessitando de transformações caso sejam aplicados ao texto em sua modalidade escrita-“*aqui, lá*”- (cf. contextualização na Tabela 05).

Tipo de manifestação	Exemplo	Aplicação nos textos escritos (contexto)
Palavras em formas reduzidas	“Serelé” “lá”	R3: “O cachorro ficou muito serelé” R2: “você tá com fome?”
Elementos lexicalizados ou não lexicalizados (marcas interacionais)	“não é” (substituindo né, do texto-base) “aí” “bem” “entende” “claro”	R1: “São almas que se salvam, não é?” R1: “Ainda bem que cachorro não entende, não é?”
		R2: “aí eu não pude votar”
		R5: “Sobre política no Brasil, bem, eu acho uma situação complicada”
		R6: “Isso não fez com que a corrupção acabasse, claro, ainda existem muitos atos ilícitos”
		R5: “tem o político que só vai lá para usurpar, entende?”
Expressões informais e/ou típica da fala	“Só que” “Menos mal” “estão ligados” “Ainda bem”	R2: “Só que cachorro não entende. Menos mal.” R3: “não estão ligados na situação da população.”
Elementos expressos por dêiticos	Aqui lá	R5: “Eu voto aqui em Santo Estevão”
		R4: “tem aqueles que só vão lá pra usurpar”

Tabela 05: Marcas da oralidade em textos escritos (retextualizações)

A permanência dessas marcas no texto escrito demonstra, com bastante clareza, a instabilidade com a qual os alunos se posicionam perante o texto escrito, seja argumentativo, seja narrativo, uma vez que alternam a eliminação de marcas de um mesmo nível operacional (eliminam umas, e mantém outras).

Em suma, não é possível afirmar, mesmo com a execução de muitas das operações propostas, que os alunos manipulam de forma plenamente consciente os tipos de texto que lhes são postos, uma vez que deixam emergir estruturas que não lhes são próprias.

6. Considerações finais

Como vimos, os estudos mais recentes não atestam a superioridade da modalidade escrita sobre a oral, uma vez que não se pode conceber, hoje, uma sociedade sem a fala ou sem a escrita. A necessidade de comunicação, entretenimento, de geração, difusão e registro de conhecimento, perpassa, de forma intrínseca, ambas as modalidades, e salvo suas particularidades, realizam de forma satisfatória as suas funções dentro da sociedade.

A escola, que se propõe a instrumentalizar os estudantes para a modalidade escrita, e desenvolver suas múltiplas competências comunicativas – o que perpassa invariavelmente a fala – mostra-se ineficaz, uma vez que se tem formado estudantes com inúmeras deficiências na produção de textos escritos, e na formulação dos textos orais, contextualmente.

No cerne dessa discussão, as atividades de retextualização apreendidas pelos estudantes participantes da pesquisa demonstraram que, em linhas gerais, estes distinguem amostras de uma e outra modalidades, demonstrando capacidade de apontar as características que determinam essa categorização. Os estudantes, em graus não-homogêneos, executam operações de editoração dos textos, dando-lhe uma formatação típica da modalidade escrita. Assim, consegue-se alcançar características estruturais e discursivas no texto-alvo. Entretanto, analisando-se mais precisamente esses textos, verificamos a remanescência de marcas orais no texto formal, tanto em narrativas, quanto em textos argumentativos. Tais marcas ora aparecem em forma idêntica ao texto-base, ora em formas “corrigidas” nas quais, provavelmente, os estudantes acreditaram ter removido o traço oral, o que não ocorreu, de fato.

Trata-se, pois, de mais um aspecto a ser considerado na elaboração dos planos de trabalho das escolas,

No contexto escolar, palco consagrado ao desenvolvimento de plenas competências linguísticas e, principalmente, ao domínio do “mundo da escrita”, constroem-se, também, algumas contradições: a primeira delas está no fato de que a escola não tem dado atenção às competências linguísticas num âmbito global, por centrar seu trabalho na valorização da escrita em detrimento da fala; a segunda – e mais perigosa – reside no fato de que essa mesma escola, tão concentrada no ensino da modalidade escrita, não tem dado conta da tarefa de capacitar os estudantes para o seu uso adequado e competente, mesmo após anos de estudo. Nesse caso, o que verificamos é que, apesar dos avanços nos suportes

teóricos – incluindo os próprios documentos oficiais que norteiam a educação, como os PCN – há despreparo da escola no enfrentamento das relações fala/escrita, e, em alguns casos, há um desencontro entre o discurso e a prática no que tange ao estudo sistemático da fala e suas relações com a escrita.

