

ISSN: 15148782

CADERNOS DO CNLF, Vol. XVII, Nº 11

REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL



XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 26 a 30 de agosto de 2013



RIO DE JANEIRO, 2013

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR

Ricardo Vieiralves de Castro

VICE-REITOR

Paulo Roberto Volpato Dias

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Glauber Almeida de Lemos

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS

Maria Alice Gonçalves Antunes

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS

Tânia Mara Gastão Saliés

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

XVII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

de 26 a 30 de agosto de 2013

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Marilene Meira da Costa
Adriano de Souza Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coelho da Silva
Regina Celi Alves da Silva
Anne Caroline de Moraes Santos
Antônio Elias Lima Freitas
Eduardo Tuffani Monteiro
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas
Luiz Braga Benedito*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*Ilma Nogueira Motta
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho
Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva* 07
1. A escrita na escola: teoria e prática – *Doris de Almeida Soares* 09
2. A leitura *on-line* e o ensino da língua inglesa – *Vânia Santana Carvalho, Cristina Vergnano Junger e Tânia Shepered* 29
3. A produção textual de surdos: linguagem metafórica e construção de sentidos – *Ana Paula Lima Santos* 46
4. A sequência didática como facilitadora do ensino de leitura e escrita a partir de gêneros textuais – *Joildes Santos de Sousa, Josinéia Santos de Sousa e Elane de Jesus Santos* 57
5. Corpo e língua: elementos simbólicos de referencialidade nas produções escritas de surdos – *Gláucia dos Santos Vianna* 71
6. Da leitura à escrita: a coluna “Carta do Leitor” como voz do aluno-leitor do jornal escolar – *Julienne Kely Zanardi* 88
7. Do texto espontâneo ao texto formal na sala de aula – *Maria Suzett Biembengut Santade* 100
8. Escrita e reescrita de textos dissertativos no ensino médio: reflexões – *Daniela Reis Freitas* 111
9. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo – *Rosimeri Claudiano da Costa, Renato da Silva e Márcio Luiz Corrêa Vilaça* 121
10. Interferência da fala na escrita de alunos da educação básica – *Sheyla de Paula Teixeira de Souza e Vanusa dos Santos Lima* 130
11. Interferências didáticas significativas nas avaliações dos textos escritos dos alunos – *Heloana Cardoso Retondar* 137
12. Linguagem oral culta: uma das consequências de um alto nível de letramento – *José Mario Botelho* 155

13. Linguagem, cultura e poder: reflexões sobre o ensino da produção textual no livro didático – *Maria Helena da Silva e Jurereza Rosa* 167
14. O texto na iniciação científica: percursos discentes nas áreas de ciências da saúde e ciências agrárias – *Thamires Meira da Silva e Arlinda Cantero Dorsa* 180
15. O trabalho com as sequências didáticas: possibilidades para o ensino de produção textual – *Graciete da Silva de Souza e Geisa Borges da Costa* 197
16. Plágio, o crime desconhecido – *Wesley Rosado, Luckyshaidir Bellunato Camara Cortes Bitencourt, Polliana Severino da Silva Faria, Érica Faria Knupp, Jonatan da Silva Ribeiro e Andréia Almeida Mendes* 207
17. Problemas de citações casos mais recorrentes de plágio – *Andréia Almeida Mendes, Estéfane Moreira de Carvalho, Samuel Firmino de Brito, Thatiany Gonçalves Leite, Aquiles de Souza Torres e David Gomes Hibner* 214
18. Produção textual a partir do reconto oral da narrativa “Barba Azul” – *José Ricardo Carvalho da Silva e Tatiana Pinheiro da Cruz* 220
19. Produção textual através de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson – *Taís Turaça Arantes, Hugo Augusto Turaça Leandro e Nataniel dos Santos Gomes* 228
20. Produção textual em sala de aula: a motivação como fator determinante – *Denise Aparecida Calegari Marocolo* 242
21. Texto e ilustração no livro para crianças e jovens: a produção de sentidos – *Rosa Maria Cuba Riche* 260
22. Um olhar sobre as práticas de escrita nas aulas do ProJovem Urbano – *Raquel Carvalho Soares e Cleonice Puggian* ... 275

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 11 do volume XVII dos *Cadernos do CNLF*, com 282 páginas, sobre REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL, e vinte e dois artigos resultantes dos trabalhos apresentados no XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, realizado do dia 26 a 30 de agosto deste ano de 2013, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por Ana Paula Lima Santos, Andréia Almeida Mendes, Aquiles de Souza Torres, Arlinda Cantero Dorsa, Cleonice Puggian, Cristina Vergnano Junger, Daniela Reis Freitas, David Gomes Hibner, Denise Aparecida Calegari Marocolo, Doris de Almeida Soares, Elaine de Jesus Santos, Érica Faria Knupp, Estéfane Moreira de Carvalho, Geisa Borges da Costa, Gláucia dos Santos Vianna, Graciete da Silva de Souza, Heloana Cardoso Retondar, Hugo Augusto Turaça Leandro, Joildes Santos de Sousa, Jonatan da Silva Ribeiro, José Mario Botelho, José Ricardo Carvalho da Silva, Josinéia Santos de Sousa, Juliene Kely Zanardi, Jurema Rosa, Luckyshai-der Bellunato Camara Cortes Bitencourt, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Maria Helena da Silva, Maria Suzett Biembengut Santade, Nataniel dos Santos Gomes, Polliana Severino da Silva Faria, Raquel Carvalho Soares, Renato da Silva, Rosa Maria Cuba Riche, Rosimeri Claudiano da Costa, Samuel Firmino de Brito, Sheyla de Paula Teixeira de Souza, Taís Turaça Arantes, Tânia Shepered, Tatiana Pinheiro da Cruz, Thamires Meira da Silva, Thatiany Gonçalves Leite, Vânia Santana Carvalho, Vanusa dos Santos Lima e Wesley Rosado.

Sobre este mesmo tema ainda ficaram alguns trabalhos sem publicação do texto completo, cujos resumos estão disponíveis em http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/resumos/ **LIVRO RESUMOS.pdf**, porque os autores não conseguiram entregá-los de acordo com as regras e prazos estipulados.

Fica a nossa sugestão a esses autores, que reelaborem seus textos e os submetam à *Revista Philologus* ou os publiquem em

outro lugar, porque serão importantes para o desenvolvimento das pesquisas em nossa especialidade.

Os textos publicados aqui serão integrados também à 2ª edição do *Almanaque CiFEFiL 2013* (em CD-ROM), que está sendo preparado e será enviado aos autores que não foram publicados na 1ª edição, que saiu na época do congresso.

Aproveitamos a oportunidade também para lembrar que todas as publicações do CiFEFiL são de livre acesso na Internet, e podem ser encontradas facilmente, através do programa de busca interna da página <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, seja pelo título do trabalho, pelo nome do autor ou por palavras-chaves do tema de interesse do pesquisador. Trata-se de uma excelente ferramenta de pesquisa, que você deve aproveitar e indicar a seus colegas e amigos.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos aguarda sua crítica e sugestão para melhorar suas publicações, e fica extremamente grato por qualquer crítica que for apresentada porque é delas que extrairemos as lições para os próximos trabalhos, para o progressos dos estudos linguísticos e filológicos brasileiros.

Rio de Janeiro, dezembro de 2013.



(José Pereira da Silva)

A ESCRITA NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA

Doris de Almeida Soares (Escola Naval)

dorissoares@terra.com.br

1. Introdução

Todo professor que já esteve à frente da disciplina Produção Textual há de concordar que ensinar os alunos a elaborarem textos é uma tarefa árdua. Sabemos da necessidade de abrir um espaço na sala de aula para a leitura crítica, para o debate e para a expressão de ideias – atividades que privilegiam uma visão dialógica da linguagem na qual o aluno, segundo descrevem os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000, p. 18), “é compreendido como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”.

Contudo, não devemos esperar que esses tipos de atividade, geralmente associada às tarefas de leitura sugeridas no livro didático, sejam o suficiente para desenvolver a capacidade do aprendiz de utilizar os mecanismos da língua escrita para elaborar textos que sejam bem organizados e que, acima de tudo, cumpram o seu papel comunicativo. É necessário irmos mais além, estimulando o aluno a refletir sobre a sua própria escrita e encorajando-o a experimentar formas alternativas de trabalhar o desenvolvimento do seu texto, com o apoio dos colegas e do professor.

Mas, como isso é possível se, em geral, tem-se pouco tempo disponível na grade curricular para as aulas de produção textual e o volume de textos para serem “corrigidos” costuma ser maior do que o tempo disposto para tanto?

Pensando nessas questões, este artigo, baseado no minicurso homônimo, explora alguns conteúdos do livro *Produção e Revisão Textual: Um Guia Para Professores de Português e de Línguas Estrangeiras* (SOARES, 2009) para discutir questões práticas ligadas a uma tarefa docente que, na maioria das vezes, é difícil: ajudar os alunos a escreverem melhor.

Para desenvolver essa proposta, o artigo inicia descrevendo duas abordagens distintas que servem como referencial teórico para informar a prática pedagógica do professor. São elas (i) a abordagem como produto e (ii) a abordagem como processo. A seguir, ele discute formas alternati-

vas de trabalhar a produção escrita do aluno na fase de pós-escrita. Por fim, ilustra como esses conceitos podem ser aplicados de modo a privilegiar uma visão sociointeracionista da aprendizagem.

2. Produto e processo: duas formas de abordar o ensino de produção textual

Em linhas gerais, o ensino de língua parece oscilar entre duas vertentes: a *tradicional*, que prioriza o conteúdo da gramática; e a *dialógica*, norteadada pela interlocução (AZEVEDO & TARDELLI, 2004, p. 46). No âmbito do ensino de produção textual, essa distinção aparece de modo claro em duas abordagens do texto: a primeira, que o entende como *produto*, e a segunda, que o entende como *processo*. Os princípios que norteiam cada abordagem serão discutidos a seguir.

2.1. A abordagem do texto como produto

A abordagem do texto como *produto*, em linha com a vertente tradicional de ensino, enfoca a escrita a partir do conhecimento linguístico do aluno, privilegiando o uso apropriado do vocabulário, da sintaxe e dos elementos coesivos (BADGER & WHITE, 2000, p. 153). Em geral, o texto é resultado de uma única tentativa do aprendiz de colocar em palavras o que pretende dizer. Tradicionalmente, é utilizada a *correção direta*, também chamada por Serafini (1994) de *correção resolutive*, que é o método mais comum e meticuloso para prover *feedback* escrito (FIGUEIREDO, 1997, p. 117-118). Nesse procedimento, todos os erros são corrigidos através da reescrita de palavras, frases e períodos inteiros, editando, assim, as formas de léxico, a sintaxe e a estilística que sejam julgadas inadequadas, a partir do ponto de vista de quem corrige. Isto faz com que a voz do professor se sobreponha a do autor visto que a correção é comumente feita na ausência deste e a partir do que se supõe que ele quis dizer. Portanto, Ruiz (1998) classifica essa forma de correção como *monofônica*.

Por causa desse tratamento dado ao seu texto, o próprio aluno passa a achar que o ato de revisão equivale ao que Jesus (1998) denomina de *higienização*, ou seja, a correção centrada nas impurezas linguísticas, especialmente dos problemas de ortografia, concordância e pontuação. Essa ênfase nos elementos de superfície faz com que “o discurso do aluno vá sendo desconstruído pela escola, pois quanto maior o grau de

escolaridade, maior é o seu silenciamento e a sua subsequente opção pela repetição de estereótipos e expressões que denotam o lugar comum”. (CONCEIÇÃO, 2004, p. 325).

Outro ponto a destacar é que, apesar do tempo e da energia investidos pelo professor na *correção direta*, o aluno, de modo geral, recebe de volta o seu texto com indiferença. Não raro, ele trata com descaso os comentários escritos pelo professor, não os lendo mais do que uma única vez, isso quando não joga o texto no lixo assim que o recebe (GERALDI, 2004, p. 65). Como não será realizado nenhum outro trabalho a partir daquele texto, o que importa para o aprendiz é a nota atribuída a sua escrita (CAVALCANTI & COHEN, 1990, p. 8).

Concluimos, portanto, que uma correção tão criteriosa e detalhista parece ser inútil, pois mesmo que o professor peça para o aluno reescrever o texto, a reescrita é, na melhor das hipóteses, apenas um exercício mecânico de cópia (IDHE, 1994, p. 3). Para autores como Geraldi (2004), essa situação vai sendo perpetuada na escola porque o professor não desenvolve no aluno nenhuma estratégia para ele trabalhar com as sugestões oferecidas nos seus comentários. Isso por que ele próprio não tem essas estratégias desenvolvidas em si como escritor, o que torna o problema cíclico.

Uma das formas de alterar esse quadro, resultado de um sistema educacional de constante testagem, no qual os professores coletam poucas informações que ajudarão a prover uma melhor instrução ao longo prazo (GOUTY & LID, 2002, p. 270), é recorrer à abordagem do texto como *processo*.

2.2. A abordagem do texto como processo

A abordagem do texto como *processo* está em linha com a vertente dialógica de ensino. Nela, o foco da escrita recai sobre as habilidades linguísticas do aluno tais como o planejamento, a seleção de ideias, a revisão e a editoração, tendo sempre em mente o contexto de produção (quem fala, para quem fala, onde fala e com qual propósito). Nas palavras de White e Arndt (1991, p. 5), essas habilidades estão ligadas ao fato de que

como escritores, precisamos avaliar nossos conhecimentos para determinar o que partilhamos com o leitor e o que é exclusivamente nosso. Precisamos decidir, também, como organizar a informação para alcançar o nosso propósito, além de julgar se a linguagem que escolhemos é adequada.

Portanto, para a abordagem processual da escrita, o texto final é resultado de um processo cognitivo dinâmico e não

linear que se desenrola, didaticamente falando, em quatro estágios recursivos: (a) a *pré-escrita*, (b) o *rascunho* (primeira versão), (c) a *revisão* (reelaboração do rascunho) e (d) a *editoração* (limpeza e correção dos erros linguísticos).

Na fase de *pré-escrita* são desenvolvidas atividades que têm como objetivo auxiliar o aprendiz a descobrir formas de abordar a tarefa, de coletar informações, ou de gerar ideias que poderão ser utilizadas na elaboração do seu texto (KROLL, 1980/2002, p. 259). No estágio de *rascunho*, os aprendizes podem trabalhar em colaboração ou individualmente na seleção, ordenação e organização das ideias de modo a produzir um esquema que servirá de referência para a escrita do texto. Nessa etapa, as decisões sobre o que dizer e de que forma devem sempre ser orientadas para a figura do leitor-alvo e baseadas no propósito comunicativo que se pretende alcançar com o texto.

Tendo refletido sobre essas questões e munido de um planejamento inicial que esboce e ordene alguns dos possíveis assuntos a serem tratados no texto, o aprendiz estará mais preparado para começar a fase de redação. Vale destacar, porém, que esse plano não deve ser visto como uma camisa-de-força. Ele é, sim, um ponto de partida, pois, ao longo do processo, o aprendiz certamente voltará aos estágios anteriores na medida em que novas ideias venham à mente no ato de escrever. Isso provocará alterações no plano inicial em benefício de um melhor desenvolvimento do texto.

3. A abordagem processual e o tratamento da produção textual do aluno

Ao término da escrita, diferente do que ocorre na abordagem de texto como *produto*, a redação não é corrigida ou avaliada por meio de nota, pois essa é uma primeira versão do que virá a ser a melhor versão possível daquele texto, segundo as habilidades daquele escritor (RAIMES, 1983, p. 7). Com essa mudança de paradigma, apesar de o professor ainda ser o revisor externo por excelência, devemos experimentar outras formas de trabalhar com a produção textual, envolvendo os próprios alunos nesse processo de melhoria do texto.

Tribble (1996, p. 118-134) sugere que nos coloquemos, primeiramente, no papel de *leitor*, reagindo às ideias do texto. Nessa primeira leitura, somos, portanto, “interlocutores privilegiados” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 328), mostrando-nos mais interessados no que o aluno tem a dizer do que na forma como ele o diz. Nossos comentários, tanto ao longo do texto como ao seu término, devem cumprir duas funções: (a) indicar se gostamos, ou não, do que lemos, a partir de reflexões do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?” e (b) convidar o escritor a expandir e elaborar as suas ideias a partir do que já está escrito. Assim sendo, estes devem levar o aluno a refletir sobre os problemas de organização e desenvolvimento ao nível de seleção das ideias, auxiliando-o no processo de avaliação da sua escrita, e não simplesmente resolvê-los. Fazendo isso, estaremos incentivando e dando apoio para que o aluno se engaje no trabalho de reescrita e na conseqüente melhoria das suas habilidades como escritor.

Partindo-se do princípio de que o conteúdo já esteja bem estruturado e organizado, assumimos o papel de *assistentes* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nessa fase, já podemos direcionar nossa atenção para os aspectos de superfície do texto, trabalhando com o escritor para que a sua produção esteja em conformidade com o propósito comunicativo da tarefa de escrita e com as convenções do gênero e da língua. Isto por que pouco adianta investir tempo e esforço corrigindo e consertando trechos inteiros que, por não serem relevantes ou necessitarem de reelaboração ao nível de conteúdo, serão eliminados na nova versão.

Por fim, quando esse processo de reelaboração e de editoração (correção, no sentido tradicional) do texto é dado por completo, assumimos o papel de *avaliadores* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nessa fase não estamos mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários gerais a respeito do desempenho do aprendiz ao longo deste processo, ressaltando os pontos fortes bem como as deficiências, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final para aquela tarefa de escrita. Esta avaliação deve mostrar de modo claro para o aluno o porquê de o texto final ter recebido o conceito que recebeu. Assim, ele saberá exatamente os aspectos da escrita que foram bem desenvolvidos e os que precisam ser melhorados, pois o objetivo final é ajudá-lo a escrever melhor no futuro.