Como resultado dessas contradições, temos indivíduos que embora consigam alcançar certa formação, não têm a garantia de tornarem-se usuários conscientes e competentes de sua própria língua, seja ela oral, seja escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FARACO, Carlos E.; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino materno*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rosseto da. *Da oralidade à escrita, uma busca da mediação multicultural e plurilinguística*. Canoas: ULBRA, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

**RETEXTUALIZAÇÃO:
DO CONTO ESCRITO PARA O MULTIMODAL**

Ariadina Pereira Galvão (UFPA; UFSSPA)

ariadinapgalvao@hotmail.com

Tânia Maria Moreira (UFSSPA; UFSM)

RESUMO

Este trabalho propõe retextualizar contos de enigma em uma nova modalidade com os recursos disponíveis nas mídias atuais. Essa proposta é interessante, visto que, possibilita ao aluno elaborar uma produção textual envolvente, colaborativa e com recursos do seu convívio diário. Por isso, que nesse trabalho se propõe como objetivo geral retextualizar o conto escrito para o multimodal história em quadrinhos numa turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Rondon do Pará. E como objetivos específicos: reescrever contos, a partir de uma reflexão sobre suas construções de sentidos; retextualizar os contos reescritos numa proposta multimodal; analisar no produto final história em quadrinhos como os alunos utilizaram os elementos linguísticos propostos para esse gênero; Apresentar uma sequência didática dinâmica e interacionista sobre retextualização que possa contribuir com o professor de língua portuguesa, no sentido de promover uma aula de produção e retextualização mais interativa, dinâmica e inovadora. A pesquisa se dará por meio do método (THIOLLENT, 2011) da pesquisa-ação. Para tanto se utilizará de métodos e técnicas pertinentes a esse tipo de pesquisa, tais como, diagnóstico da situação, possível resolução de problemas, mapeamento de representações, dentre outras que contribuam para maior conhecimento da situação. Servirão de base teórica as concepções de Xavier, Marcuschi, Antunes dentre outros. Ao final do projeto de pesquisa, será produzida a dissertação para obtenção do título de mestre.

Palavras-chave: Retextualização. Gêneros textuais. Textos.

1. Introdução

A geração atual testemunhou o ritmo mais acelerado do avanço tecnológico. Quem há vinte anos, ouviu-se falar em *iPhone*, *iPhod*, *iPad*, *Smartphone*. As mudanças estão em um ritmo muito veloz. Essas tecnologias não estão distantes de nós, alunos e professores. E porque será que é tão difícil incorporar na prática pedagógica essas ferramentas que já estão incorporadas no dia a dia de alunos e professores? Diante dessa realidade, este trabalho propõe retextualizar contos de enigma em uma nova modalidade com os recursos disponíveis nas mídias atuais. Essa proposta é interessante, visto que, possibilita ao aluno elaborar uma produção textual envolvente, colaborativa e com recursos do seu convívio diário.

A necessidade de elaboração desse projeto se deu também, devido ao discurso recorrente entre os professores de língua portuguesa relativo a produção de textos por parte dos alunos. Diante do exposto há de se concordar com Marcuschi (2008) e Antunes (2009) que é de grande relevância trabalhar com os gêneros textuais para desenvolver nos alunos as competências na fala, na escrita, na leitura e na forma como se interagem socialmente. Por isso, que nesse trabalho se propõe como objetivo geral Retextualizar o conto escrito para o multimodal história em quadrinhos numa turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Rondon do Pará. E como objetivos específicos: reescrever contos, a partir de uma reflexão sobre suas construções de sentidos; retextualizar os contos reescritos numa proposta multimodal; analisar no produto final história em quadrinhos como os alunos utilizaram os elementos linguísticos propostos para esse gênero; Apresentar uma sequência didática dinâmica e interacionista sobre retextualização que possa contribuir com o professor de língua portuguesa, no sentido de promover uma aula de produção e retextualização mais interativa, dinâmica e inovadora.

A pesquisa se dará por meio do método (THIOLLENT, 2011) da pesquisa-ação, visto que nessa, possibilita ao professor investigar a própria prática pedagógica a fim de encontrar meios de promover suas aulas de modo mais dinâmico, utilizando-se de recursos tecnológicos contemporâneos. Para tanto se utilizará de métodos e técnicas pertinentes a esse tipo de pesquisa, tais como, diagnóstico da situação, possível resolução de problemas, mapeamento de representações, dentre outras que contribuam para maior conhecimento da situação. Servirão de base teórica as concepções de Xavier, Marcuschi, Antunes dentre outros. Ao final do projeto de pesquisa, será produzida a dissertação para obtenção do título de mestre.

2. Contribuições do projeto para o ensino fundamental: justificativa

A geração atual testemunhou o ritmo mais acelerado do avanço tecnológico. Quem há vinte anos, ouviu-se falar em *iPhone*, *iPhod*, *iPad*, *Smartphone*, ou seja, celular com tantos recursos como GPS, Wi-Fi, Câmera 20.0 MP e Flash, Filmadora, MP8 Player, Bluetooth, Viva-Voz, Fone, Cabo de dados USB e Cartão 32GB- Wireless ultrarrápida. As mudanças estão em um ritmo muito veloz.

Essas tecnologias não estão distantes de nós, alunos e professores todos os dias, levam telefones celulares para a sala de aula (com ou sem lei que os proíbam). Os filmes, as músicas, os jogos, as relações interpessoais mediadas pelos protocolos da rede (física, lógica e social), estão presentes na escola, nas salas de aula, nos corredores, nos pátios, só não estão muito presentes, ainda, na didática dos professores e nos materiais didáticos.

E porque será que é tão difícil incorporar na prática pedagógica essas ferramentas que já estão incorporadas no dia a dia de alunos e professores? Os estudantes desse século, independentemente da idade, classe social são diferentes dos alunos de décadas atrás. Hoje eles têm fácil acesso a uma multiplicidade de informações, são ágeis e tem habilidades para lidar com os recursos multimidiáticos, conhecem maneiras dinâmicas de acessar o conteúdo que lhes interessa.

Diante dessas mudanças, que, inevitavelmente, provocam ou deveriam provocar mudanças no modo de ensinar língua portuguesa, especialmente, na produção textual, visto que, esses adolescentes estão imersos nesse universo de textos multimodais. Diante dessa realidade, este trabalho propõe retextualizar os contos clássicos em uma nova modalidade com os recursos disponíveis nas mídias atuais. Essa proposta é interessante, visto que, possibilita ao aluno elaborar uma produção textual envolvente, colaborativa e com recursos do seu convívio diário.

A necessidade de elaboração desse projeto se deu também, devido ao discurso recorrente entre os professores de língua portuguesa relativo a produção de textos por parte dos alunos. Percebe-se que a maioria dos professores só considera, para avaliação, o texto produzido nos moldes convencionais, no entanto, deixa de explorar a capacidade que os alunos têm em relacionarem-se com as novas tecnologias, as quais poderiam ser usadas como recurso para produção textual, utilizando assim, além do texto escrito, a imagem, as cores, dentre outras possibilidades que enriquecem o sentido do texto. A produção de história em quadrinhos por meio das mídias, além de possibilitar o aluno utilização de um recurso interessante, desenvolve diversas habilidades, como por exemplo, coerência e coesão, capacidade de síntese e objetividade, uso de diferentes linguagens, estética, criatividade, ideias e pensamentos.

Ao final desse projeto, objetiva-se a elaboração de uma sequência didática, a qual possa contribuir com a aula do professor de língua portu-

guesa, no sentido de promover uma aula de produção e retextualização mais interativa, dinâmica e inovadora.

3. Situação problema

Historicamente tem se confirmado que uma das maiores dificuldades do professor de língua portuguesa é trabalhar com textos, visto que, em várias situações, o texto tem servido como pretexto para o ensino da gramática (reconhecimento e classificação morfossintática). Diante dessa afirmativa, a problemática desse projeto é como desenvolver aulas, nas quais, o texto seja realmente utilizado com o seu propósito comunicativo e interativo?

PRETENSÕES DA PESQUISA:

OBJETIVO GERAL:

Retextualizar o conto escrito para o multimodal história em quadrinhos numa turma de 8º ano do ensino fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reescrever contos, a partir de uma reflexão sobre suas construções de sentidos;
- Retextualizar os contos reescritos numa proposta multimodal;
- Analisar no produto final história em quadrinhos como os alunos utilizaram os elementos linguísticos propostos para esse gênero;
- Apresentar uma sequência didática dinâmica e interacionista sobre retextualização.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

4. Retextualização - novas mídias e tecnologias a serviço da produção textual

A escrita já se utilizou de vários suportes desde os recursos disponíveis no reino mineral, a argila, que serviu para registros importantes na mesopotâmia. A pedra também foi utilizada, principalmente para textos bíblicos, como os dez mandamentos, dentre outros de igual importância. Devido ao valor o ouro e o bronze foram utilizados numa escala menor. Produtos do reino vegetal, por longo tempo também foi utilizado para se escrever, como o papiro, pergaminho, o códex. Com o alto custo desses recursos, o homem procurou outros meios mais acessíveis no reino animal, quando a pele de carneiro era um suporte valioso e interessante para escrita. Todas essas evoluções foram importantes à sociedade, mas a re-

volução do texto impresso, promovida por Gutenberg, marcou de modo singular a história da escrita, quando o livro passou a ser impresso em série de exemplares. O texto impresso se firmou até os dias atuais, quando sofre a ameaça de ser substituído pelos textos digitais.