Na prática, podemos transitar entre os papéis de *leitor* e de *assistente* em uma mesma leitura, buscando adequar o foco dos comentários

às necessidades específicas do aluno. Por exemplo, podemos assumir inicialmente o papel de *leitor*, concordando com as ideias do texto, e, a seguir, passar para o papel de *assistente*, sugerindo que o aluno utilize marcadores de discurso para sinalizar a transição de uma ideia para outra em determinado trecho na reescrita. Neste caso, a indicação dos elementos de superfície contribui para o melhor desenvolvimento global do texto. Procedendo desta forma, estaremos certamente buscando melhorar a qualidade de nosso *feedback* (MENEGASSI, 2000, p. 84), tratando-o com seriedade e cuidado (RAIMES, 1983, p. 153), e certificando-nos de que os alunos também partilhem da importância de dar e receber comentários no texto em produção.

Portanto, para que essa proposta seja eficaz, é de fundamental importância que estimulemos nossos alunos a participarem, de modo colaborativo, no processo de releitura e reescrita do seu próprio texto e dos seus colegas. Isso pode ser feito através do emprego de diversas técnicas, tais como a *autocorreção* e a *correção textual-interativa*, como veremos a seguir.

3.1. A autocorreção: pontos a considerar

Quando o objetivo da correção é envolver o próprio escritor no tratamento da revisão de seu texto, estimulando o que Figueiredo (1997, p. 325) chama de *autocorreção*, o professor dispõe de vários procedimentos que requerem a participação efetiva do aluno na construção das alterações a serem realizadas na reescrita.

Dentre eles podemos citar a *correção indicativa*, na qual o professor marca, junto à margem do texto, a(s) linha(s) onde há palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros, alterando muito pouco o texto e limitando-se a erros localizados (SERAFINI, 1994); ou uso do *feedback não codificado* (ROB, ROSS & SHORTREED, 1986), quando o professor localiza o erro, sublinhando-o sem identificar o seu tipo.

Contudo, apesar do pressuposto teórico da *autocorreção* estabelecer que o aluno será capaz de descobrir, por si só, que tipo de erro foi cometido e corrigi-lo sem uma maior dependência do professor, a *correção indicativa*, geralmente, não leva o aluno a solução dos problemas de seu texto, especialmente por que o erro não vem apontado com precisão uma vez que há casos em que o aluno deve encontrar onde está o erro

dentro da uma linha ou de um trecho todo marcado (SERAFINI, 1994), o que pode transformar a tarefa de revisão em um jogo de adivinhação léxico-gramatical.

Esse procedimento, portanto, pode acabar por dificultar a correção, induzindo o aluno a corrigir algo que está certo, mas que esse acredita que o professor possa ter indicado como errado. Essa confusão se dá por que a maioria dos alunos não tem um repertório de estratégias desenvolvidas para direcionar o trabalho de revisão de seu texto, seja antes de entregá-lo ao professor ou a partir do *feedback* dado.

Por essa razão, há quem se posicione a favor de um maior direcionamento do aluno, não só localizando precisamente o elemento a ser revisado, mas também indicando que tipo de erro foi cometido, utilizando, assim, um procedimento classificatório dos erros, e ensinando ao aluno estratégias para que ele saiba o que deve ser feito para obter uma revisão proveitosa de seu texto.

Um exemplo é a técnica conhecida como *feedback codificado* (ROB, ROSS & SHORTREED, 1986). Nesse procedimento, o aluno tem acesso a uma tabela de símbolos que são usados pelo professor para sinalizar o tipo de erro que necessita de revisão, como no exemplo abaixo:

- ort: erro de ortografia
- v: erro no emprego do verbo (tempo, modo, aspecto, concordância)
- ^: falta uma palavra.
- M. erro no uso de maiúscula.
- p. erro de pontuação
- /: dê parágrafo
- (): palavra desnecessária
- dd: use as convenções do **discurso direto**

Tabelas como essa podem ser elaboradas pelo professor, a partir dos erros mais recorrentes de seus alunos.

Para Serafini (1994), essa é uma forma de tratar o texto do aluno que respeita os princípios da boa correção porque nela prevalece uma atitude operativa: identifica-se o erro, especificando uma operação que o aluno errou, enquanto na *correção direta*, como visto anteriormente, pre-

valece uma atitude prescritiva quando o professor indica ou resolve o erro pelo aluno.

Teoricamente, a utilização dos códigos deve levar o aluno a refletir sobre os tipos de erros cometidos e a pensar como eles podem ser sanados. Contudo, Makino (1993) atesta que os sujeitos de seu estudo demonstraram não saber o que seus professores esperavam que eles fizessem com os símbolos de correção e com os comentários, tornando a revisão uma fonte consistente de frustração da parte dos alunos. Além disso, o professor pode acabar se atendo a classificação de problemas gramaticais e não dar o devido tratamento às questões relacionadas à macroestrutura do texto.

Portanto, independentemente do procedimento escolhido, é crucial que os alunos estejam familiarizados com o instrumento adotado e que compreendam o que cada símbolo significa, além de serem ensinados a desenvolver estratégias de revisão adequadas ao tipo de problema, caso contrário a correção, fatalmente, resultará em um novo erro por parte do aluno. Assim, para complementar, cito Cavalcanti e Cohen, (1990, p. 20) que dizem que “uma concordância clara entre professor e aluno em relação aos procedimentos de *feedback* e formação de repertório de estratégias poderia levar a aulas mais produtivas e gratificantes” e Menegassi (2000, p. 85), que diz que “o processo de conscientização do uso dos comentários de revisão na construção textual é responsabilidade primária do professor, estendendo-se aos alunos de forma natural.”

3.2. A correção textual-interativa: pontos a considerar

Apesar dos méritos e deméritos dos procedimentos que acabamos de explorar, tanto na *autocorreção indicativa* e na *classificatória*, a solução do problema, apesar de requerer a participação do aluno no provimento de alternativas, reflete apenas a opinião do professor, já que seu texto se sobrepõe ao do aluno, evidenciando, por conseguinte, uma postura extremamente assimétrica e autoritária. Este posicionamento é reflexo do nosso sistema educacional, onde o professor é quem determina o que está certo ou errado, sem ao menos dar crédito as tentativas do aluno.

Além disso, como o trabalho de marcação do texto do aluno é, via de regra, feito na ausência do escritor (LUCENA, 1997, p. 6), o *feedback* do professor pode “produzir resultados inadequados, pois não há como se ter acesso às intenções do autor, o que em muitos casos é a única forma

de se adequar um texto”. Essa situação, muitas das vezes, resulta em comentários que, ao invés de proporcionarem uma “intervenção útil”, causam a “apropriação indevida” das ideias do escritor, anulando, assim, a sua voz (GOLDSTEIN, 2004, p. 678).

Assim, o professor corrige frases ou trechos inteiros sem perguntar ao autor sobre o significado pretendido, arriscando mudar o sentido do texto, sobrescrevendo sua visão do assunto tratado e apropriando-se do texto do aluno, calando a sua opinião ao ditar o que ele deve ou não deve dizer.

Para mudar essa prática, precisamos criar tarefas que deixem claro a situação comunicativa idealizada, a intenção do discurso e a audiência para qual o texto se destina. Além disso, ela também prega o desenvolvimento de mecanismos através dos quais o professor possa auxiliar o aluno a se comunicar durante o processo de *feedback* quando não estão face a face.

Para tanto, Goldstein (2004, p. 325) sugere instrumentos que possam informar ao professor sobre o que o aluno pretende com o seu texto, tais como uma folha de rosto na qual ele escreva o objetivo do seu texto, ou que ele faça comentários paralelos, nas margens ou em folha anexa, explicando o motivo pelo qual ele desenvolveu certo trecho de dada forma. Esse procedimento é útil principalmente nas partes nas quais o próprio autor não tem certeza se a apresentação do conteúdo se fez clara para o leitor.

Essa forma de olhar a tarefa escrita possibilita uma “intervenção útil”, pois os comentários almejarão mostrar ao aluno onde o texto não está alcançando o seu propósito. Esse *feedback* pode, então, sugerir leituras ou troca de ideias com outros escritores sobre outros pontos de vista do assunto de seu texto. Além disso, o professor pode perguntar ao aluno o que ele quer dizer e, assim, ajudá-lo a encontrar as palavras para expressar o seu pensamento.

Portanto, como é de crucial importância dar o suporte necessário a cada passo dado em busca do melhor texto possível, “respondendo a cada aluno não com um texto ideal sobreposto ao seu, mas partindo de onde o escritor está, de suas intenções e do que ele diz ansiar do leitor” (GOLDSTEIN, 2004, p. 73), os professores podem realizar um tipo de *feedback* que estimula a interação entre leitor e escritor, via texto.

Esse tipo de *feedback*, que Ruiz (1998) denominou de *textual-iterativo*, corresponde a comentários mais longos, escritos após o texto, que apontam os problemas discursivos presentes e desafiam o aluno a refletir sobre o seu discurso através de questionamentos, sem, no entanto, resolver os problemas por ele. Os comentários, que podem ser em forma de bilhetes, incentivam o trabalho de reescrita, elogiando o que foi feito ou cobrando algo que não foi feito, de modo que o aluno se sinta orientado e encorajado a reescrever o texto.

Nessa abordagem, o professor transcende o papel avaliativo e se eleva ao posto do que Conceição (2004, p. 328) chama de “interlocutor privilegiado”, mostrando-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando como o texto e seu autor. Para a autora, se o professor não assumir, verdadeiramente, uma posição de interlocutor, dificilmente o aluno construirá a noção de interlocutor à distância, que é, no seu entender, a característica básica que diferencia um texto oral de um texto escrito.

Quando o diálogo é estabelecido, a interação se torna menos assimétrica, pois os alunos saem da posição de aprendizes passivos, assumindo o papel de sujeitos críticos e reflexivos por terem sido “desafiados a pensar sobre a sua prática” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 329). Desta forma, eles conseguem se desvencilhar do contexto tradicional, onde nem mesmo se assumem como sujeitos de seu discurso, repetindo fórmulas prontas e acabadas, para finalmente focalizarem sua atenção nos efeitos que o seu discurso pode causar sobre os seus interlocutores.

Quanto ao *feedback*, há também a possibilidade de o professor responder tanto ao conteúdo do texto quando a alguns erros. Este sistema é denominado de *resumo* por IDHE (1994, p. 3) e também é mencionado em Figueiredo (1997, p. 124-125) como uma forma de “fomentar o interesse dos alunos em escrever”, pois “o professor mostra que se interessou pelo conteúdo, incentivando o diálogo e a produção de novos textos, que poderão ser mais claros e de melhor qualidade”.

Esse ponto reforça a ideia de que os escritores-aprendizes precisam descobrir seu próprio sentido através da orientação do professor, que, como leitor, ativo e responsivo, e escritor mais experiente pode guiá-los, estendendo o seu processo de pensamento.

Para finalizar essas considerações sobre a abordagem processual, destaco que apesar de esta parecer mais trabalhosa para o professor a primeira vista, de fato não é por duas razões.

Em primeiro lugar, ao invés de a cada aula de redação ser esperada a produção de um novo texto que será corrigido de modo tradicional pelo professor, várias aulas terão como objetivo principal a melhoria de um só texto, que ao longo do processo, irá sendo “corrigido” paulatinamente pelos colegas, pelo autor e por fim, pelo professor. Isso por que, nessa abordagem, é esperado que todos participem lendo os textos uns dos outros, comentando, ajudando e assim, produzindo textos que chegarão com mais qualidade as mãos do professor.

Em segundo lugar, não há a necessidade de se trabalhar em cima de todos os problemas do texto ao mesmo tempo, pois, como ressaltam Phersson e Robinson (1985), o efeito psicológico da correção excessiva é a perda da autoconfiança do aluno e a destruição do relacionamento entre o aprendiz e o mestre, resultando num desgostar de ler e escrever, levando o aluno a escrever menos para evitar erros. Além do mais, ao corrigir todas as inadequações do texto sem enfatizar um objetivo, ficamos sem saber o que é realmente importante, e se tudo é importante, nada se sobressai (EL-KOUMY, 2000, p. 1). Portanto, é mais produtivo escolher um foco em uma determinada tarefa de produção textual e direcionarmos a atenção de nossos alunos para ele.

A fim de ilustrar como esse tipo de trabalho pode ser realizado na prática, apresento a seguir uma sequência didática baseada em algumas das sugestões de atividades propostas em Soares (2009).

4. *Sugestão didática para abordagem processual da escrita*

Nos livros escolares do ensino médio, é comum encontrarmos sequências didáticas que explorem a leitura de um ou mais textos sobre um dado tema e tarefas que tenham por objetivo preparar para a escrita. Nestas, além das questões de interpretação de texto, há atividades que direcionam a atenção dos alunos para as questões do gênero, além de instruções tais como “pesquise sobre o assunto em jornais, revistas e internet”, “organize e selecione o material coletado”, “reescreva o seu texto quantas vezes quiser” etc.

Apesar de essas sugestões serem pertinentes, parece não haver uma preocupação em sugerir formas de encaminhar este trabalho. Pensando nesta questão e tomando por base uma aula com a duração de 50 minutos, apresento de forma resumida uma sequência didática que privilegia uma abordagem processual da escrita.

4.1. Sugestão de sequência didática nos moldes da abordagem processual da escrita

A sequência ora apresentada se estende por quatro aulas de cinquenta minutos e almeja descrever uma forma de trabalhar a produção textual escolar dentro de uma visão processual da escrita.

Na 1ª aula, realizam-se as atividades que introduzem a tarefa de escrita, conforme o de costume, sem, no entanto, iniciar a redação propriamente dita ou requerê-la como tarefa de casa. Apesar de muitos materiais já aderirem à visão social da escrita e trazerem propostas de tarefas contextualizadas, devemos sempre nos certificar de que as tarefas de escrita deixem claras (a) a situação comunicativa idealizada, (b) a intenção do discurso e (c) a audiência para qual o texto se destina (Goldstein, 2004, p. 72). Portanto, devemos conscientizar os alunos do fato de que quando se escreve, há, geralmente, um ou vários leitores específicos em mente cuja compreensão responsiva o autor procura e antecipa (BAKH-TIN, 1979/2003, p. 333). Assim, caso as atividades propostas no material didático não levem em conta estes pontos, podemos criar um contexto que espelhe o mundo real para a circulação daquele texto e, assim, adaptarmos a tarefa de escrita. Além disso, também podemos sugerir que a turma discuta questões como as sugeridas nesta lista:

4.1.1. Refletindo sobre o texto que vou escrever

- 1- O que eu sei sobre o meu leitor em potencial? Ele é leigo ou especialista no assunto? Qual é o grau de distanciamento entre nós?
- 2- O que o meu leitor provavelmente já sabe sobre o assunto do meu texto?
- 3- O que ele ainda não sabe? O que eu quero trazer de novidade?
- 4- O que o leitor precisa saber para compreender o meu texto? Há conceitos que são centrais e que, por isso, precisam ser bem definidos e exemplificados?
- 5- O que eu quero comunicar com esse texto? Qual é a minha intenção? Informar? Persuadir? Comparar? Argumentar?

Esses pontos podem ser levantados a partir da própria retomada do material de leitura, procurando reconstruir o percurso do escritor na

escolha dos assuntos, das ideias de apoio, das exemplificações e etc., apresentadas no texto-base.

Na 2ª aula, o assunto é retomado e seguimos como uma atividade para a geração de ideias, chamada de *escrita livre*. Nesta, o autor vai passando para o papel tudo que lhe vier à mente sobre um tópico por aproximadamente dez minutos. Essas ideias podem ser verbalizadas por meio de palavras soltas, fragmentos, orações ou sentenças completas, sem que o autor se preocupe com a correção gramatical e ortográfica, se há elementos coesivos, ou não, ou se a ordenação está adequada. O objetivo é levar ao desbloqueio das ideias, já que não é esperada a redação de um texto para nota, mas, sim, que o autor se expresse livremente sobre o assunto. Ao término do tempo, os alunos recebem mais 15 minutos para reorganizarem e revisarem o que escreveram de modo que estes rascunhos possam ser compartilhados com a turma. Assim, eles terão a oportunidade de receber comentários de diversos leitores sobre o conteúdo que veio a tona neste primeiro exercício de expressão.

Para realizar o compartilhamento, pedimos que os alunos se agrupem em trios, ou em pequenos grupos, de preferência com quem tenham mais afinidade, e que cada um leia as suas anotações para os demais. Após cada leitura, o grupo faz observações sobre o conteúdo escolhido pelo autor, sugerindo quais ideias devem ser aproveitadas para a escrita do texto, quais podem ser reelaboradas, melhor exemplificadas ou eliminadas. Essa decisão deve levar em conta o público-alvo da escrita bem como o meio no qual ela circulará. O autor pode fazer anotações para consultá-las na hora da escrita, que será realizada em casa. O grupo também pode ser estimulado a comparar ideias, selecionando, assim, as melhores ou com mais chance de desenvolverem um texto adequado a tarefa proposta. Como dever de casa, os alunos deverão escrever a sua primeira versão do texto, baseada nestas anotações iniciais, e trazê-la para a aula seguinte.

Vale ressaltar que, ao propor a escrita livre, devemos deixar claro para a turma o objetivo da tarefa e a importância de os alunos se colocarem na posição “leitores interessados”, pois a intenção é obter comentários sobre o conteúdo e não sobre a qualidade linguística do rascunho. Este tipo de atividade colaborativa, feita de forma consciente, é fonte de crescimento para todos.

Na 3ª aula, é introduzida a ideia de *feedback* colaborativo. Nesta, os alunos devem ler a primeira versão dos textos uns dos outros e tecer

comentários mais pontuais sobre o encadeamento, a clareza, a relevância e a coerência das ideias apresentadas para o leitor, ou sobre fatores contextuais tais como o papel que o escritor está adotando.

Contudo, muitos alunos não sabem bem o que dizer ou o que procurar nos textos dos colegas. Portanto, devemos explicar a razão de tal atividade e preparar a turma para realizá-la. Soares (2009) apresenta seis atividades que servem tanto para estimular os alunos a avaliarem os seus textos quanto para treiná-los para dar *feedback* aos colegas. Dentre elas, destaco uma adaptação de duas delas: a Atividade 5.1, que apresenta o *feedback* colaborativo, e a Atividade 6.1 A, que apresenta aos alunos uma lista de verificação que serve como guia para a apreciação dos textos a serem lidos.

Primeiramente, devemos mostrar aos alunos que somos todos leitores capazes, ou seja, percebemos facilmente se um texto está claro e se apresenta as informações que buscamos, ou se está confuso e não tem nada do que queremos. Portanto, esta será a habilidade trabalhada em aula. Para orientar a tarefa, Soares (2009, p.105) sugere a distribuição de um material que explica o que é o *feedback* colaborativo e como proceder para realiza a tarefa. Sugere, também, uma lista de verificação que ajuda o leitor a refletir sobre o texto do colega (Soares, 2009, p.121). Este material, reproduzido a seguir, deve ser lido com a turma para que esta compreenda o objetivo da tarefa e como ela será realizada.

4.1.2. *Trabalhando com o feedback colaborativo* (SOARES, 2009)

O que é o feedback colaborativo?

É responder com apreciação e críticas construtivas a escrita do seu colega. Este é um elemento importante no nosso curso porque irá lhe ajudar a ficar mais consciente sobre o seu leitor enquanto escreve e revisa seu texto; sensível aos problemas da sua escrita e confiante em corrigi-los.

Quais são as regras para dar o feedback?

- ❖ Respeite o texto do colega;
- ❖ Seja consciencioso: leia com atenção e pense sobre o que o autor esta tentando dizer;
- ❖ Seja organizado e legível, caso você faça comentários escritos;
- ❖ Responda de forma positiva e encoraje o autor;

- ❖ Dê sugestões;
- ❖ Seja específico nos seus comentários.

Lembre-se que você não está preocupado com a gramática do texto! Você vai ajudar seu colega se colocando no papel do leitor-alvo, que sabe em que momentos da leitura o texto é interessante, ou lhe causou confusão.

O que eu devo procurar?

Coloque um x na coluna apropriada e, se sentir necessidade, faça um comentário para auxiliar o colega a entender a sua avaliação.

Após finalizar a tarefa, converse com o colega sobre o que você incluiu no formulário “Lista de verificação”.

4.1.3. Lista de verificação

Ponto a ser observado	Sim	Não	Comentário
A tese e as ideias estão claras e dentro do tema delimitado?			
Há um foco em cada parágrafo?			
Há uma progressão nas ideias apresentadas?			
O tratamento dos assuntos é balanceado?			
É fácil seguir a linha de pensamento apresentada?			
A escolha do vocabulário e das estruturas contribui para a clareza das ideias?			
Há uma conexão entre as ideias apresentadas?			
O nível de formalidade é apropriado?			
O texto obedece às convenções do gênero?			
O texto cumpre a sua proposta comunicativa?			
Há assuntos dos quais o leitor-alvo talvez não tenha conhecimento de mundo o suficiente para compreender?			
Seria aconselhável prover mais exemplos?			

Material extraído de Soares (2009, p. 105 e 121)

Após a leitura do material, os alunos iniciam a atividade, trocando as redações entre si e seguindo as instruções. Ao final da sessão de *feedback*, podemos discutir com a turma o que eles acharam da atividade e se pretendem, ou não, utilizar os comentários dos colegas em suas revisões. Sobre a utilidade deste tipo de tarefa colaborativa, dados de uma pesquisa realizada com alunos universitários (SOARES, 2006) revelam que os sujeitos tendem a aproveitar os comentários na reescrita, seja de modo direto, fazendo as substituições sugeridas, seja de modo indireto, adaptando as sugestões dadas pelos colegas. Assim, a revisão colaborativa foi avaliada como uma atividade benéfica para o desenvolvimento de suas habilidades como escritores.

Na 4ª aula, as redações são entregues para que possamos avaliá-las em casa. O ideal é que façamos uma primeira leitura no papel de *leitores* para termos uma visão geral de como a turma realizou a tarefa. Dependendo do que se apresentar, podemos focalizar nossos esforços ainda nos aspectos globais do texto, ou assumirmos, também, o papel de *assistentes*. Neste caso, podemos selecionar quais aspectos linguísticos são mais necessários levando em conta os “erros” cometidos pelos alunos, sem, no entanto, marcá-los nos textos dos alunos. Por exemplo, se há problemas recorrentes quanto à concordância verbal, iremos propor exercícios gramaticais cujas frases são, em verdade, aquelas encontradas nos textos dos alunos, como no exemplo abaixo, retirado Soares (2009, p. 143), encontradas em redações de universitários:

As frases abaixo foram selecionadas a partir das redações de sua turma. Discuta com o colega qual das duas opções é a correta, apontando o elemento ao qual o verbo se refere:

a) A importância da leitura é reconhecida na sua ausência, quando, muitas vezes, *ocorre/ocorrem* situações que poderiam ser contornadas ou resolvidas imediatamente.

b) Nesse caso, o estudante que almeja cursar uma boa faculdade não tem outra escolha senão fazer um cursinho preparatório que *são dispendiosos/é dispendioso* para esta classe

Em uma situação como esta, podemos fazer revisões sobre os tópicos que selecionarmos e, então, passarmos os exercícios. Após as correções, os alunos podem receber os seus textos de volta para que verifiquem se há problemas referentes aos assuntos estudados, antes de devolvê-los para que sejam avaliados. Procedendo desta maneira, estamos oferecendo não só uma oportunidade para os alunos revisarem alguns aspectos do uso da língua, mas, acima de tudo, um momento de reflexão, sabendo que as dificuldades encontradas também são partilhadas pelo grupo. Nas palavras de Figueiredo (1997, p. 123), esta forma de tratar o texto do aluno é válida, pois “como o erro de um pode ser a dúvida do outro, os alunos terão a chance de tirar o máximo proveito daquilo que há alguns anos era considerado um pecado: o erro”.

De posse dos textos revisados, podemos agora decidir se damos a tarefa de escrita por encerrado, fazendo as correções que ainda se mostrem necessárias de modo direto, atribuindo a ele uma nota final, ou se ainda queremos que os alunos procurem melhorar o texto.

No primeiro caso, é interessante usar um material que deixe claro para o aluno as características do seu texto *vis-à-vis* o conceito que recebeu, como ilustra a tabela abaixo, retirado de Soares (2009, p. 122).

Conceito	Características
A	A ideia principal é apresentada de forma extremamente clara. O texto está muito bem organizado e é totalmente coerente. A escolha de vocabulário é excelente. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são raros.
B	A ideia principal é apresentada de forma razoavelmente clara. O texto está relativamente organizado e é coerente. A escolha de vocabulário é boa. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são poucos.
C	A ideia principal é apresentada, porém não é feita de forma clara. O texto está pouco organizado e falta um pouco de coerência. A escolha de vocabulário é mediana. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são frequentes e alguns mais sérios.
D	A ideia principal é difícil de ser identificada e/ou não tem relação com o tema proposto ou com o desenvolvimento. O texto está mal organizado e falta coerência. A escolha de vocabulário é pobre. Os erros de gramática, ortografia e pontuação são muito frequentes e muito sérios.

Material retirado de Soares (2009, p. 122)

No segundo caso, podemos indicar os erros por meio de símbolos, conforme a tabela apresentada na seção 3.1 deste artigo, e pedir que eles façam nova revisão, por exemplo, antes de finalmente darmos o conceito para a tarefa.

Nesse caso, cabe a nós verificar se as correções foram feitas de modo adequado e, então, avaliar o texto por meio do quadro de conceitos sugerido acima.

Essas sugestões não esgotam o trabalho que podemos fazer para dar *feedback* aos textos do colega, mas se apresentam como bons pontos de partida para repensarmos a nossa prática no que tange o provimento de *feedback* aos textos de nossos alunos.

5. *Palavras finais*

Este artigo teve por finalidade resumir os conteúdos do minicurso A Escrita na Escola: Teoria e Prática, o qual propôs uma forma de trabalhar com a produção textual que dê mais ênfase a colaboração e a visão de texto como processo, na qual há dois componentes essenciais: a consciência, ou seja, como se escreve, e o *feedback*, que não deve ser confundido com correção de erros (O'BRIEN, 2004, p. 07).

Nessa abordagem, portanto, é necessário dar tempo e oportunidades variadas para que os alunos encontrem soluções para as suas dificuldades de escrita, conforme ilustrou a sequência didática nele proposta. Caso essas condições não sejam estimuladas na aula de produção textual, dificilmente o aprendiz se tornará um escritor autônomo, capaz de avaliar a sua produção e de usar estratégias para melhorar a sua própria escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 25-47.

BADGER, R.; WHITE, G. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, v. 54/2, abril, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 323-344, jul/dez. 2004.

CAVALCANTI, M.; COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 15, p. 7-23, jan./jun. 1990.

EL-KOUMY, A. S.A. *Effects of overall, selective, and no error correction on the quality and quantity of EFL student's writing*. Egypt: Suez Canal University, 2000, p. 1-10.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG, 1997.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 59-79.

GOLDSTEIN, L. M. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of second language writing*, v. 13, p. 63-80, 2004.

GOUTY, J. & LID, S. *Improving student writing ability through the use of teacher intervention*. 2002. 98 f. Pesquisa-ação apresentada como requisito parcial para titulação no curso de Mestrado em Ensino e liderança, Saint Xavier University & Skylight Professional Development, Chicago, Illinois.

IDHE, T. W. Feedback in L2 writing. In: *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics*. Baltimore, Maryland: EUA, 1994.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-117.

KROLL, B. M. Some developmental principles for teaching composition. In: GRAVES, L. R. *Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers*. Upper Montclair, NJ: Boynton: Cook Publishers Inc., 2002 p. 258-262. [Artigo originalmente publicado em *Teaching English in the two-year college*, vol. 7, p. 17-21, 1980]

LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 29, p. 5-19, jan./jun, 1997.

MAKINO, T.Y. Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47, p. 337-341, 1993.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 35, p. 83-93, jan./jun. 2000.

O'BRIEN, T. Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language teaching*, v. 37, p. 1-28, 2004.

PHERSSON, R. S.; ROBINSON, H. A. *The semantic organizer approach to writing and reading instruction*. Rockville, Maryland: Aspen Publishers Inc., 1985.

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP, 1983.

ROBB, T.; ROSS, S.; SHORTREED, I. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20.1, p. 83-93, 1986.

RUIZ, E. Mª. S. D. *Como se corrige redação na escola*. 2 v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada.) Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 1998.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 1994.

SOARES, Doris de Almeida. *O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE*. 2006. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIBBLE, Christopher. *Writing*. Oxford: OUP, 1996.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. Longman: UK, 1991.

A LEITURA ON-LINE E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Vânia Santana Carvalho (UERJ)

vsc_06@hotmail.com

Cristina Vergnano Junger (UERJ)

crisvj.uerj@gmail.com

Tânia Sheperd (UERJ)

1. Introdução

Neste artigo defendemos a noção de que as estratégias de sedução à prática da leitura e da produção textual não funcionam se o universo do aluno não for levado em consideração. Com o intuito de fazer o aluno se tornar um leitor eficiente da língua inglesa, é importante “trabalhar com textos de tipologia diversa e produzidos por diferentes setores da cultura nacional significa, em última análise, dar ao aluno meios e instrumentos para a leitura plural do mundo” (SIMÕES, 2006, s.p.). Por este motivo, pretendemos mostrar que professor deve buscar recursos nas músicas e na *internet* para desenvolver a compreensão leitora da língua inglesa e renovar as aulas.

Nossa análise pretende provar que as letras de música e suas respectivas melodias não representam apenas o fator recreativo das aulas de línguas, mas podem servir de base para um trabalho docente estruturado na necessidade do discente de saber ler. Uma vez que o gênero canção (um híbrido entre poema e melodia) é a forma de expressão da língua que mais se apresenta entre os jovens, podemos considerar que este se torna um excelente contribuinte no que concerne à utilização do mesmo no processo ensino-aprendizagem.

Registamos que o ato de ler traduz-se em “compreender um texto escrito de forma a extrair a informação necessária da maneira mais eficiente possível” (GRELLET, 2006, p. 4). Dessa forma, na leitura que objetiva o aprendizado da língua, há pouca probabilidade de o leitor se voltar totalmente para as estruturas gramaticais (NUTTALL, 2005, p. 5), ele se volta mais para obtenção da mensagem do texto. Além disso, no ato de ler, o leitor-estudante precisa “considerar seus elementos (marcas textuais, os mecanismos de continuidade e itens lexicais) e ativar outras leituras outros conhecimentos, precisa relacionar proposições de partes diferentes do texto e de textos diferentes, precisa ir e voltar no texto, deve considerar seus objetivos de leitura e monitorar a construção de sentido”

(COSCARELLI, 2007, p. 2). Portanto, a despeito das aulas de inglês utilizando-se a leitura do gênero canção, assumimos que este nos permite identificar quais são os fatores que interferem nesse processo facilitando ou dificultando o trabalho do leitor.

Assim, acreditamos, como os estudiosos que iremos citar no corpo desse artigo, que o gênero canção (no ambiente virtual) é ideal e útil para aprimoramento da compreensão leitora e para a elaboração de atividades ou práticas discursivas em sala de aula.

2. O que é leitura?

A maneira de conceber a leitura e as questões relativas a ela precisam ser direcionadas para um contexto que privilegie o “acesso a informação e a produção do saber” (SILVA, 2003, p. 13) pois reflexões simplistas e discussões com embasamento apenas na estrutura da língua podem trazer problemas no trabalho do professor que deseja ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de leitura. Isso porque “o professor se torna incapaz de identificar onde está o problema da dificuldade leitora de seus alunos. Além disso, ele pode desperdiçar critérios para criar suas próprias atividades relevantes para a leitura” (COSCARELLI, 2002, p. 1).

Quanto ao conceito de leitura, Coscarelli (2002) cita que, em princípio, a concepção de leitura era compreendida levando-se consideração a forma mecânica da atividade. Essa maneira de conceituar a leitura abrangia apenas a compreensão de que ler era um processo único e simples, ou seja, não se considerava as formas diferentes do processo de leitura ou os tipos variados de leitor.

Algumas décadas atrás, especialistas em leitura, como por exemplo, Gough (1972), consideravam que o processo de leitura terminava neste ponto. A leitura era vista como decodificação de sinais gráficos e organização das estruturas sintáticas das sentenças. Tais modelos de leitura transmitem a ideia de que, para compreender textos, basta ao leitor fazer a decodificação mecânica – que não envolve a construção do sentido do texto – de sentenças isoladas. Nessa perspectiva, o texto é visto, implicitamente, como um amontoado de sentenças, ao invés de ser visto como uma unidade coerente de significado (COSCARELLI, 2002, p. 7).

No entanto, estudos têm sido feitos em diferentes linhas teóricas e o conceito de leitura que temos conhecimento hoje pode ser encontrado nos estudos de Cristina Vergnano-Junger (2009, p. 28).

A leitura é vista como uma atividade complexa, que envolve a interação entre sujeitos mediada pelo texto, numa participação ativa do leitor para atribuição de sentidos ao material lido. Não se trata de uma atividade que se aprenda simplesmente com a alfabetização inicial, uma vez que envolve mais do que a decodificação de letras, sílabas e palavras (VERGNANO-JUNGER, 2009, p. 28).

É importante informar que a leitura ocorre de formas distintas: *scanning*, *skimming*, leitura intensiva e leitura extensiva (GRELLET, 2006, p. 4). A interpretação do texto compreende a identificação da língua além de articular um propósito: a obtenção da informação ou a compreensão da mensagem (NUTTALL, 2005, p. 3).

No tocante às diferenças entre a leitura no papel e no computador, “a leitura na *web* é afetada por diversos fatores tais como a forma como o texto é disposta na página, o tipo de letra e o tamanho utilizado, o tipo de monitor de computador, a ergonomia do mobiliário e a iluminação do ambiente (SILVA, 2003, p. 90). Contudo, mesmo com essas distinções, Ribeiro (2009, p. 85) cita o estudo de Coscarelli (2003) que esclarece que “quando há diferença qualitativa na leitura nos dois meios, ela é mínima, ‘um empate técnico’” (RIBEIRO, 2009, p. 85). Em razão disso, podemos afirmar que a leitura mediada por computador não diminui a importância do ensino feito apenas com suporte do papel, no entanto, é necessário observar que a *internet* propõe uma reformulação das aulas tradicionais.

Em relação ao ensino da leitura utilizando-se o gênero canção, devemos observar a familiaridade do leitor com o gênero textual. Coscarelli (2002) assume que

se o leitor conhece o tipo de texto, sabe o que deve esperar de cada parte dele e pode, inclusive, desenvolver estratégias para a sua leitura. No caso de uma bula de remédio, por exemplo, o leitor familiarizado com esse tipo de texto sabe onde encontrar as informações de que necessita, sem se preocupar com as suas outras partes. O leitor que não conhece bem esse gênero textual, provavelmente, terá problemas para a compreensão dele. (COSCARELLI, 2002, p. 7).