Possivelmente as duas modalidades de escrita permanecerão concomitantemente, assim como, prevaleceu por muito tempo as duas formas de livro, a impressa e a escrita à mão, haja vista, a resistência da sociedade em aceitar o novo. “Na realidade, o escrito copiado à mão sobreviveu por muito tempo à invenção de Gutenberg, até o século XVIII, e mesmo o XIX, cuja existência devia permanecer secreta, a cópia manuscrita continuava sendo a regra” (CHARTIER, 1998, p. 9).

Nesse retrospecto histórico, evidencia-se as bruscas mudanças ocorridas desde a leitura do *codex*¹⁷ às leituras realizadas por meio de livros digitalizados. Ainda sob esse prisma Chartier (1998) acrescenta que houve mudanças nas formas de escrita, mas o leitor da tela tem algumas semelhanças com o leitor da antiguidade, ou seja, houve mudanças no suporte material e consequentemente na forma como se ler, mas se assemelham em alguns aspectos.

De certo modo sim. De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da antiguidade: o texto que ele lê corre diante de seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente. De um lado ele é como o leitor medieval ou o leitor do livro impresso, que pode utilizar referências como paginação, o índice, o recorte do texto. (CHARTIER, 1998, p. 13)

Essas mudanças no suporte de produção de texto provocaram mudanças notáveis no âmbito educacional, por isso, as mudanças nos modos de ensinar e aprender devem ser analisadas a partir de um contexto mais amplo, que envolvem novas práticas sociais e culturais. Os alunos mudaram a forma de aprender, surgiram novos ambientes de aprendizagem e a construção do conhecimento se dá das mais diversas possibilidades, bem diferentes do passado.

¹⁷ Codex – Os *códices* (ou *codex*, da palavra em latim que significa “livro”, “bloco de madeira”) eram os manuscritos gravados em madeira, em geral do período da era antiga tardia até a Idade Média. Manuscritos do Novo Mundo foram escritos por volta do século XVI. O *códice* é um avanço do rolo de pergaminho, e gradativamente substituiu este último como suporte da escrita. O *códice*, por sua vez, foi substituído pelo livro impresso.

Com a emergência da Web 2.0¹⁸ surgem novas formas de letramentos, novos padrões de *design* e modelos de *softwares* que ampliam as possibilidades das práticas mais interativas e colaborativas. Sobre esse assunto Lima e De Grande (2013) fazem referência a Knobel e Lankhear (2002) os quais concordam que o ler e o escrever mediados por essas tecnologias digitais tornam essas atividades ainda mais complexas, visto que, a internet exige que os usuários compreendam textos complexos, que envolvem gráficos, imagens, vídeos e outros, e, para compreensão de um texto faz-se necessário que o usuário consiga relacionar todos esses recursos para que assim tenha ampla compreensão do todo.

Ensinar nessa nova perspectiva é um grande desafio aos professores de língua portuguesa, em especial os do ensino fundamental, objeto de estudo desse trabalho, visto que, para alguns, é muito difícil trabalhar com produção de texto com alunos nesse nível de ensino. Muitos professores apresentam dificuldade para trabalhar com a produção de texto do modo convencional, possivelmente, a dificuldade será ainda maior relacionar o modo convencional aos recursos tecnológicos. No entanto é um desafio que não poderá ser mais adiado.

A retextualização é uma metodologia interessante para o professor inserir em sua prática pois, possibilita ao aluno basear se em um texto original e a parti daí produzir um novo texto, seja de uma modalidade para outra ou de gênero para outro, como afirma Marcuschi (2010). Esse teórico acrescenta ainda que:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2010, p. 48)

Diante dessa possibilidade de produção textual, neste trabalho, propõe-se, retextualizar contos clássicos para o gênero história em quadrinho por meio do uso do computador e seus softwares. Esta é uma proposta que se pretende mais interativa, uma vez que, o aluno poderá reescrever o conto utilizando meios que lhes são familiares, além do que, po-

¹⁸ Um conjunto diferente de padrões de design e modelos de negociação no desenvolvimento de software que possibilita ou torna mais efetivas práticas mais colaborativas, participativas e distribuídas dos novos letramentos. (LIMA & DE GRANDE, 2013)

derão se caracterizar das personagens do conto, registrar a própria imagem e recontar a história com a sua imagem. Essa proposta desenvolve várias habilidades no aluno, visto que, utilizará além da grafia, as imagens, cores, onomatopeias e outros elementos pertinentes ao gênero.

Nessa diretiva Mancini e Alt (2014) contribuem de modo significativo com esse debate, os quais promovem uma profunda reflexão sobre as histórias em quadrinhos, bem como a sua transposição para o digital. Esses autores fazem um retrospecto das histórias em quadrinhos desde o século XVIII, aproximadamente o ano de 1895, ano aceito como o surgimento das histórias em quadrinhos no Ocidente, perpassam pelo século XX, até focalizarem o avanço ocorrido no século XXI com a explosão das tecnologias digitais, quando assim, as histórias em quadrinhos transpõem-se para a internet, ou seja, para o texto digital e, dessa forma, apropriam-se de mais recursos que as tornam mais atrativas.