Dessa forma, ao sugerir o gênero para prática de leitura, o professor deve considerar que

as pessoas são ouvintes em potencial das músicas. As pessoas ouvem música por diversos motivos, mas, geralmente, por prazer, distração e diversão. As músicas são tocadas em rádios, TVs, lugares públicos, festas, eventos e muitos outros (VLADI, 2011, p. 107).

Porém, Vladi (2011) alega que “quem ouve a música pode apenas apreciá-la, adotar suas ideias ou até mesmo refutá-las. Assim a resposta a

um gênero musical é sempre muito subjetiva”. Com tais características, a leitura do gênero deve ser adequada a realidade dos estudantes.

3. O gênero canção

3.1. Definição de gênero

Em nossas leituras sobre os gêneros, nos deparamos com a necessidade de compreensão e de domínio teórico de dois conceitos fundamentais: gênero do discurso e gênero textual.

Começemos com o conceito de *gênero do discursivo* de Bakhtin (1997) encontrado na obra de Koch (2006, p. 24). O linguista destaca que o gênero do discurso pode ser caracterizado segundo alguns preceitos:

- são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Bakhtin (2006, p. 261) nos ensina que os gêneros do discurso “funcionam como meio ou a condição pelo qual as pessoas em suas diversas atividades utilizam para se comunicar dependendo da necessidade que é motivada pelo meio”. Em relação à sua origem, Bakhtin (2006) afirma que os “gêneros do discurso se formam a partir de enunciados oriundos de tais necessidades que se cristalizam, padronizam-se e ganham forma”.

Marcuschi (2008), no entanto, defende que “comunicar-se por meio de algum gênero do discurso é utilizar algum texto, por isso, ele utiliza o termo gênero textual”. Em seu livro *Produção Textual: Análise de Gêneros e Compreensão*, Marcuschi (2008) define os *gêneros textuais* “como textos materializados e padronizados em contextos comunicativos amplamente utilizados no cotidiano e apresentam em si indícios de sociointeração e de constituição sócio-histórica”. O autor declara, ainda, que os gêneros textuais circulam em suportes diversos, a saber: “telas de computador, livros, revistas, jornais, carta pessoal, romance, bilhete entre outros” (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Marcuschi (2003, p. 12) compreende que “os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social”. O linguista acrescenta que os gêneros “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p. 13), o que nos permite assumir que os gêneros textuais se originam do uso intenso de atividades comunicativas do cotidiano. Em outras palavras, a sedimentação dos gêneros textuais acontece com as práticas sociais.

Essas definições provocam uma ponderação nos estudiosos da linguagem. Por isso, há aqueles que “defendem a tese de que não há diferença conceitual entre gêneros do discurso ou discursivos e gêneros de texto ou textuais e, também, há aqueles que apontam que existe distinção entre os termos” (RODRIGUES, 2005, p. 172). Este é o motivo para a pesquisa de Rojo (2005), que afirma que

os trabalhos que apresentaram a denominação *gêneros textuais* centraram-se na descrição da materialidade textual, ou seja, na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos do gênero em estudo, recorrendo a um plano descritivo que trabalha com noções da *linguística textual* e integrando a composição dos textos no gênero. Desse modo, há uma descrição “textual, quando se trata da materialidade linguística do texto; ou mais funcional/contextual, quando se trata de abordar o gênero, não parecendo ter sobrado muito espaço para a abordagem da significação, a não ser no que diz respeito ao ‘conteúdo temático’” (ROJO, 2005, p. 189).

Na pesquisa sobre o *gênero do discurso*, Rojo (2005) ressalta que

eles apresentaram base enunciativa e centraram-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados e em sua dimensão sócio-histórica. Desse modo, fizeram a descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos, selecionando elementos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação, sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos, mas de ressaltar as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao discurso. (ROJO, 2005, p. 189).

Dessa forma, concluímos com Rojo (2005) que “ao descrever um enunciado ou texto o analista do discurso busca a significação da acentuação valorativa e do tema, indicados pelas marcas linguísticas, pelo estilo, pela forma composicional do texto” (ROJO, 2005, p. 189). A noção de gênero textual ou do discurso pode ser obtida nos estudos de Bakhtin (2006) que estabeleceu que gênero é gerado a partir de situações de interação verbal da vida social que se estabilizam. Portanto, ao abordar um gênero como base de estudos, sua significação tem pouca relevância. O professor deve, no entanto, perceber as situações enunciativas em que o

gênero se faz presente e as condições da materialização do mesmo para sua análise e uso.

3.2. A “canção” como gênero

O estudo do gênero canção se sobressai quando observamos que as letras de músicas são representantes da língua em uso, da diversidade, além de ser uma maneira de influenciar socialmente as pessoas. Prova disso é o fato de ser comum ver os jovens cantando e se interessando por músicas e por cantores estrangeiros que são, em sua maioria, artistas falantes da língua inglesa. Costa (2003, p. 107) considera que as canções podem ser entendidas como “um processo de interação social que retrata a variação linguística de uma língua”.

Trata-se de um “gênero intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical – rítmica e melódica” (COSTA, 2002, p. 107). Em outras palavras, as canções são compostas por duas linguagens: a verbal e a musical, que se manifestam de forma artística e discursiva, e “essa dualidade comunicativa que propõe a sua inclusão como um gênero ideal para uso escolar no estudo de variação linguística” (SILVA, 2007, p. 37). Contudo, é importante acrescentar que “a canção é um poema¹ relacionado com a música e o canto” (D’ONOFRIO, 2007, p. 125) e este fato diferencia o gênero canção de música, pois, a presença de um discurso (poema) sugere interpretações e intenções de uma sociedade.

O gênero poema pertence ao domínio discursivo literário Bakhtin (2006, p. 262). A fronteira entre os gêneros poema e canção é pouco espessa devido ao fato de que tanto o poema quanto a canção têm como objetivo fazer da língua o instrumento artístico capaz de tocar a sensibilidade do destinatário. São textos similares no formato, isto é, “se constituem de versos agrupados em estrofes e se caracterizam pelo ritmo. Ainda sobre a estrutura composicional do poema e da canção, observamos que a semelhança ocorre também na maneira de o professor aplicá-los na sala

¹ Cabe-nos ressaltar que segundo o dicionário *Houaiss* (2009) da língua portuguesa, *poesia* é a “arte de criar imagens, sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados”. Poema, no entanto, é definido como: “obra em verso ou não em que há poesia”. Portanto, quando nos referimos à poesia, estamos falando de uma arte e, quando tratamos de poema, estamos nos referindo a um texto concreto. A partir desse esclarecimento, adotaremos o termo *poema*.

de aula, pois a linguagem não verbal (melodia) não é levada em conta pela maioria dos professores” (D’ONOFRIO, 2007, p. 125).

O professor que desejar trabalhar com o gênero canção na sala de aula deve entender o fato de que ao se produzir este gênero, Bakhtin (1997, p. 278) explica que deve-se ter em conta: *o lugar social da interação* (esfera cultural), *o lugar social dos interlocutores ou enunciadore*s (relações interpessoais) e *a finalidade da interação* (expressar sentimentos, em sua maioria). Além disso, segundo Bakhtin (1997, p. 279), todo gênero é definido por três dimensões essenciais: *o conteúdo* que é ou se torna dizível pelo gênero, *a estrutura/forma* específica de cada texto e, *as configurações específicas das unidades de linguagem* (estilo).

Por fim, no que concerne ao gênero canção, o conteúdo trata de relações pessoais, a estrutura tem uma narrativa romântica e, em sua maioria, as letras das músicas constituem um texto argumentativo – pois nele o autor defende uma crítica à sociedade, relata situações cotidianas, expressa sentimentos entre outros de se realizar o levantamento das qualidades dos vocábulos e tornar possível desvendar os valores comunicativos inscritos nas canções, cabe ao professor

optar pela exploração da *letra de música* em suas aulas, já que, neste gênero *textual*, reconhecemos as seguintes vantagens: a) possibilidade de se lidar com um universo textual conhecido, propiciando assim a condução didático-pedagógica na linha da *aprendizagem significativa*; b) garantia de abordagem interdisciplinar imediatamente deflagrada entre literatura e música; e c) oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos documentados nas *letras de música* (SIMÕES, 2005, s.p.).

3.3. A canção na internet

A tecnologia tem criado novos tipos de aprendizagem e de hábitos que tem sido introduzidos e sedimentados de forma muito rápida. Contudo, certos comportamentos não são absolutamente novos. Ao nos referirmos à canção e a maneira de lidar com ela, sabemos que a existência de uma nova forma de consumir o gênero em diferentes suportes, segundo Vladi (2011), “não significa o fim de uma outra forma de experiência musical”. Nadja Vladi (2011) defende a tese de que “o gênero (canção) é pensado, segundo Frith (1996), a partir de convenções sonoras e de sociabilidade. Ele é composto de diversos elementos como gravadoras, lojas de discos, artistas, meios de comunicação, público consumidor (VLADI, 2011, p. 108). A autora explica que:

pensar o consumo da música² como parte de uma cultura inserida em uma imensa e poderosa rede de comunicação, que se assemelha a uma rede social com experiências mediadas por gravadoras, blogs, emissoras de rádio, festivais de música, concertos, todos estes elementos que possibilitam uma sociabilidade entre produção, circulação e audiência (VLADI, 2011, p. 77).

A autora acrescenta que:

A música é parte de um padrão de comunicação que compartilha valores, sentimentos, experiências e a forma como ela circula indica como se comunica e traz significações para determinadas práticas musicais, que são resultantes dos sentidos construídos quando a ouvimos (VLADI, 2011, p. 77-78).

A tecnologia digital tem gerado gêneros textuais variados provenientes dos ambientes virtuais. Contudo, a maioria deles tem similaridade com gêneros advindos de outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Assim, questionamos: qual seria o aspecto diferencial das letras de música com o suporte do jornal, revista ou entregues em uma folha impressa na aula e as letras de música com o suporte do computador (*on-line*) que são lidas em páginas da internet? Leffa (2008, p. 30) afirma que “o computador, na realidade, representa uma convergência de diferentes tecnologias, incluindo textos, imagens, sons e movimentos”. Entendemos, dessa forma, que o meio eletrônico oferece peculiaridades para usos sociais e culturais que não se oferecem nas práticas sociais geradoras de textos escritos ou falados.

...com os formatos virtuais – que não se restringem ao MP3 – o próprio padrão de consumo se altera. Ao invés de se restringir a um objeto em si, surge um consumo diretamente *on-line*, transformando a gravação sonora numa informação transferível de suportes (do CD para um HD, para o iPod, para CD, por exemplo) (MARCHI, 2004, p. 13 *apud* VLADI, 2011, p. 101).

A tecnologia possibilita que o aluno assuma uma autonomia de ação ao lidar com as músicas e suas respectivas letras devido às transformações de hábitos proporcionados pela *internet*.

Baixar faixas de *sites* na internet e fazer uma biblioteca musical de 120 GB no MP3 Player ou ouvir canções em *streaming* em rádios *on-line* como Blip.fm transformam os hábitos de escuta musical e a forma como nos relacionamos com formatos culturais como as canções e os álbuns (VLADI, 2011, p. 115).

² Entendemos que, segundo o *Dicionário Houaiss*, *música* é “a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização”. Em nosso artigo, podemos inferir que por seguir regras de composição, *música* refere-se ao seu âmbito oral (canto) e escrito (poema/letra de música), formando, assim, o gênero canção.

A grande quantidade de canções encontradas no ambiente *on-line* é acompanhada pela melodia e por um *clip*. Ao juntarmos as canções com o que se pode fazer através do computador, a saber: comentários, participação de enquetes, além de leituras das últimas notícias sobre o cantor favorito, notamos que o estudo torna-se instrutivo e motivador. Assim, a possibilidade de aprender com um número considerável de canções utilizando os recursos oferecidos pela *internet*, constitui uma grande aplicação ao ensino, isso porque se trata de um gênero consumido de forma assídua pelos alunos.

4. Atividades de leitura

Observando nossa prática pedagógica, podemos notar que a utilização do gênero canção no ensino torna-se mais fácil para os professores de línguas estrangeiras, uma vez que estes acreditam que a tradução não é necessária para transformar informações em conhecimentos de forma significativa. As atividades pedagógicas que privilegiam a leitura requerem um foco na leitura, pois “as demais habilidades são necessárias à leitura, contudo, serão desenvolvidas em outras situações de ensino” (NUTTALL, 2005, p. 149 - Tradução livre).

Atividades de leitura realizadas com o suporte de letras de música devem ter seu começo no estudo do texto. Tendo conhecimento de que texto é “a expressão de ideias em sequência de frases e parágrafos” (NUTTALL, 2005, p. 45), os professores podem, assim, organizar seus propósitos de forma clara e abrangente. Nuttall (2005, p. 44-51) ensina que o primeiro passo será decidir o que o professor deseja que o aluno extraia da obra, depois escolher (ou produzir) o material apropriado e, por fim, aplica-lo praticando *scanning*, *skimming* e utilizando-se de todos os recursos do texto.

A função do texto é vital para sua compreensão (GRELLET, 2006, p. 20). Grellet (2006) explica que “os alunos devem ser capazes de reconhecer se o texto objetiva convencer o leitor, dar ou requerer informações”. Dessa maneira, as atividades devem ser planejadas para tornar os alunos leitores eficientes, ou seja, “aqueles capazes de decidir rapidamente o que eles querem ou precisam do texto” (GRELLET, 2006, p. 19).

A compreensão rápida e fragmentada da mensagem é uma das características da cibercultura – tecnologia básica para transmitir a comuni-

cação – (SANTAELLA, 2011, p. 38) e, conseqüentemente, do leitor moderno. Santaella (2011) explica que:

no passado os alunos do Ensino Médio liam livros e os textos eram organizados para obedecerem à organização e estrutura do mesmo. No entanto, com a inscrição em tela do computador, a leitura não se encerra como em um livro, mas ganha continuidade dando ao leitor a possibilidade de se envolver com textos diversos e de armazená-los em um computador (SANTAELLA, 2011, p. 32).

O hábito de baixar ou consultar as letras das canções no computador é comum ao homem moderno e este é o motivo de escolher o gênero canção como suporte de estudo.

4.1. Metodologia

Inspirados na obra de Grellet (2006) que sugere uma numerosa variedade de atividades com foco em leitura, escolhemos para a prática da leitura a canção *Roar* (encontrada no álbum *Prism* – lançado em 2013). Ela foi escrita por Kate Perry, Lukasz "Dr. Luke" Gottwald, Max Martin, Bonnie McKee e Henry "Cirkut" Walter. A cantora *teen* é uma das representantes da cultura jovem, e, por isso, suas obras são bem sucedidas no ambiente digital. Através dos versos de *Roar*, a autora convence o leitor de sua superação aos problemas causados por outrem. A canção de Kate tem o objetivo de mostrar uma mudança de atitude que signifique tornar-se mais forte e impetuoso diante da dor e resistente aos desacordos que levam ao abandono. Vejamos a letra da canção:

Roar (Kate Perry)

I used to bite my tongue and hold my breath
 Scared to rock the boat and make a mess
 So I sat quietly, agree politely
 I guess that I forgot I had a choice
 I let you push me past the breaking point
 I stood for nothing, so I fell for everything

You held me down but I got up,
 Already brushing off the dust
 You hear my voice you hear that sound
 Like thunder gonna shake the ground
 You held me down but I got up
 Get ready 'cause I've had enough
 I see it all. I see it now

I got the eye of the tiger a fighter
 Dancing through the fire

'Cause I am a champion
And you're gonna hear me roar
Louder, louder than a lion
'Cause I am a champion
And you're gonna hear me roar
You're gonna hear me roar

Now I'm floating like a butterfly
Stinging like a bee I earned the stripes
I went from zero, to my own hero

You held me down but I got up,
Already brushing off the dust
You hear my voice you hear that sound
Like thunder gonna shake the ground
You held me down but I got up
Get ready 'cause I've had enough
I see it all. I see it now

I got the eye of the tiger a fighter
Dancing through the fire
'Cause I am a champion
And you're gonna hear me roar
Louder, louder than a lion
'Cause I am a champion
And you're gonna hear me roar
You're gonna hear me roar
You're gonna hear me roar

O texto será lido na página <http://letras.mus.br/katy-perry/roar/>. Os alunos deverão se dirigir ao laboratório de informática do colégio para acessar a música no *site* citado. Ao longo da leitura do mesmo, os alunos poderão ver o *clip* (que ajuda na compreensão da situação), conhecer a tradução das palavras/texto e fazer comentários. Elaboramos uma atividade que contempla a compreensão do significado da canção, para isso, selecionamos alguns versos.

Wilson Leffa (2008, p. 15) esclarece que a produção de material para aula de língua estrangeira “deve envolver pelo menos quatro momentos: *análise* (exame as necessidades dos alunos), *desenvolvimento* (parte dos objetivos são definidos depois da análise), *implementação* (quando o material é usado pelo próprio professor, a implementação é intuitiva, pois este explica o que deve ser feito) e *avaliação* (feita de modo *formal* – protocolos demonstrativos do raciocínio envolvido; e, *informal* – exercícios.)”. Na *análise* temos a dificuldade leitora dos alunos. No *desenvolvimento* temos o seguinte objetivo de aprendizagem: “ao ler o texto o aluno deverá ser capaz de identificar três ideias principais”:

- descobrir a quem ou a que eles se referem;
- a situação que os envolve; e
- os motivos que os levaram relacioná-los às devidas situações.

A *implementação* tem o suporte do texto *on-line* e, por fim, a *avaliação* será através de exercícios, portanto, informal.

Grellet (2006, p. 13) sugere que o professor pode planejar quatro tipos de exercícios de compreensão leitora:

1. *técnicas de leitura* (para treinar os alunos a fazerem inferências compreender as relações entre as frases);
2. *como o objetivo foi conduzido* (objetivo na função do texto);
3. *compreensão do significado* (as reações linguísticas e não linguísticas ao texto); e,
4. *avaliação textual* (fatos versus opinião e a intenção do autor).

Levando-se em consideração o nível de conhecimento linguístico da língua inglesa dos alunos do Ensino Médio Estadual, optamos por um tipo de exercício sugerido por Grellet (2006, p. 223): compreensão do significado (*question-type – find the reason*). Neste tipo de exercício, Grellet (2006) explica que a resposta não está escrita no texto, mas essa deve ser inferida através das demais informações presentes nele.

<i>Sentence/Verse</i>	<i>Who?</i>	<i>When?</i>	<i>Why?</i>
I used to bite my tongue and hold my breath			
You held me down but I got up			
And you're gonna hear me roar			
'Cause I am a champion			

Quadro 1 – Exercício de leitura

A aplicação dessa atividade sugere respostas variadas, além disso, a implementação do exercício pode evoluir para uma discussão sobre a postura da mulher moderna e gerar mais interações *on-line* passivas de serem lidas e possíveis de influenciar seus leitores. Esperamos que os alunos encontrem, a partir desse exercício, um modelo autônomo de aprendizagem da língua inglesa.

5. Considerações finais

Com esse artigo, pretendemos apresentar uma discussão sobre as possibilidades de desenvolver a compreensão leitora dos alunos do ensino médio com o suporte do gênero canção.

O ensino da língua inglesa deve considerar que a *internet* pode ajudar a promover o ensino de forma mais prazerosa, afinal, as letras das músicas, apesar de não serem trabalhadas com o fim recreativo, representam o interesse dos alunos. É cada vez mais comum ver pessoas lidando com a música ouvindo-a, fazendo o *download* de seu arquivo e tentando entendê-la para mais se aproximar de seus ídolos.

A grande quantidade de canções encontradas no ambiente *on-line* é acompanhada pela melodia e pelo texto (poema) da mesma e por isso, é possível conhecer as características linguísticas que são úteis ao professor que desejar planejar suas aulas aplicando atividades com o foco na leitura.

Em relação ao conceito de leitura, vimos que a concepção de leitura quando “obtida levando-se em consideração a forma mecânica da atividade” (COSCARELLI, 2002, p. 7) não se encontra em acordo com outras as teorias sobre o assunto, pois não considera a relação entre o meio, o texto e o leitor.

Por fim, assumimos que

depois da *internet* nada será como antes. Muda a aula, os recursos, as maneiras de ensinar e aprender, os alunos..., e também devemos mudar: os professores. Gostando ou não, estamos no princípio do início de uma grande mudança que sacode a educação, como o resto da vida. (CASSANY, 2011, p. 21 - Tradução livre).

Portanto, cabe ao professor analisar e entender a relação entre os gêneros e suas leituras *on-line* além da *internet*, seus recursos e produtos, pois assim, ele poderá preparar suas aulas com mais precisão e ajudar seu aluno no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2006.

CASSANY, Daniel. Después de internet... *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 57, p. 12-22, abril, 2011.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/entendendo.pdf>>.

Acesso em: 12-08-2013.

COSCARELLI, Carla Viana. Leitura, literatura e hipertextualidade. In: _____. *Veredas de Rosa III*. Belo Horizonte: CESPUC, 2007. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlacoscarelli/publicacoes/GRosa.pdf>>.

Acessado em: 12/08/2013.

COSTA, Nelson B. *A produção do discurso lítero-musical brasileiro*. 2001. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo.

_____. A letra e as letras: a canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

GRELLET, F. *Developing Reading Skill*. Cambridge University Press. 2006.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEFFA, Vilson J. *Como produzir materiais para o ensino de línguas*. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008, p. 15-41.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

NUTTAL, C. *Reading skills in a foreign language*. London: Macmillan, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v. 25, n. 03, p. 75-102. dez. 2009.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulos, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura nos oceanos da Internet*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

SILVA, Virginia Cândido. *A música popular brasileira: instrumento de compreensão das diferenças linguísticas*. 2007. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SIMÕES, Darcília. *A música e o ensino da língua portuguesa*. Projeto de Iniciação Científica – UERJ/FAPERJ 2005/2007. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/04.htm>> e em: <<http://www.darciliasimoes.pro.br/textos/docs/textos14.doc>>. Acesso em 12-08-2013.

TATIT, Luiz. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.

VERGNANO-JUNGER, Cristina. Leitura na tela: reconstruindo a prática antiga. In: SOTO, Ucy. (Org.). *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Paulo: Claraluz, 2009.

VLADI, Nadja. *A música faz o seu gênero*. 2011. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Comunicação.

ANEXO:

The screenshot shows the website letras.mus.br/katy-perry/roar. The page features the song title "Roar" by Katy Perry, with 75,142 views. The lyrics are displayed in a list format, with a "compartilhar" (share) button at the bottom. A small video player is visible on the right side of the page, showing a snippet of the song's video with the text "Então eu me sentava em silêncio, concordava educadamente".

compartilhar (91)

quem curte?

ROAR (2011) - Katy Perry
 Não vou ficar calada e vou dizer o que eu quero, não vou ficar calada

Letras (2011) - Katy Perry
 Não vou ficar calada

ROAR (2011) - Katy Perry
 Não vou ficar calada e vou dizer o que eu quero, não vou ficar calada

compartilhar (91)

quem curte?

<http://letras.mus.br/katy-perry/roar>

'Cause I am a champion
And you're gonna hear me roar
You're gonna hear me roar

Now I'm floating like a butterfly
Stinging like a bee I earned the stripes
I went from zero, to my own hero

You held me down but I got up,
Already brushing off the dust
You hear my voice you hear that sound
Like thunder gonna shake the ground
You held me down but I got up
Get ready 'cause I've had enough
I see it all. I see it now

I got the eye of the tiger a fighter
Dancing through the fire
'Cause I am a champion
And you're gonna hear me roar
Louder, louder than a lion
'Cause I am a champion
And you're gonna hear me roar
You're gonna hear me roar
You're gonna hear me roar

Roar-aar roar-aar roaaaar

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS: LINGUAGEM METAFÓRICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Ana Paula Lima Santos (INES/ISERJ)
aluaplim@yahoo.com.br

1. A metáfora na língua portuguesa

A metáfora está presente na comunicação coloquial das pessoas, sejam estas ouvintes ou surdas. Ela é considerada por Lakoff e Johnson (1980, p. 45) um recurso vital do pensamento e da linguagem humana, constituindo uma maneira simbólica de representar um conceito sem designação específica.

A história da sociedade na qual qualquer pessoa vive, além da história individual de cada um, são fatores primordiais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como uma criança vai aprender a pensar. De acordo com Vygotsky (2001), “O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem”.

Assim, é a linguagem que favorece ao sujeito novas relações consigo mesmo e com o mundo que o cerca, assumindo sua relevância no processo de constituição desse mesmo sujeito, permitindo as mais variadas interpretações de informações que esperam ser utilizadas, remexidas, deslocadas, num contínuo vaivém de ações e reações.

Para que todo o conteúdo de uma determinada cultura seja expresso, lançamos mão da língua, não havendo, portanto, material linguístico incapaz de dar conta da infinita gama de significados reais, mesmo que pertencentes a outras culturas.

Para o estudo das estruturas e unidades linguísticas surge, então, a linguística cognitiva. É ela quem vai tratar as estruturas de linguagem como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da própria organização conceitual, do ponto de vista da categorização, de mecanismos processuais e da experiência cultural, social e individual.

No entanto, percebe-se que um dos temas de principal interesse da linguística cognitiva são as categorias estruturais da categorização linguística (tais como os modelos cognitivos e a metáfora).

A significação e a estrutura de uma categoria linguística dependem de determinadas estruturas de conhecimento sobre o domínio ou domínios da experiência a que essa categoria está associada. Trata-se de um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um modelo cognitivo, e interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou modelo cultural. É no contexto dos respectivos modelos cognitivos e culturais que, para a linguística cognitiva, as categorias linguísticas podem ser devidamente caracterizadas. (SILVA, 1997)

Desta forma, os modelos cognitivos não têm limites e seguem a uma tendência de associação em redes. O modelo cognitivo do termo *futebol*, por exemplo, pode associar-se a inúmeros outros como comemoração, churrasco, amigos, domingo, estádio, diversão, etc. Isso evidencia que determinados modelos cognitivos são exclusivamente culturais, já que em outras culturas, *futebol* pode se relacionar a outras redes totalmente distintas.

Em sua obra *Metáforas da Vida Cotidiana*, George Lakoff e Mark Johnson (1980) sugerem que as metáforas não têm a simples função de fazer nossos pensamentos parecerem mais vívidos e interessantes. Para além disso, elas de fato estruturam nossas percepções e entendimentos. Por exemplo, ao nos referirmos ao casamento como um “contrato”, somos direcionados a um conjunto de expectativas a respeito do mesmo. Por outro lado, se a referência for “sacramento religioso” ou uma “roleta russa”, as expectativas mudam completamente.

Nesse sentido, a metáfora atua como uma maneira de conceituar o mundo, vinculada à formação cultural do homem, sua biologia e a experiência vivida no mundo. Os autores dividem a metáfora em três tipos: estruturais, orientacionais e ontológicas.

Nas estruturais, o produtor do enunciado conceitua um determinado elemento em termos de outro, destacando ali a sua visão individualizada a respeito do mesmo. Por exemplo: tempo = dinheiro; casamento = contrato; amor = loucura.

Nas orientacionais, o falante vai organizar o sistema de enunciação em relação a outro, levando em conta a orientação no espaço. Isso faz com que determinados conceitos expressem estados emocionais, com base na experiência física e cultura, variando de acordo com a cultura. Exemplo: *subir* na vida (progredir); estar no *fundo* do poço (insucesso); estar *para cima* (feliz).

As ontológicas se referem ao fato de o sujeito compreender as experiências em termos de objetos, selecionando apenas partes. Por exemplo: o *beco sem saída* das drogas, o *combate* à inflação.

Convém mencionar ainda, outro trabalho de suma importância no âmbito da metáfora, como por exemplo, a teoria dos espaços mentais, do linguista Gilles Fauconnier, que muito tem contribuído para o campo da cognição e para a compreensão de como essas estruturas são formadas. Sua teoria explica uma grande variedade de fenômenos linguísticos e conceituais.

As dinâmicas na construção do espaço mental e da conexão espacial são tecnicamente abstratas, mas conceitualmente simples. A ideia básica é a de que, enquanto pensamos e falamos, os espaços mentais são ajustados, estruturados, e ligados sob a pressão da gramática, do contexto e da cultura. O efeito é a criação de uma rede de espaços através dos quais nos movemos ao longo dos desdobramentos dos discursos. (SWEETSER & FAUCCONNIER, 1996 – Tradução livre).

Ainda que existam algumas restrições em relação a concepção cognitiva da metáfora, além do próprio reconhecimento de Lakoff & Johnson (1980) da limitação de sua teoria, já que se referem a um falante idealizado de uma língua, o presente trabalho é baseado nela, pois até o momento, é a visão metafórica cognitiva mais aceita na atualidade.

A realização da metáfora em uma língua por qualquer comunidade linguística de qualquer modalidade é o principal determinante da potencialidade de um sujeito de conceber e representar uma realidade impregnada de valores culturais.

1.1. A metáfora na língua de sinais brasileira

Apesar das diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais, as estruturas linguísticas produzidas por seus falantes apresentam aspectos comuns que interessam às investigações dos estudos linguísticos, assim como ocorre com a *metáfora*.

Mesmo sendo a libras uma língua, com características e gramática própria, temos a metáfora como um recurso linguístico que se assemelha ao da língua portuguesa. Esse fato ocorre “devido ao contato entre as duas línguas”, cita Faria em seu artigo, “Línguas de Sinais: Identidade e Processos Sociais” (2006), afirmando que uma comunidade surda, falante da língua de sinais, está em contato direto com as duas culturas, a ou-

vinte e a surda, no qual ambas são influenciadas em seu léxico. Faria afirma que:

Os vocábulos das línguas, ao serem conectados produzem uma infinidade de trocadilhos cujos significados flutuam dos mais transparentes aos mais opacos; dos mais simples aos mais inusitados; dos mais grotescos aos mais poéticos. Essa recursividade encontra-se carregada da cultura vivenciada pelos indivíduos, na comunidade a que pertence. Por isso, o que muitas vezes, o que se diz é somente entendido por falantes nativos de cada língua ou por quem se encontra imerso nessa comunidade, por anos trocando, tropeçando e descortinando construções e interpretações as mais variadas, originadas no arcabouço linguístico e criativo das trocas comunicativas. (FARIA, 2003)

Portanto, ao aprender uma língua, podem ocorrer maiores dificuldades em se compreender as relações e ressignificações que não partem dos significados dos termos de determinada língua, e sim de uma interpretação cultural. Isso ocorre tanto em línguas de modalidade oral quanto em línguas de modalidade gestual-visual.

2. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos

É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/96) que define a Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas nesta lei.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos. Na prática, as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra “preferencialmente” como “exclusivamente” na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o “atendimento” dos “portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado, quando necessário. (QUADROS, 2003)

No contexto da surdez, verifica-se que, muitas das vezes por não conhecer a especificidade do aluno, ideias pré-concebidas e concepções equivocadas da parte de alguns professores, de outros profissionais que atuam na escola, e, até mesmo dos próprios colegas despontam, atribuindo ao aluno surdo, imagens depreciativas.

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola mas, a nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola,

uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA; GÓES, 1999, p. 168, *apud* QUADROS, 2003)

Frente a isso, ampliam-se as discussões sobre as línguas na educação de surdos, valendo-se da oficialização da libras no Brasil e dos contextos de implementação da política nacional de inclusão.

As pesquisas relacionadas às línguas de sinais se tornaram cada vez mais estruturadas ao longo dos anos e, com elas, surgiram também alternativas educacionais que apontavam para uma outra abordagem educacional, a educação bilíngue. Na visão de Quadros (1997), o bilinguismo surge como uma proposta de ensino usada por escolas que propõem tornar acessível à criança surda duas línguas, considerando a língua de sinais como língua natural, pressupondo, portanto, o ensino de português como segunda língua (L2).

O letramento escolar no processo educacional do sujeito surdo implica considerar as práticas de leitura e de escrita do mesmo, sendo feitas na língua oficial, no caso do Brasil, a língua portuguesa. É a partir dessas práticas cotidianas que lhe será permitido, enquanto sujeito letrado, estabelecer relações, interpretações e praticar ações que possibilitem a resolução de eventuais problemas em seu cotidiano.

2.1. O bilinguismo

O bilinguismo vem ganhando força na última década principalmente no âmbito nacional. Na Suécia já existem trabalhos nesta perspectiva há um bom tempo. No Uruguai e Venezuela verifica-se a presença desta abordagem nas propostas de ensino das instituições públicas. Na Inglaterra existem estudos iniciais e, na França, aparece nas propostas das escolas que trabalham especificamente na educação dos alunos surdos.

Configura-se, no caso do Brasil, como uma proposta recente defendida por linguistas voltados para o estudo da língua de sinais. Parte do princípio que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda, o que facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo.

Na proposta bilíngue, o enfoque

(...) busca assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo surdo, pois constitui uma abordagem filosófico-educacional que subsidia níveis mais elevados

de proficiência da primeira língua (libras) e da segunda (português), simultaneamente (VIANNA, 2010).

Assim, é assegurado ao indivíduo surdo o “livre trânsito” entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, mesmo que de fato, ele já conviva com duas línguas e duas culturas diariamente. A partir da consciência de que se adquire a modalidade escrita da língua portuguesa enquanto segunda língua, promove-se um novo olhar sobre a construção de significados por esse aluno.

Todavia, considerar apenas a aquisição da libras, como já mencionado anteriormente, não garante o completo desenvolvimento do sujeito nas duas línguas. Há de se ressaltar aqui, o valor do reconhecimento das comunidades surdas, sua cultura, e a função que desempenham “para o desenvolvimento linguístico, social e de identidade para os surdos” (MOURA, 2000).

Em outras palavras, um professor que utilize a libras na comunicação com seus alunos é fundamental no processo educacional, mas não suficiente para que os mesmos tenham acesso às informações escritas. Os profissionais envolvidos na escolarização de surdos, devem ser conscientes de seu papel, e ainda, compreender que “aprender uma língua implica considerar um certo modo de significar o mundo através da linguagem (...)” (GÓES, 2002).

O mesmo ocorre com o intérprete em língua de sinais em tempo integral na sala de aula. Se não houver um canal de comunicação satisfatório e uma metodologia de ensino adequada ao ensino de segunda língua, o processo de aprendizagem se dá de forma deficitária.

A escola deve trilhar novos caminhos para garantir o letramento de seus educandos surdos. Isso, através da formação adequada destes professores, a garantia de profissionais surdos e intérpretes trabalhando em conjunto na sala de aula, e ainda, promovendo a aquisição da libras pelos discentes, se ainda não forem usuários da mesma ao iniciarem o processo de escolarização. O trabalho deve ser amplo, tanto das instituições escolares, como das políticas públicas e dos profissionais envolvidos diretamente nas atividades educacionais.