Sem dúvida, o impacto da rede na divulgação de histórias em quadrinhos e na criação de uma cultura de quadrinhos nos blogs, fóruns, etc. fez com que os limites dessa janela transbordassem para um sem número de práticas artísticas e culturais. As histórias em quadrinhos, hoje, desfrutam de uma penetração mercadológica sem precedentes. Sua aceitação é tão ampla que a quadrinização de qualquer tipo de texto passou a ser vista como recurso estratégico válido para potencializar a capacidade de sedução dessas mensagens junto ao público. De manuais de instrução a toalhinhas de restaurante, de guias turísticos a cursos e matérias jornalísticas (que para além dos infográficos ganham versões quadrinizadas), os produtos culturais parecem alcançar maior visibilidade quando realizados e divulgados na forma de história em quadrinhos. (MANCINI & ALT, 2014, p. 97)

Não só no âmbito mercadológico, as histórias em quadrinhos é um gênero muito aceito pelo público jovem, principalmente, se veiculado pelos meios digitais, as quais se tornam mais atrativas e interessantes. Por isso, o professor de língua não pode mais ficar alheio aos avanços tecnológicos, uma vez que muitos alunos já chegam à escola com um vasto conhecimento das tecnologias de informação e comunicação e, muitas vezes, o professor não sabe como redirecionar esse conhecimento em benefício do ensino do conteúdo de língua portuguesa. Com a utilização dessa nova ferramenta o aluno poderá fazer vários tipos de leitura, bem como escrever, divulgar textos a partir dos meios oferecidos pela Internet, enfim, desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Diante da revolução do modo de leitura e escrita promovida pelos textos digitais, é pertinente que o professor de língua utilize as tecnologias de informação e comunicação para melhorar suas aulas, visto que, por meio dessa, o aluno poderá ter acesso aos mais diversos gêneros textuais.

A partir desse entendimento Lima e De Grande (2013, p. 43) fazem referência a Knobel e Lankhear (2002) que:

O ler e o escrever mediados por novas tecnologias digitais se tornam atividades ainda mais complexas, pois a internet requer que os usuários julguem textos complexos, que combinam gráficos, comentários, informações avaliativas, imagens vídeos além de aprender a obter mais informações sobre o material, o que é necessário para assistir, ouvir, ler, refletir e se comprometer com a adesão ou não a certos discursos.

No entanto, diante do exposto, tais dificuldades e complexidades não podem constituir-se em obstáculos para o aperfeiçoamento das práticas do ensino de língua. Nesse contexto, os conteúdos devem ser pensados em termo de desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem do aluno. Por isso, cabe ao professor aprimorar seu conhecimento, ampliar seu leque de possibilidades, para assim abrir janelas no âmbito do ensino de línguas e aceitar as mudanças que ocorrem na sociedade, e não as vejam com estranhamento nem perplexidade.

Além dos teóricos já mencionados, ficaria incompleto este trabalho se não incluísse a concepção de texto na perspectiva de Xavier (2001), Koch (2009) e Marcuschi (2008), uma vez que, para se compreender o processo da retextualização, necessariamente terá que perpassar por eles.

Para Xavier (2001), o texto é concebido como “forma de cognição social”, ou seja, o texto está relacionado ao conhecimento e envolve fatores diversos como o pensamento, a linguagem, a percepção, dentre outros. O texto é em si é a manifestação do próprio conhecimento. “Os textos, eles mesmos são a essência do conhecimento, matéria prima do saber e não só recurso técnico que viabilizam a exposição de saberes outros *in abstrato* que ganham visibilidade e concretude, quando textualizado”. (XAVIER, 2001, p. 166)

Segundo Koch (2009) para se conceituar texto depende da concepção que se tenha de língua e de sujeito, por isso, será apresentada a concepção de língua como representação do pensamento, na concepção como código e na concepção interacional. Na primeira, o sujeito é visto como um produto, não lhe cabe fazer inferências, exercer um papel essencialmente passivo. Na segunda, a língua é tida como mero instrumento de comunicação. Predomina um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificada pelo leitor ou ouvinte. Nesta, o papel do decodificador é também passivo. Na última, na concepção interacional (dia-

lógica) os interlocutores são tidos como sujeitos ativos e a interlocução depende de um contexto sociocognitivo.

Nessa perspectiva, Koch (2009) advoga a última concepção, na qual os sujeitos interagem entre si e o sentido é construído a partir da interação entre os sujeitos, e nesta, inclui-se também o contexto sociocognitivo, ela acrescenta que, esta é a concepção de texto adotada pela linguística textual, a proposta que admite que o texto tenha múltiplos sentidos e não um único sentido e, ele só se completa com a participação do seu leitor ou ouvinte.