Cabe ainda ressaltar que, os governos devem cumprir as políticas de inclusão verdadeiramente, ou seja, proporcionar ao surdo o acesso à informação e a possibilidade de construção de sua vida, de maneira íntegra. Deste modo, é papel primordial dos governos, o provimento da “presença de intérpretes de sinais em situações de comunicação com ouvint-

tes, na televisão, em visitas a museus e cerimônias públicas, a legenda na televisão, o direito de não ser discriminado na admissão em empregos” (MOURA, 2000), entre outros.

Muitos avanços nesse sentido, já ocorrem de fato, como por exemplo, a aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, tratando da educação bilíngue no contexto brasileiro.

3. A pesquisa: estratégias de leitura, escrita e interpretação em foco de análise

Em se tratando deste estudo, observei o grupo de alunos surdos da turma com a qual trabalhei nos anos de 2011 e 2012 numa escola da rede municipal de Niterói, no Rio de Janeiro, utilizando a abordagem interacionista de ensino de língua e algumas estratégias de leitura em segunda língua, tendo por base alguns procedimentos adotados no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para tanto, contei com a participação de quatro alunos, cujas identidades serão preservadas por critério ético de cunho científico. As idades variavam de 12 a 17 anos. Todos em diferentes estágios de interlíngua e de fluência em libras, além de serem filhos de pais ouvintes que têm nenhuma ou pouca fluência em libras.

Durante a pesquisa, o desenvolvimento na língua de sinais foi o aspecto mais observado, dada sua relevância para alcançar os objetivos propostos: levar os alunos a compreender o conceito de metáfora, conhecer e utilizar metáforas na língua de sinais, produzir textos metafóricos em libras e ler textos em língua portuguesa identificando metáforas.

Gradativamente, com o aprimoramento do repertório linguístico dos alunos e das técnicas de leitura aplicadas, o trabalho com textos em língua portuguesa se tornou efetivo, durando cerca de um ano letivo, com ênfase na leitura e interpretação, além da produção de pequenos textos narrativos na língua de sinais.

A partir do segundo ano letivo, as etapas abaixo mencionadas foram acompanhadas:

1ª etapa: leitura de outdoors contendo metáforas em língua portuguesa;

- 2ª etapa:** vídeos de poesias em libras contendo metáforas. Comentários e encontro com alunos surdos do 9º ano;
- 3ª etapa:** registro de metáforas utilizadas pelos alunos durante os recreios e atividades em conjunto com surdos de outros anos de escolaridade;
- 4ª etapa:** Vídeo feito pelos instrutores da escola exemplificando metáforas cotidianas a partir das que os alunos utilizam diariamente. Dramatização de diálogos contendo metáforas em libras (aula dada com o auxílio permanente do instrutor da turma);
- 5ª etapa:** Comparação com a língua portuguesa escrita através da leitura de textos metafóricos em L2 (poesias visuais);
- 6ª etapa:** produção de texto em libras e gravação em vídeo.

Obviamente o trabalho não visou elucidar os significados metafóricos de termos e expressões idiomáticas na L2, tampouco em dar significados prontos e finitos dos textos apresentados.

O objetivo principal foi tornar o indivíduo surdo capaz de buscar no mundo da leitura e da escrita da língua portuguesa, subsídios, pistas, informações, com autonomia. Autonomia esta, que lhe permita utilizar todo o aparato adquirido em toda a sua vida escolar e cotidiana, a fim de que ele possa ser um cidadão pleno no exercício da cidadania.

Ao final do referido ano letivo, *todos* os alunos foram capazes de produzir suas próprias poesias em libras, utilizando metáforas que usavam em seu cotidiano e outras.

Assim, os objetivos propostos no início do trabalho foram alcançados com êxito na turma, respeitando-se o nível linguístico de cada um. Infelizmente, não tivemos tempo hábil para concluir o processo com mais leituras em L2 e tentativas de escrita de pequenos textos ou, até mesmo, da tradução de suas produções em libras para a língua portuguesa.

Concluimos que, para um resultado mais eficaz, seria necessário mais tempo e maior investimento em atividades que envolvessem a língua de sinais, primordial para a aquisição de conceitos. O convívio com colegas mais proficientes também foi decisivo para um melhor aproveitamento da aprendizagem, sendo, portanto, necessário desenvolver atividades que promovam mais encontros entre os sujeitos.

4. Considerações finais

As conclusões apontam que ao serem utilizadas em sala, as referidas etapas, auxiliaram os alunos surdos no desenvolvimento da competência de leitura, numa série de aspectos fundamentais que vão além da compreensão de um texto escrito: o linguístico, o social, o afetivo, o de identidade, entre outros, que se desenvolvem apoiados nas interações que acontecem através da linguagem.

Sendo assim, a utilização de textos autênticos, que envolvam os aprendizes e que possam estar associados a imagens, caracterizando a concepção interacionista³ de ensino, parece ser para os surdos a opção mais adequada para seu contexto de aprendizagem.

A abordagem interacionista redireciona o foco da aprendizagem para o processo interativo. Isso quer dizer que a língua alvo deve ser vivida, experienciada, num ambiente de contextualização dinamizado, onde sejam admitidas variações, desempenhos comunicativos e erros, como parte do processo de aprendizagem. Isso seria pré-requisito para o domínio de L2.

Assim, pode-se depreender o quanto o ensino de língua, tanto para surdos quanto para ouvintes, deve exigir

(...) que o professor de línguas tenha consciência sobre o mundo em que está situado, no sentido de perceber que o conhecimento com que está trabalhando, a linguagem, estará sempre servindo a alguém ou favorecendo esta ou aquela posição. (MOITA LOPES, Adaptado da Proposta Reorientação Curricular L.E /SEEC-RJ. 2005)

O sucesso da leitura e da escrita do sujeito surdo requer, portanto, muito cuidado com as concepções em leitura e escrita a serem utilizadas, assim como, com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Sobretudo, as referidas práticas devem ser desenvolvidas por profissionais especializados, pois não se pode negar que o contexto de aquisição da modalidade escrita de uma segunda língua é específico no caso desses indivíduos (VIANNA, 2010).

Assim, é necessário que as propostas pedagógicas para o trabalho com surdos, no que concerne ao ensino da modalidade escrita do português como segunda língua, sejam mais efetivas, a fim de que possam,

³ A definição e o foco da abordagem interacionista são tratadas mais detalhadamente em Salles et alii (2004, 2 vol.)

verdadeiramente, proporcionar o aprendizado dessa língua. Para o aluno, isso representará a possibilidade de adentrar no mundo da sociedade dominante, se permitindo o direito de cidadão. Nas palavras de CHOMSKY,

My own personal judgment, for what it is worth, is that speakers of a language that is not that of groups that dominate some society should probably be taught in their own languages at least at the very early stages, until basic skills are acquired, and should be taught in the dominant language at later stages, so that they can enter the society without suffering disadvantages that are rooted in the prevailing power, privilege, and domination. One might hope to modify these features of the dominant society, but that is another question. Children have to be helped to function in the world that exists, which does not mean, of course, that they -- or others -- should not try to change it to a better world (1987).

Conclui-se, portanto, que a linguagem metafórica é, não só para o sujeito falante, mas também para o sinalizante, um instrumento a mais no constante processo de ensino e aprendizagem, e que ela se faz mediante as relações interativas e culturais.

A língua é admirável em nos permitir expressar não somente os fatos que são, mas também o que poderiam ter sido, o que ainda serão, o que se acredita, espera, se faz hipóteses, o que deveria ter sido, acontecido, e muito mais. Objetivamente, nada disso é semelhante. Nos referimos a coisas distintas: períodos de tempo, mundos possíveis e impossíveis, estados intencionais e atitudes propositais, modalidades epistêmicas e deônticas, figuras, e assim por diante. Ainda assim, parece haver um nível em que construções cognitivas similares são ajustadas para todas elas. Isso é evidenciado pelo fato de que elas se moldam de maneira análoga, numa grande variedade de casos, sob o ponto de vista lógico e gramatical. (SWEETSER & FAUCONNIER, 1996 –Tradução livre)

Destaca-se aqui a importância da questão linguística, do embasamento do trabalho pedagógico realizado e da forma como esse trabalho vem sendo conduzido, propondo um novo olhar sobre a leitura e a produção de alunos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. Language, Language Development and Reading. In: FALL, Lillian R. Putnam. *Reading instruction journal*, 1987.

FARIA, Sandra Patrícia. *A metáfora na LSB e a construção de sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*.

2003. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília.

FAUCONNIER, Gilles; WEETSER, Eve. *Spaces, worlds, and grammar*. London: The University of Chicago press ltd., 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Editores Associados, 2002.

LAKOFF, George & JOHNSON Mark. *Metaphors we live by*. The University of Chicago press. 1980.

LEI 9.394/1996 (*Lei Ordinária*) 20/12/1996 – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10-12-2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Reflexões sobre aprendizagem de línguas*. Adaptado da proposta de reorientação curricular LE/SEEC-RJ, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et alii. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004, 2 v. il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll.pdf>>. e em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll2.pdf>>.

SILVA, Augusto Soares da. *A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*. Universidade Católica/Faculdade de Filosofia de Braga. Disponível em: <<http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>>. Disponível em <<http://www.inf.unioeste.br>>. Acesso em: 13-11-2012.

VIANNA, Gláucia dos Santos. *Aspectos da coesão textual na escrita de surdos: a formação das cadeias tópicas*. 2010. Dissertação de Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: [s.l.]: Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/120321130/Vygotsky-Pensamento-e-linguagem>>. Acesso em: 14-11-2012.

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA
COMO FACILITADORA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA
A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Joildes Santos de Sousa (UESC)

joisousa@hotmail.com

Josinéia Santos de Sousa (UFRB)

jhosineya@hotmail.com

Elane de Jesus Santos (UFRB)

lanemorena22@hotmail.com

1. Introdução

A presente oficina é resultado das inquietações suscitadas nas aulas de metodologia do ensino de língua portuguesa, no curso de língua portuguesa, bem como do projeto intitulado *O Uso das Histórias em Quadrinhos nas Aulas de Língua Portuguesa: Compreendendo a Funcionalidade dos Recursos Linguísticos*, aplicado com estudantes do 6º ano do ensino fundamental II no de uma escola pública municipal na cidade de Mutuípe (BA).

Nota-se que crianças e adolescentes costumam encantar-se pelas histórias em quadrinhos, logo nos primeiros contatos com a leitura. Entretanto, a escola nem sempre está sensibilizada para o estudo deste gênero textual em sala de aula. Desta forma, valoriza mais os textos em prosa, como conto, crônica, etc., em detrimento de outros mais presentes no cotidiano dos estudantes, como é o caso dos histórias em quadrinhos, talvez por resquícios do pensamento retrógrado que durante muito tempo levou pais e mestres a desconfiarem que as aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das histórias em quadrinhos poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”.

Sobre este pensamento, Mendonça aponta que “apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora das salas de aula, as histórias em quadrinhos ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha” (2010, p. 218). A referida autora ainda ressalta a importância dos elementos semióticos para a construção de sentido da leitura tanto para os adultos com baixo grau de letramento quanto para as crianças em fase de aquisição da escrita.

Quanto ao preconceito existente no tocante à qualidade textual deste gênero, Mendonça (2010) aponta que parte da falsa premissa de que ‘ler quadrinhos é muito fácil’, é encontrada até em manuais pedagógicos, levando a escola a se omitir na exploração das potencialidades pedagógicas das histórias em quadrinhos ou a subestimá-las enquanto objeto de leitura.

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caçada bem sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica, a indicação de seu paradeiro etc. (p. 8)

Em se tratando do trabalho com gêneros textuais a partir de sequência didática, a CENPEC defende que esta estratégia é significativa, pois ensina os alunos a dominar um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Além disso, “ao organizar uma sequência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final”.

É importante também ressaltar que nesse tipo de trabalho leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende, uma vez que quando se trata de gêneros, recorre-se a materialização dos textos que encontramos em nosso cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2010).

Conforme Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e o emprego da língua se dá através de enunciados concretos, proferidos e únicos, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo e pelo estilo de linguagem, mas também por sua construção composicional.

Deve-se destacar que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso. A diversidade e riqueza dos referidos gêneros são infundas, visto que são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque

em cada campo dessa atividade é integral de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo e, além disso, há a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso.

As histórias em quadrinhos constituem um gênero discursivo secundário que, para Bakhtin (1993) aparecem em circunstâncias de comunicação cultural na forma escrita e que, muitas vezes em função do enredo desenvolvido, englobam os gêneros discursivos primários correspondentes a circunstâncias de comunicação verbal espontânea. Outra característica é o fato de que, segundo Assis (2002), os gêneros produzidos na interface oral/escrita são necessariamente secundários, como é o caso das histórias em quadrinhos. (MARINHO)

O trabalho com os gêneros textuais não devem firmar-se apenas no entretenimento, como se vê em alguns manuais ou livros didáticos. Conforme Marchuschi (2010), explorar os gêneros é uma das formas de atender a proposta oficial dos PCN, além de dar a oportunidade de observar tanto a oralidade e a escrita em seus usos mais autênticos, sem estar limitado aos gêneros que na maioria das vezes só se encontra no ambiente escolar.

Portanto, infere-se que o trabalho com os gêneros contribui para o ensino da leitura, da escrita, bem como para o desempenho da oralidade. Quando dominam os gêneros mais correntes na vida cotidiana, os alunos são capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que caracteriza determinado texto como tal.

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

- ✓ Interpretar de modo reflexivo histórias em quadrinhos e analisar as estratégias de organização da mesma, reconhecendo suas especificidades enquanto gênero textual.

2.2. Objetivos específicos

- ✓ Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
- ✓ Reconhecer as revistas em quadrinhos como uma forma de comunicação e entretenimento.

- ✓ Reconhecer as especificidades desses textos: onomatopeias, os tipos de balões, o humor, as características dos personagens etc.
- ✓ Ler e produzir histórias em quadrinhos com autonomia, concebendo-a como um texto didático.
- ✓ Compreender a variedade linguística presente nas histórias em quadrinhos.
- ✓ Fazer transposição textual.

3. Metodologia

Partindo da ideia de que a aquisição efetiva da língua não se dá por meio de construções pragmáticas, mas a partir do seu uso em situação real, o presente projeto é proposto considerando a história em quadrinhos como gênero textual dará suporte para o desenvolvimento linguístico dos estudantes.

Desta forma, a estratégia usada será a elaboração de uma sequência didática, que, conforme Dolz et alii, se constitui num “conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A sequência didática é planejada, pensando na aplicação de 10 atividades, que incluem leitura, compreensão e produção de histórias em quadrinhos e vídeos.

Assim, os conteúdos a serem trabalhados a partir desta sequência didática são: estudo do gênero textual história em quadrinhos, leitura de textos impressos, produção oral e escrita a partir de debates sobre os textos lidos, reflexão acerca da variedade linguística.

Para tanto se faz necessários os recursos didáticos a seguir: lousa, piloto, textos xerocados, gibis, notebook, datashow.

3.1. Esquema da sequência didática

3.1.1. Produção inicial

Objetivo: Estabelecer o primeiro contato com o gênero textual.	
Procedimentos:	
i.	Conduzir os estudantes até a biblioteca da escola.
ii.	Orientá-los a escolher gibis, conforme o título que mais chamar a atenção e fazerem a leitura do mesmo.
iii.	Promover um momento de socialização, no qual cada estudante contará de for-

ma resumida a história lida.
Recursos: Gibis
Tempo previsto: 1 aula (50 minutos)

3.1.2. Sensibilização para as atividades

Objetivo: Sensibilizar os estudantes para leitura e escrita de histórias em quadrinhos na escola.
Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Estabelecer uma roda de conversa com os estudantes, perguntando se eles costumam ler histórias em quadrinhos, com que frequência fazem isso e onde? ii. Perguntar quais critérios utilizam para identificar uma história em quadrinho e se acredita que atividades envolvendo este gênero textual podem contribuir para a formação leitora deles, justificando a opinião. iii. Explicar aos alunos que visando produzir uma coletânea de histórias em quadrinhos criados por alunos da escola, eles estarão desenvolvendo atividades voltadas para este gênero, afim de que entendam melhor este gênero e possam produzir seus textos. iv. Distribuir para os estudantes a cópia do conto fabuloso “A verdadeira história dos três porquinhos”. v. Solicitar que façam a leitura e identifiquem as principais diferenças entre o texto lido e a história que eles conhecem, a partir dos seguintes questionamentos: Quais as consequências da história estar sendo narrada pelo lobo? Se fosse narrada por um dos porquinhos, a história seria a mesma?
Recursos: xerox dos textos
Tempo previsto: 1 aula (50 minutos)

3.1.3. Comparação de textos

Objetivo: Estabelecer a diferença entre um texto em prosa e uma história em quadrinhos.
Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Apresentar para os estudantes a história em quadrinhos “Cascão – Os 3 Porquinhos” de Maurício de Sousa. ii. Fazer uma leitura coletiva, cada pessoa lê um quadrinho. iii. Estabelecer uma conversa informal sobre o texto lido, indicando quais os aspectos que mais chamou atenção. iv. Perguntar aos estudantes quais as diferenças percebidas entre o conto lido na aula anterior e o quadrinho em estudo. A diferença se dá apenas na forma que a história é contada? E a estética do texto em que se diferenciam? v. Em seguida, propor uma interpretação escrita do texto, estabelecendo um paralelo entre o conto e a história em quadrinhos. vi. Correção da interpretação escrita.
Recursos: Xerox
Tempo previsto: 2 aulas (100 minutos)

3.1.4. Caracterizando a história em quadrinhos

Objetivo: Identificar as características textuais da história em quadrinhos.
Procedimentos:
<ul style="list-style-type: none"> i. Distribuir xerocada uma apostila resumo sobre as características da história em quadrinho. ii. Fazer a leitura com os estudantes e estimulá-los a identificar os elementos textuais (legenda, balão, expressão fisionômica, etc.) na história em quadrinho lida na aula anterior.
Recursos: Texto da aula anterior e apostila.
Tempo previsto: 1 aula

3.1.5. Compreendendo as variedades linguísticas

Objetivo: Compreender e respeitar as variedades linguísticas.
Procedimentos:
<ul style="list-style-type: none"> i. Levar tirinhas de Chico Bento para sala de aula. ii. Conversar com os estudantes sobre os personagens da tirinha. Já conhecem? Qual a característica marcante? iii. Junto com os estudantes, identificar na tirinha palavras ou expressões que fogem da norma padrão, esclarecendo os fatores que propiciam a existência da variedade linguística. iv. Sensibilizar os estudantes para o respeito a variedade linguística, explicando que nenhuma variedade é superior a outra, embora alguma seja mais adequada que outra em determinadas situações. v. Propor uma entrevista para ser realizada em casa com familiares, vizinhos, etc., sobre o preconceito linguístico.
Recursos: Xerox
Tempo previsto: 1 aula

3.1.6. Discutindo o preconceito linguístico

Objetivo: Socializar as entrevistas, identificando os pontos em comum, respeitar as variações, evitando o preconceito linguístico.
Procedimentos:
<ul style="list-style-type: none"> i. Com a turma organizada em semicírculo, incentivar os estudantes a socializarem as entrevistas. ii. Identificar com eles expressões próprias da linguagem popular. Estabelecer os seguintes questionamentos: Vocês já usaram ou já ouviram alguém usando? A que expressão da norma padrão elas correspondem? Qual a sua opinião sobre as pessoas que tratam com deboche aqueles que falam de um jeito diferente? iii. Esclarecer para os estudantes que a atitude de criticar os que usam uma linguagem diferenciada se constitui um preconceito linguístico. Não existe uma língua superior a outra, mas que devemos dar conta da linguagem padrão, visto que em algumas situações do cotidiano ele é exigida.
Recursos: Lousa, pincel.
Tempo previsto: 1 aula

3.1.7. Analisando vídeos

Objetivo: Analisar os vídeos, verificando os diferentes valores entre quem mora no campo e quem mora na cidade.
Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Sensibilizar a turma para apreciação dos vídeos. ii. Exibir os vídeos “<i>Na roça é diferente</i>” e “<i>Chico Bento na roça</i>”. iii. Estimular os estudantes a explicitarem o que mais chamou atenção no vídeo (linguagem, ambiente, modo de vida, valores). iv. Discutir com os estudantes as diferenças de valores sociais, culturais entre os moradores do campo e os moradores da cidade, mostrando como elas interferem no nosso estilo de vida.
Recursos: Datashow, notebook, pen-drive.
Tempo previsto: 1 aula

3.1.8. Produzindo a história em quadrinhos.

Objetivo: Fazer uma transposição textual, transformando um conto fabuloso numa história em quadrinhos.
Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Distribuir o livro “Um porco vem morar aqui” (conto fabuloso) de Cláudia Fries. ii. Fazer a leitura coletiva com os estudantes, refletindo as atitudes preconceituosas de cada animal presente na obra quanto ao novo vizinho (o porco). iii. Ressaltar a importância de não julgar as pessoas, sem conhecê-las, mostrando que mesmo diferentes cada ser tem características positivas e negativas. iv. Distribuir papel ofício para os estudantes e solicitar que façam a transposição textual, transformando o conto lido em história em quadrinhos. v. Chamar a atenção para a necessidade de fazer uso dos elementos estruturais e gráficos da história em quadrinhos (balão, legenda, onomatopéia etc.)
Recursos: livro, papel ofício, lápis.
Tempo previsto: 1 aula

3.1.9. Revisando a produção textual

Objetivo: Verificar se o texto atende aos pré-requisitos da história em quadrinhos, fazendo os devidos ajustes através da reescrita.
Procedimentos: <ol style="list-style-type: none"> i. Propor que os estudantes troquem entre si as suas produções textuais. ii. Pedir que sinalizem no texto dos colegas, as possíveis erros para que sejam corrigidos. iii. Fazer a devolução dos textos para que o colega analise as correções e faça a reescrita, inclusive colorindo os quadrinhos. iv. Recolher os textos dos alunos para que sejam encadernados e posteriormente divulgados e publicados na biblioteca da escola.
Recursos: papel ofício, caneta, lápis de cor.
Tempo previsto: 2 aulas.

4. Avaliação

O processo avaliativo obedecerá aos seguintes critérios da avaliação formativa, a qual busca detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las imediatamente, visto que seu foco está no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, essa modalidade de avaliação fornece informações sobre o desenvolvimento do aluno favorecendo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo. (<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>)

Ao fim da aplicação da sequência didática, que culmina com a produção final, como pressupõe esta estratégia de trabalho, será atribuída uma nota. Mas vale ressaltar que o processo avaliativo não se fundamentará apenas no instrumento, mas em todo processo de aprendizagem sobre o gênero. Como pressupõe Luckesi, a

avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo, em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2002, p. 33)

Portanto, neste projeto não cabe a avaliação classificatória, preocupada apenas com o fim do processo. Por outro lado, ela deverá ser capaz de identificar e acompanhar a evolução dos estudantes, identificando os pontos que precisam de mais atenção para que a aprendizagem seja efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

Chico Bento na Roça É Diferente. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=j88AkLchQoU>>.

Chico Bento no Shopping. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=y441fFNYG9Y>>.

DOLZ et alii. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. Bruxelas: De Boeck, 2001.

FRIES, Cláudia. *Um porco vem morar aqui!* São Paulo: Brinque Book, 2000. Disponível em:

<<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-formativa>>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Maneiras de avaliar a aprendizagem. Pátio*. São Paulo, ano 3, n. 12, p. 7-11, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

ANEXOS**A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS**

Em todo o mundo, as pessoas conhecem a história dos Três Porquinhos. Ou pelo menos, acham que conhecem. Mas, eu vou contar um segredo. Ninguém conhece a história verdadeira, porque ninguém jamais escutou o meu lado da história.

Eu sou o lobo Alexandre T. Lobo. Pode me chamar de Alex. Eu não sei como começou este papo de Lobo Mau, mas está completamente errado. Talvez seja por causa de nossa alimentação. Olha, não é culpa minha se lobos comem bichinhos engraçadinhos como coelhos e porquinhos. É apenas nosso jeito de ser. Se os cheeseburgers fossem uma gracinha, todos iam achar que você é Mau.

Mas como eu estava dizendo, todo esse papo de Lobo Mau está errado. A verdadeira história é sobre um espirro e uma xícara de açúcar.

No tempo do Era Uma Vez, eu estava fazendo um bolo de aniversário para minha querida vovozinha. Eu estava com um resfriado terrível, espirrando muito. Fiquei sem açúcar. Então resolvi pedir uma xícara de açúcar emprestada para o meu vizinho. Agora, esse vizinho era um porco. E não era muito inteligente também. Ele tinha construído a casa de palha. Dá para acreditar? Quero dizer, quem tem a cabeça no lugar não constrói uma casa de palha. É claro que sim, que bati, a porta caiu. Eu não sou de ir entrando assim na casa dos outros. Então chamei: “Porquinho, você está aí?” Ninguém respondeu.

Eu já estava a ponto de voltar para casa sem o açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Foi quando meu nariz começou a coçar. Sentí o espirro vindo. Então inflei. E bufei. E soltei um grande espirro.

Sabe o que aconteceu? Aquela maldita casa de palha desmoronou inteirinha. E bem no meio do monte de palha estava o Primeiro Porquinho – mortinho da silva. Ele estava em casa o tempo todo. Seria um desperdício deixar um presunto em excelente estado no meio daquela palha toda. Então eu o comi. Imagine o porquinho como se ele fosse um grande cheeseburger dando sopa.

Eu estava me sentindo um pouco melhor. Mas ainda não tinha minha xícara de açúcar. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse era um pouco mais esperto, mas não muito. Tinha construído a casa com lenha. Toquei a campainha da casa com lenha. Ninguém respondeu. Chamei: “Senhor Porco, senhor Porco, está em casa?”

Ele gritou de volta: “Vá embora Lobo. Você não pode entrar. Estou fazendo a barba de minhas bochechas rechonchudas”. Ele tinha acabado de pegar na maçaneta quando senti outro espirro vindo. Inflei. E bufei. E tentei cobrir minha boca, mas soltei um grande espirro. Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho a do irmão dele.

Quando a poeira baixou, lá estava o Segundo Porquinho – mortinho da silva. Palavra de hora. Na certa você sabe que comida estraga se ficar abandonada ao relento. Então fiz a única coisa que tinha de ser feita. Jantei de novo. Era o mesmo que repetir um prato. Eu estava ficando tremendamente empanurrado. Mas estava um pouco melhor do resfriado.

E eu ainda não conseguira aquela xícara de açúcar para o bolo de aniversário da minha querida e amada vovozinha. Então fui até a casa do próximo vizinho. Esse sujeito era irmão do Primeiro e do Segundo Porquinho. Devia ser o crânio da família. A casa dele era de tijolos. Bati na casa de tijolos. Ninguém respondeu. Eu chamei: “Senhor Porco, o senhor está?” E sabe o que aquele leitãozinho atrevido me respondeu? “Caia fora daqui, Lobo. Não me amole mais.”

E não me venham acusar de grosseria! Ele tinha provavelmente um saco cheio de açúcar. E não ia me dar nem uma xicrinha para o bolo de aniversário da minha vovozinha. Que porco! Eu já estava quase indo embora para fazer um lindo cartão em vez de um bolo, quando senti um espirro vindo. Eu inflei. E bufei. E espirrei de novo.

Então o Terceiro Porco gritou: “E a sua velha vovozinha pode ir às favas.” Sabe sou um cara geralmente bem calmo. Mas quando alguém fala desse jeito da minha vovozinha, eu perco a cabeça. Quando a polícia chegou, é evidente que eu estava tentando arrebentar a porta daquele Porco. E todo o tempo eu estava inflando, bufando e espirando e fazendo uma barulheira.

O resto, como dizem, é história.

Tive um azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história como todo aquele negócio de “bufar, assoprar e derrubar sua casa”.

E fizeram de mim um Lobo Mau. É isso aí. Esta é a verdadeira história. Fui vítima de armação. Mas talvez você possa me emprestar uma xícara de açúcar”.

Autor desconhecido

TIRINHAS



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6586

ENTREVISTA

Nome do entrevistado: _____

*Idade: _____

*Sexo: _____

*Naturalidade: _____

*Onde vive atualmente: _____

*Escolaridade: _____

*Profissão: _____

Perguntas ao entrevistado:

- 1) Você se lembra de alguma expressão que é típica do lugar onde você mora?
- 2) Você já foi criticado alguma vez por falar/escrever alguma palavra errada? Lembra-se qual foi o erro cometido?
- 3) Você costuma corrigir as pessoas quando as ouve dizer/escrever alguma coisa "errada"?

UM PORCO VEM MORAR AQUI



Um dia, quando Gabriela Galinha estava pendurando a roupa no varal, o Doutor Raposo saudou-a com uma notícia: um novo vizinho mudaria naquele dia para o prédio.

Clóvis Coelho dizia:

– Espero que venha um gato limpo ou um tatu ordeiro.

– Ai, ai! – suspirou Gabriela. – Tomara que seja alguém sossegado e asseado.

– Logo eles ouviram o novo inquilino chegando.

– Meu Deus! – exclamou Gabriela. – É... um porco! Um porco vem morar aqui! Assim não dá, todo mundo sabe que os porcos são bagunceiros, sujos e lamacentos.

Mais tarde, Doutor Raposo se encontrou com o porco que carregava lenha, aliás mais derrubava pela calçada, do que carregava.

Doutor Raposo foi reclamar com Gabriela Galinha.

– Que bagunça! Aquele porco deixou lenha espalhada pela calçada.

Quando Gabriela olhou pela janela não viu nada. Ela achou que o Doutor Raposo havia varrido tudo, mas na verdade quem varreu foi o porco, e depois subiu para acender a lareira.

Depois foi a vez da Galinha. Ao ver o porco chegando, se escondeu e o viu derrubando um saco de farinha que se espatifou, espalhando a farinha no chão.

Gabriela Galinha foi reclamar com Clóvis Coelho:

– Aquele porco deixou a entrada do prédio coberta de farinha.

Quando Clóvis foi olhar, não viu nada e achou que Gabriela tinha limpado. Mas foi o porco que varrer e limpou todo o chão. Depois, ele foi para a

cozinha fazer biscoito de canela. Clóvis Coelho estava curioso para saber o que estava acontecendo e não pôde acreditar quando viu o porco levando lama para seu apartamento, a lama escorria pelo chão e o porco pisava nela, deixando rastros de pegadas enlameadas. Clóvis foi correndo contar para Dr. Raposo e Gabriela.

Os amigos indignados foram ver a sujeira mas, já estava tudo limpo e eles pensaram que Clóvis limpara.

O porco já havia lavado a escada três vezes e não era lama, mas argila que ele utilizava para fazer cerâmica na sua oficina.

Indignados com tanta sujeira, decidiram ir conversar com o porco.

– Se o porco quer morar no nosso prédio terá que se comportar direito. Senão ele vai ter que ir embora! – Disse Gabriela Galinha

Tocaram a campainha: Blim-blom! Blim-blom!

– Oh... Olá! – disse o porco. E para surpresa de todos, um aroma doce de rosquinhas de canela emanou pelo corredor e eles escutaram o fogo crepitando na sala do porco.

– Vimos uma bagunça na entrada do prédio – começou a dizer o Dr. Raposo!

– Ah! peço mil desculpas e espero que eu tenha limpado tudo direitinho. – O Doutor

Raposo, Gabriela Galinha e Clóvis Coelho ficaram admirados e arrependidos por terem achado que ele era um verdadeiro porco.

Então os bichos, continuando a conversa, perceberam que fora o próprio porco que limpou tudo o que sujou.

– Meu nome é Henrique – falou o Porco.

– Querem lanchar comigo?

E todos aceitaram. Ficaram espantados ao ver como era clara e asseada a cozinha de Henrique. Admiraram as xícaras e os potes feitos em sua oficina. Ele também confeccionou um jogo com peças especiais para todos seus novos vizinhos.

– Seu apartamento é lindo! – disseram os vizinhos, saboreando os biscoitos e imaginando as tardes agradáveis que passariam juntos.

Que vizinho maravilhoso eles tinham!

Adaptado de Cláudia Fries.

Um porco vem morar aqui!

São Paulo: Brinque Book, 2000.

**CORPO E LÍNGUA:
ELEMENTOS SIMBÓLICOS DE REFERENCIALIDADE
NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE SURDOS**

Gláucia dos Santos Vianna (UFRJ)
glaucciaviannadoc@gmail.com

1. Língua e sociedade em manifestação discursiva – a interação

É cada vez mais crescente o interesse pela relação entre língua(gem) e cultura como objeto de estudo na área de ciências humanas. Em parte, isto se deve a uma compreensão cada vez mais generalizada de que a prática da linguagem, por meio dos jogos semântico-pragmáticos, constitui elemento fundamental para a construção das subjetividades que vivificam qualquer comunidade.

O modelo teórico da linguística textual, por exemplo, concebe a língua como um instrumento ímpar de comunicação, postulando sua essência como eminentemente submetida às pressões provenientes das situações comunicativas que exercem grande influência sobre sua estrutura linguística. Assim, a língua é analisada tendo como referência a situação comunicativa como um *todo* integrado, no qual todos os componentes se conjugam para estabelecer o enunciado, tais como o propósito do ato de fala, os participantes e, principalmente, o contexto discursivo.

A produção do enunciado implica uma intrincada troca, chamada de interação linguística, que congrega diversas escolhas feitas pelos falantes no intuito de se atingir o objetivo principal do ato enunciativo: a comunicação. Halliday (1985, p. 78), portanto, compreende as línguas naturais como intrinsecamente atreladas ao sistema social, ou seja, ao *uso*. Segundo o autor, “*everything is said or written unfolds in some context of use [...]. Language has evolved to satisfy human needs.*”

A língua, então, sendo compreendida dessa forma, constitui-se como um conjunto de métodos para produzir significados. O sistema linguístico provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso pelos falantes. Importante ressaltar, entretanto, que é a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Assim, cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos. De acordo com Neves (1997, p. 60), o sistema linguístico configura uma teoria de língua enquanto escolha: “A consideração do

sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que *escolha* produz *significado*.”

As escolhas feitas na língua se situam no nível paradigmático do sistema linguístico, enquanto no nível sintagmático encontram-se as cadeias de relações. É, pois, a articulação eficaz de todo esse processo de escolhas e relações sintagmáticas que produz um *texto*. Este, então, pode ser caracterizado como uma representação conjugada tanto do sistema social quanto do sistema linguístico.

A identidade no ato comunicacional se constrói pelas relações que se estabelecem entre os falantes, os enunciadores e o meio social em que vivem, através do desempenho de “*papéis*” em eventos sociais. Os falantes, ao desempenhar papéis num evento de fala, colocam-se como sujeitos da interação, multiplicando-se em tipos diversos de categorias e funções sociais desempenhados. Segundo Fiorin (2006), ao se referir à célebre obra Bakhtiniana a respeito das articulações dialógicas da interação linguística postula que, a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade inexorável de ser *dialógica*. Isso implica crer que:

Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Para constituir um discurso leva-se em conta o discurso do outro, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo constitui-se nas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 19)

Portanto, ao se observar diferentes línguas como instrumento de interação, é facilmente factível a *diversidade cultural* que se expressa por meio do léxico e das opções semântico-pragmáticas, que acabam por determinar as escolhas realizadas no discurso e nas produções textuais de indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade.