Marcuschi (2008, p. 72) traz ao cerne dessa discussão a seguinte afirmativa: “texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Com isso, ele amplia essa discussão sobre a concepção de texto e enuncia que o texto é um evento da comunicação em que envolve as ações linguísticas, sociais e cognitivas. Na ótica desse teórico o texto é uma unidade comunicativa, uma unidade de sentido que se realiza tanto no nível do uso como no nível do sistema, ambos têm suas funções de grade importância na produção textual, visto que, o texto é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua.

Para que haja texto é preciso haver significação, que depende diretamente de interpretação. Assim, o texto depende de interpretação para existir enquanto tal. Não há sentido sem interpretação, isto é, o sentido não está no texto de antemão, simplesmente esperando para ser decodificado, ele precisa ser construído e é esse o papel da interpretação, que se dá tanto da parte de quem fala ou escreve quanto de quem analisa.

Além da discussão sobre texto, é pertinente revisitar os conceitos de letramento na perspectiva de Tfouni (2002) e Soares (2000/2013). Essa discussão se amplia nas reflexões promovidas por Rojo (2013), Valente (1993/2007) e Xavier (2013) os quais trazem à tona a questão dos letramentos e multiletramentos na perspectiva dos gêneros digitais.

Além dos conceitos brevemente apresentados neste projeto e que se se pretende ampliar ao longo da pesquisa, é de grande relevância esclarecer que também se aprofundará nas concepções de gênero textual na perspectiva dos mesmos teóricos já citados nos parágrafos anteriores (Marcuschi e Koch), além de Antunes. Segundo Antunes (2009, p. 57) Não se concebe mais o ensino de línguas, sem se ancorar na proposta pedagógica dos gêneros, visto que, por esse meio de ensino da língua “vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, consequen-

temente, para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente”. A mesma autora acrescenta ainda que, por meio dos gêneros textuais, emerge uma grande oportunidade de o professor trabalhar as regras gramaticais peculiares a cada gênero em estudo, ou seja, “na perspectiva dos gêneros, ainda, as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero”. (ANTUNES, 2009, p. 57)

Diante desses paradigmas, o professor de língua portuguesa deve ser preparado para desenvolver aulas mais significativas, fundamentadas na proposta dos gêneros textuais, dos letramentos, além de incluir as tecnologias modernas, que têm suas especificidades e produzem novas práticas de linguagens e novos letramentos. Por isso, é emergencial ao professor de língua portuguesa adquirir conhecimentos que outrora lhe parecia desnecessário, Freire (1996) enfatiza a questão do professor inacabado, o qual precisa estar em constante formação. Nestes últimos tempos, a educação solicita por transformações radicais. Que possibilite o letramento na perspectiva de reconstrução e não mais da manutenção de discursos dominantes.

5. Metodologia adotada

Xavier (2013) faz algumas inferências quanto ao ensino da atualidade, um tanto pertinente nesse momento. Ele afirma que atualmente deve-se haver um “jeito novo de ensinar” o ensino não deve mais ser centrado no professor e, sim, no aluno. Deve-se priorizar a participação ativa do aluno, promover a realização do trabalho coletivo, que o aluno possa desenvolver habilidades coletivamente; que o professor deve desenvolver aprendizagens adequadas às mudanças do mundo por meio de um ensino mais dinâmico, com uso de materiais didáticos on-line, ou seja, desenvolva competências voltadas para a era da informática.

Tais considerações são relevantes no ensino de língua portuguesa, especificamente, no ensino fundamental, para que o professor interaja com o aluno, e utiliza-se tanto de uma linguagem, quanto de recursos que são familiares aos alunos dessa faixa etária. Não dá mais para o professor de língua portuguesa ignorar a linguagem utilizada pelos alunos, as novas formas de leitura e escrita que esses adolescentes e jovens vêm utilizando, quer queira, ou não, o professor precisa aprimorar seus conhecimen-

tos quanto ao uso dessas novas tecnologias, para assim, comunicar-se com os seus alunos.

Diante desses pressupostos, que neste trabalho se propõe a promover uma pesquisa por meio do método (THIOLLENT, 2011) da pesquisa-ação, visto que nessa, possibilita ao professor investigar a própria prática pedagógica e consiga encontrar caminhos ou meios de promover suas aulas de modo mais dinâmico, utilizando-se de recursos tecnológicos contemporâneos. Como afirma Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Thiollent (2011, p. 20) complementa com a seguinte afirmação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, nessa pesquisa, o professor passara a analisar sua prática numa perspectiva investigativa, reflexiva a fim de relacionar a teoria à prática e intervir de modo a aprimorar sua prática ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Engel (2000, p. 182) assim como Tripp (2005), concorda que

... a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situação em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

Para tanto se utilizará de métodos e técnicas pertinentes a esse tipo de pesquisa, tais como, diagnóstico da situação, possível resolução de problemas, mapeamento de representações, dentre outras que contribuam para maior conhecimento da situação. Conforme provoca Thiollent (2011, p. 35)

Quando não queremos pensar, raciocinar, conhecer algo sobre o mundo circundante, é melhor não pretendemos pesquisar. Além disso, quando queremos interferir no mundo precisamos de conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outros aspectos de uma atividade intelectual.

Diante do exposto, surge a necessidade de pesquisar uma turma do 9º ano de ensino fundamental de uma escola pública do município de Rondon do Pará – PA, localizada no centro da cidade que atende alunos

das mais diversas classes sociais. Essa turma é composta por alunos filhos de profissionais liberais, profissionais públicos, pessoal da área da educação, domésticas e autônomos.

A primeira fase da pesquisa será a delimitação do problema a ser investigado, seguido a seleção e uma profunda leitura para embasamento teórico sobre retextualização, os gêneros conto e história em quadrinhos e recursos pós-modernos relacionadas à temática proposta que servirão de fio condutor e base para esse projeto. Após as leituras e fichamento das mesmas. Será selecionado o material a ser trabalhado com os alunos, a fim de que estes resultem em posterior objeto de pesquisa (contos para leitura, escrita e retextualização do gênero conto para o gênero história em quadrinhos).

Em outras palavras, os alunos lerão e selecionarão contos clássicos para retextualizarem para o gênero história em quadrinhos, a qual será produzida com fotos caracterizados dos próprios alunos, depois da produção das fotos, os alunos ainda confeccionarão os textos na proposta da história em quadrinhos no computador da escola, por meio da internet e uso de aplicativo próprio concluirão a história em quadrinhos. Tais histórias serão publicadas no blog da turma.

É válido ressaltar que, *a priori*, a pesquisa terá como objeto de pesquisa apenas cinco alunos da turma, posteriormente, incluirá todos os demais. Ou seja, os cinco alunos iniciais, serão monitores da sala no momento de ampliação da pesquisa.

Após a versão final da produção das histórias em quadrinhos por parte dos alunos, se fará a análise dessas a fim de observar se os alunos utilizaram os elementos linguísticos propostos para esse gênero. Ao final da pesquisa será apresentada uma sequência didática no intuito de contribuir com o planejamento de aulas do professor de língua portuguesa quanto a possibilidade de promover a produção textual de modo mais interativo e significativo ao aluno.

Na conclusão de todos os passos apresentados acima culminará na produção da dissertação, a qual será apresentada a uma banca examinadora para análise e avaliação.

6. Considerações finais

Neste artigo pretendeu-se apresentar o projeto de pesquisa-ação elaborado para o curso de mestrado profissional em letras da Universida-

de Federal do Sul e Sudeste do Pará. Por estar em desenvolvimento ainda não se tem os resultados previstos.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com a prática do professor no ensino de língua portuguesa, no sentido de promover o ensino da língua materna de modo mais dinâmico e atrativo ao aluno, visto que, pesquisas revelam que os professores dessa disciplina apresentam grandes dificuldades para desenvolver atividades com produção textual.

Dessa forma, por meio de atividades de retextualização, do conto para a história em quadrinho, acredita-se, que os alunos possam envolver de modo mais prazeroso nas atividades propostas, além de, utilizar as tecnologias móveis (*smartphone, tablet* etc.) como aliada no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Trad.: Reginaldo Carmello Corrêa Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <<http://www.educaremvista.ufpr/arquivos16/irineUengel.pdf>>. Acesso em: 08-01-2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Mariana de; DE GRANDE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane, (Org.). *Escol@ conect@d@*: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 37-59.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: ____ *Línguas: instrumentos linguísticos*, Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*, São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07-07-2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 05-01-2015.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. In: *Pátio: Revista Pedagógica*, FNDE, ano XI, n. 44, nov.2007/jan.2008.

_____. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIEED, 1999.

XAVIER, Antônio Carlos. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramentos%20digital%20%20ensino.pdf>>. Acesso em: 09-01-2013.

_____. Processo de referenciação no hipertexto. *Caderno de Estudo Linguístico*, Campinas, n. 41, p. 65-176, jul./dez.2001.

ANEXOS



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de wi-fi, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

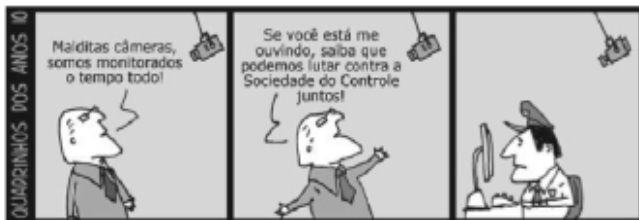
ROSA, G.; SAKTOS, P. *Galileu*, N° 246, jul. 2011 (adaptado).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo on-line em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. “Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da eLife, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também amenuar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



CHAMFER, A. Disponível em: <http://desenhos.wortpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011

INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito à **tinta**, na **folha própria**, em **até 30 linhas**.
- A redação com **até 7 (sete) linhas** escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilha sonora com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDEIA, P. A.; SARAIVA, M. D. *A publicidade infantil deve ser proibida?* Disponível em: www.ihu.on.br. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fonte: OAB e Conar(1)

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 28 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. *A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos efeitos do marketing infantil*. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente";
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

REDAÇÃO NOTA MIL NO ENEM DE 2011

A crescente popularização do uso da internet em grande parte do globo terrestre é uma das principais características do século XXI. Tal popularização apresenta grande relevância e gera impactos sociais, políticos e econômicos na sociedade atual.

Um importante questionamento em relação a esse expressivo uso da internet é o fato de existir uma linha tênue entre o público e privado nas redes sociais. Estas, constantemente são utilizadas para propagar ideias, divulgar o talento de pessoas até então anônimas, manter e criar vínculos afetivos, mas, em contrapartida também podem expor indivíduos mais do que o necessário, em alguns casos agredindo a sua privacidade.

Recentemente, ocorreram dois fatos que exemplificam ambas as situações. A “Primavera Árabe”, nome dado a uma série de revoluções ocorridas em países árabes, teve as redes sociais como importante meio de disseminação de ideias revolucionárias e conscientização desses povos dos problemas políticos, sociais e econômicos que assolam esses países. Neste caso, a internet agiu e continua agindo de forma benéfica, derrubando governos autoritários e pressionando melhorias sociais.

Em outro caso, bastante divulgado também na mídia, a internet serviu como instrumento de violação da privacidade. Fotos íntimas da atriz hollywoodiana Scarlett Johansson foram acessadas por um hacker através de seu celular e divulgadas pela internet para o mundo inteiro, causando um enorme constrangimento para a atriz.

Analizando situações semelhantes às citadas anteriormente, conclui-se que é necessário que haja uma conscientização por parte dos internautas de que aquilo que for uma utilidade pública ou algo que não agrida ou exponha um indivíduo pode e deve ser divulgado. Já o que for privado e extremamente pessoal deve ser preservado e distanciado do mundo virtual, que compartilha informações para um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. Dessa forma, situações realmente desagradáveis no incrível universo da internet serão evitadas.

REDAÇÃO NOTA MIL NO ENEM DE 2014

Produtos e serviços são necessários a qualquer sociedade. Dentre eles, estão serviços de planos de saúde, financiamento de moradias, compra de roupas e alimentos, entre outros elementos presentes no âmbito social. A publicidade e a propaganda exercem papel essencial na divulgação desses bens. No entanto, é preciso atenção por parte dos consumidores para analisar e selecionar que tipos de propagandas são fidedignas, e no caso de publicidade direcionada a crianças e adolescentes, essa medida nem sempre é possível.

Em um primeiro plano, é importante constatar que as crianças não possuem capacidade de analisar os prós e contras da compra de um produto. Nesse sentido, os elementos persuasivos da propaganda têm grande influência no pensamento dos indivíduos da Primeira Idade, já que personagens infantis, brinquedos e músicas conhecidas por eles estimulam uma ideia positiva sobre o produto ou serviço anunciado, mas não uma análise do mesmo. Infere-se, assim, que a utilização desses recursos é abusiva, uma vez que vale-se do fato de a criança ser facilmente induzida e do apego às imagens de caráter infantil, considerando apenas o êxito do objetivo da propaganda: persuadir o possível consumidor.

Além disso, observa-se que as ações do Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) são importantes, porém insuficientes nesse quesito. O Conar busca, entre outros aspectos, impedir a veiculação de propagandas enganosas, porém respeita o uso da persuasão. Assim, ao longo dos anos, pode-se perceber que o Conar não considera o apelo infantil abusivo e permitiu a transmissão de propagandas destinadas ao público infantil, já que essas permanecem na mídia. Diante desse raciocínio, é possível considerar a resolução do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) válida e necessária para a contenção dos abusos propagandísticos evidenciados.

Tendo em vista a realidade abusiva da propaganda infantil, é necessário que o Conar e o Conanda trabalhem juntos para providenciar uma análise ainda mais criteriosa dos anúncios publicitários dirigidos à primeira infância, a fim de verificar as técnicas de indução utilizadas. Ademais, a família e o sistema educacional brasileiro devem proporcionar às crianças uma educação relacionada a questões analíticas e argumentativas para que, já na adolescência, possam distinguir de maneira cautelosa as intenções dos órgãos publicitários e a validade das propagandas. Dessa forma, será possível conter os abusos e estabelecer justiça nesse contexto.