Partindo-se desse pressuposto, a modalidade *escrita* do uso da língua também se coloca como um modo de comportamento linguístico, constituindo-se ao longo dos anos como um produto sociocultural. Isso nos faz acreditar que, a forma como utilizamos a escrita não se distancia da forma como compreendemos a linguagem, o texto e seu produtor, tornando-se artifício para se planejar, articular e programar atividades de mundos distanciados.

A *escrita*, entretanto, consiste em uma modalidade, cujos marcadores prosódicos e elementos paralinguísticos não figuram tão explicita-

mente na atividade discursiva, tal como ocorre na oralidade. Dessa forma, torna-se relevante, no processo de composição textual, a utilização de estratégias de coesão e de elementos linguísticos situacionais, que proporcionem ao texto escrito maior eficácia na comunicação e na interação com o leitor.

Nesse sentido, é importante refletir acerca da singular condição linguística dos indivíduos surdos em nosso país, os quais são usuários de uma língua de visibilidade não oral e possuidores de uma visão de mundo ditada pela modalidade *vísuo-gestual* da língua brasileira de sinais – a libras. Como bem assinala ONG (1998), no processo de recepção e interpretação textual, as palavras estão “sozinhas” e, para se fazerem entender sem gestos, sem expressão facial, sem entoação, usuários de libras, cujo *modus vivendi* difere da comunidade ouvinte, poderão encontrar maior dificuldade em estabelecer coesão e sentido por meio da *escrita*.

É preciso considerar, portanto, que a escrita é um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social. Muito embora a língua de sinais desempenhe um papel de vital importância no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo surdo, não podemos esquecer de que vivemos em uma sociedade na qual a prática da escrita se tornou essencial. Dessa forma, para que surdos alcancem seu intento de transmitir uma mensagem textual e favorecer o processo de interação, não basta apenas a apropriação das regras da língua. É preciso, pois, considerar que o leitor ouvinte, com seu conhecimento linguístico, é parte fundamental desse processo dialógico.

Os procedimentos entre as línguas utilizadas pelo surdo em situação de aprendizagem do português escrito acabam gerando, na escrita, peculiaridades e características bastante singulares nos procedimentos coesivos, tais como os de manutenção da continuidade tópica e a referencialidade. Como os surdos desenvolvem as cadeias coesivas na superfície textual e trabalham tais aspectos linguísticos, são perguntas que este estudo se propõe a responder, visto que esses sujeitos se desenvolvem e constroem sua identidade a partir de uma língua de plano *vísuo-gestual*.

O propósito desse artigo, portanto, é o de demonstrar a forma como os surdos asseguram a continuidade tópica e a progressão dos referentes na superfície textual. Dessa forma, recorre-se à revisão literária dos trabalhos realizados pelos autores mais expressivos acerca do tema abordado, buscando-se compreender a forma como são utilizados os me-

canismos de *repetição* e *substituição* no momento em que atuam como promotores da coesão referencial e da progressão dos referentes textuais. Aspectos relacionados à escrita surda, produção textual e características de ativação de referentes no discurso são igualmente retratados, nos quais o corpo ocupa posição de destaque, tanto no que diz respeito a materialização de uma língua de visibilidade, quanto nas manifestações culturais que refletem a cultura discursiva do grupo.

2. A escrita, a leitura e as representações sociais no contexto do surdo

A questão do letramento escolar de alunos surdos no que diz respeito, especificamente, à aquisição da língua portuguesa escrita tem demandado, sobremaneira, muita reflexão por parte dos profissionais e pesquisadores da área da surdez. Muito embora, alunos surdos consigam desenvolver com certa eficiência habilidades de codificação e decodificação dos estímulos recebidos, a maioria apresenta incapacidade em atribuir sentido ao que lê. Tamanha limitação pode ser explicada não somente pelas concepções equivocadas em leitura e escrita que insistem em embasar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, mas, sobretudo, ao pouco contato ou, por muitas vezes, desconhecimento da língua portuguesa e de materiais escritos, que os alunos surdos apresentam quando chegam à escola. O sucesso do aprendizado da lectoescrita nesse contexto, portanto, requer ações específicas e altamente especializadas de todos os profissionais envolvidos na escolarização do surdo, pois são inegáveis todas as especificidades da situação de aquisição da modalidade escrita por esses alunos.

O processo de construção da escrita percorrido pelo aluno surdo é subsidiado, não pela mobilização dos componentes sonoros de uma língua de modalidade oral-auditiva como o português, mas pela materialização discursiva visual imposta por sua língua materna, a libras. Dessa forma, o surdo se apropria de estratégias e estruturas próprias da língua de sinais no momento em que escreve em português. A escrita assim passa a ser construída e significada, por intermédio do sistema linguístico da sua língua predominante, uma língua que, para o aprendiz, possui significação direta em termos de conceituação e abstração mental necessárias ao aprendizado da tecnologia escrita. Como enfatizado por Quadros (2006, p. 31):

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. (...) As crianças surdas precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à leitura e a escrita.

Faz-se, então, indispensável que o surdo possua relativo domínio de sua língua materna, para que possa adquirir também o português como segunda língua (L2), visto que será justamente a língua de sinais a base para todas as outras aquisições. Entretanto, há de se considerar que muitos surdos não possuem o domínio na língua materna, utilizando muitas vezes uma comunicação gestual de origem caseira para fins de comunicação estritamente familiar. Somado a isso, o acesso tardio ao ambiente escolar e a recusa do uso da libras por parte da família como língua majoritária no desenvolvimento da linguagem infantil acabam por determinar uma experiência educacional bastante variável. Cabe ser ressaltado, portanto, a visão de Fernandes (1999) acerca da questão, quando enfatiza que, embora o potencial intelectual dos surdos seja considerado normal, seu desempenho será limitado pela privação de ferramentas linguísticas, acarretando, assim, atraso na aquisição de vários aspectos cognitivos.

Neste sentido, não podemos nos esquivar de uma reflexão mais aprofundada no que tange principalmente aos aspectos socioculturais inerentes à comunidade surda, tampouco da função relevante da escrita como decorrente de práticas discursivas, pois, como podemos observar, são fatores determinantes de sua educação. É necessário repensar as concepções tradicionais de ensino do português na modalidade escrita voltada para a escolarização do surdo, ressaltando a importância do aspecto visual da leitura e da escrita como indispensável nesse processo em detrimento a outros aspectos, talvez menos relevantes.

É preciso observar neste ponto que, na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira. O português escrito, enquanto língua alvo a ser atingida, apresentará características típicas de aquisição observadas no aprendizado de uma segunda língua.

As condições que cercam todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa pelos alunos surdos são de certa forma desafiadoras e adversas. Por um lado, para eles, aprender a nova língua coincide com o desafio de aprender a ler e a escrever. Por outro lado, faltam-lhe as “pistas” que o conhecimento de uma língua oral pode

fornecer aos aprendizes de uma segunda língua. Além de lidar com aspectos tão específicos da língua portuguesa, sabemos ainda que necessitam lidar com aspectos específicos da língua de sinais em função de sua modalidade visuo-espacial (SALLES et alii, 2004).

Em meio a tantas adversidades, não causa surpresa o fato de que a produção escrita de surdos revele características próprias que suscitem dificuldades de interpretação. A tarefa de aprender uma língua impõe o domínio dos elementos do léxico, os quais trazem consigo informações sintáticas, semânticas e fonológicas, bem como possíveis combinações entre eles, combinações estas, que resultarão na formação de sequências adequadas à gramática da língua aprendida.

Muitas dificuldades encontradas por surdos, inerentes ao processo de automação da gramática da língua-alvo, têm sido apontadas como uma incapacidade de produção textual adequada às expectativas ouvintes. Essa leitura equivocada tem levado muitos profissionais envolvidos em sua escolarização, até mesmo pesquisadores, a acreditarem que uma pessoa surda não é capaz de produzir uma escrita que contemple, satisfatoriamente, os quesitos básicos de ordenação textual, bem como os de elementos de coesão e coerência na superfície do texto.

Embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos relacionados a aspectos distintos do texto e com características particulares inerentes a cada um. Elementos de *coesão* estão diretamente relacionados à forma do texto em seu aspecto estrutural, enquanto a *coerência* relaciona-se a aspectos lógico-semânticos que pressuponho ser a condição básica de um texto. Podemos, inclusive, encontrar fatos narrados isoladamente, com apresentação de um perfeito sequenciamento coesivo, que não possuem uma coerência textual, pois a coesão não é condição nem totalmente *suficiente*, nem totalmente *necessária* para a formação de um texto. (MARCUSCHI, 1983)

Os textos escritos em português, elaborados por surdos, apesar de apresentarem certas inadequações na *forma*, não violam o princípio de coerência, pois, salvo raras exceções, conseguem expressar de forma inteligível suas ideias e transmitir mensagens, considerando obviamente o estágio de interlíngua em que se encontra o texto analisado. Como observado por Fávero (2006), o elemento fundamental para a transmissão de uma mensagem escrita é de fato a *coerência*, que depende diretamente da estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem.

Outro aspecto importante a ser questionado em relação aos textos produzidos por surdos diz respeito à ideia de que inexistem elementos de coesão nas construções, tampouco formação de cadeias coesivas na superfície textual, fato que lhes atribui os “rótulos”, quase que perpétuos, de *desordenados, indefinidos, inadequados, atípicos*. Ressalto, entretanto, que existem inúmeros recursos na língua portuguesa que podem ser utilizados para a formação de uma cadeia coesiva, que extrapolam consideravelmente os limites de uma simples *manutenção* ou *substituição* de um tópico discursivo.

Considerando o aprendizado de uma segunda língua e a influência da língua 1 sobre a escrita em uma língua 2, é possível verificar em recente pesquisa desenvolvida na área (VIANNA, 2010), que a produção escrita de surdos apresenta coesão referencial estabelecida por outros recursos que não aqueles prototipicamente conhecidos e utilizados por ouvintes, tais como a prototípica substituição lexical por *anáforas pronominais*, por exemplo.

2.1. A atividade de correferência textual

Na visão de Antunes (1996), existe relação de “*correferência*” entre duas expressões nominais quando, por meio de um processo de remissão ou retomada, ambas as expressões designam a mesma entidade em relação à qual estão se referindo. As expressões referenciais que constituem essa relação representam no universo textual os termos constitutivos dos nexos correferenciais, os quais devem ter como referência atual a mesma entidade sobre a qual se predica. Este, inclusive, é um ponto pacífico entre as discussões acerca da correferencialidade.

O processo de correferência é sem dúvida alguma inteiramente pertinente e imprescindível para a atividade linguística, sendo particularmente relevante para a manutenção da coesão referencial do texto. Basta observar que, de fato, é a coesão *referencial* a responsável pela unidade discursiva do texto, de forma a assegurar a continuidade dos referentes linguísticos.

Givón (1983) observa que, em se tratando de referenciação na atividade discursiva, há uma pré-disposição natural ao uso de um *nome* ou *sintagma nominal* como o principal encarregado de introduzir uma informação nova no discurso. Especificamente, na língua portuguesa, o uso de um “*pronome* e da *anáfora zero*, seriam as escolhas preferenciais para

se fazer a *retomada* de entidades já mencionadas.” (PAREDES SILVA, 2007, p. 01)

Chafe (1987), entretanto, apresenta um tratamento para as questões relacionadas à informação, pois, deixa clara sua formação cognitiva, ressaltando que para a interpretação das anáforas, os conhecimentos semânticos, os conhecimentos conceituais e, por fim, o conhecimento textual, são princípios indispensáveis em sua compreensão. Muitas anáforas se valem desses princípios para se constituírem e estabelecerem sua devida compreensão, como acontece nas retomadas por sinonímia, por metáfora, por caracterização direta ou por tantas outras que se baseiam, primordialmente, no conhecimento de mundo. Reitera-se, dessa forma, a noção de que o fator relevante no caso da constituição de um elemento anafórico é a identidade referencial, não constituindo uma questão puramente lexical, mas *textual*.

Sobressai no contexto da constituição anafórica, utilização dos pronomes que, indubitavelmente, constituem uma classe particular de expressões referenciais, ou seja, expressões pelas quais nos referimos às coisas e às pessoas. Tal recurso coesivo consiste em um procedimento bastante corriqueiro em nossas atividades discursivas, entretanto, tomar a decisão de substituir uma palavra por um pronome requer certa competência em saber avaliar seus *efeitos interpretativos* no universo textual.

Como bem ressaltado por Givón (1983), a escolha entre fazer uso de nomes *definidos* ou *pronomes* em posição anafórica, depende sobremaneira da possibilidade linguística de se conseguir identificar na escrita seus antecedentes nominais. Portanto, em caso de existir um sistema pronominal na língua, suficientemente, rico para marcar a diferença, não será preciso usar sistematicamente um sintagma nominal (nome) para manter o tópico em evidência e fazê-lo progredir na superfície do texto. A retomada poderá ser feita pronominalmente, assegurando da mesma forma a continuidade e a progressão dos tópicos.

3. O processo de referenciação na escrita de surdos

Nas sociedades de oralidade/visibilidade a administração da apreensão de sentidos, dos *gestos de leitura*⁴, não é da mesma ordem em que ocorre nas sociedades de escrita, no caso, a administração burocrática da

⁴ Leitura neste sentido, concebida como processo de interpretação ideológica, no sentido de compreender como as formas-sujeito se inscrevem socialmente.

lectoescrita. Entretanto, a administração existe! E pressupõe a divisão de dois mundos diferenciados:

- a) O mundo tecnológico (como definido por Aouroux:1992, a escrita é tecnologia)
- b) O mundo da oralidade/visibilidade, que desenvolve uma forma de discursividade a partir de várias expressões discursivas; Cada um desses traços é simbólico. Guardam e perpetuam a história do grupo.

Em sociedades de “visibilidade”, muitas são as formas de discursividade também desenvolvidas e geradas por sujeitos Surdos usuários de uma língua essencialmente visuo-gestual. As experiências visuais não se restringem a capacidade de produção e compreensão linguística, pois se traduzem em todos os tipos de significações, representações do sujeito surdo, tais como o teatro surdo, o brinquedo surdo, a expressão poética e literária surda, e as múltiplas tecnologias que utilizam para viverem o cotidiano (VIANNA, 2012). Cada um desses traços é simbólico; guardam e perpetuam a história do grupo.

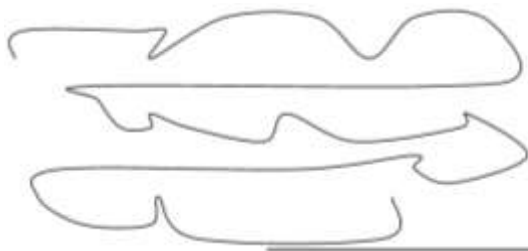
As práticas discursivas dos surdos, construídas a partir do diálogo e na tentativa de tradução de uma língua e de uma cultura para outra, implicam na interação, na construção de sentidos do texto. Pessoas não constroem significados em um vácuo. O uso da língua está inserido em contexto social, pois o texto é o resultado de processos e forças sociais que os produzem. Importante perceber uma estreita relação entre linguagem e sujeito em que o próprio *corpo* é palco, lugar material em que a significação se apresenta, se recria. Os gestos de interpretação são buscados na tentativa de constituição de um lugar político da própria identidade surda, na qual, o *corpo* é parte constituinte. São modos de “Ser” através de modos de “Dizer”.

A característica essencialmente dêitica corporal dos elementos pronominais da libras, conjugada à forma como os tópicos discursivos são sistematicamente caracterizados ou descritos a cada nova retomada ou remissão no corpo, quando em atividade linguística de correferência, parecem justificar e comandar a maneira como Surdos estabelecem a *coesão referencial* no uso da escrita em português.

Observo que, os textos escritos por surdos “apresentam massivamente a formação de cadeias referenciais obtidas pelo emprego da *repetição* sistemática do referente linguístico” (VIANNA, 2010). A maneira

como esses indivíduos estabelecem as relações de referência na libras (L1) demonstra serem muito mais significativas e coerentes aos usuários, fato que dificulta sobremaneira a apropriação e o uso de categorias pronominais anafóricas na escrita do português (L2). Sugere-se, neste caso, uma justaposição da língua¹ natural dos surdos, a libras, à língua², cuja modalidade é utilizada na forma escrita, evidenciando o desenvolvimento linguístico relacionado entre oralidade e escrita como um *continuum*. (CHAFE 1982, 1985; TANNEN, 1985; MARCUSCHI, 2007)

No intuito de exemplificar a interferência do sistema subjacente, destaco na produção abaixo, a utilização dominante do mecanismo de retomada dos referentes linguísticos por meio da *repetição total* das unidades lexicais sem alteração morfológica. Dessa forma, é assegurada a estratégia de focalizar os tópicos de maior evidência no texto, “Wall-e” e “Eva”, e a de manter a continuidade referencial.



Wall-E amigo barata. *Wall-E* não conhece *Eva*. Depois *Wall-E* medo acender. *Eva* perto lado *Wall-E*. *Wall-E* achar planeta. *Wall-E* sempre amigo *Eva*. *Wall-E* entra dentro casa *Eva*. Casa muito bonita. Mas *Eva* sempre zangada. *Wall-E* sempre quieto. *Wall-E* gosta *Eva*. *Wall-E* anda diferente. *Eva* olha *Wall-E*.

A preponderância do emprego da repetição é ressaltada pela formação das cadeias tópicas no desenvolvimento do texto, que apresentam como mecanismo principal de continuidade, a retomada integral da matriz, com a formação de uma cadeia principal em torno do referente “*Wall-e*” composta por onze elementos de *repetição integral*.

Não menos expressiva se mostra a cadeia mista secundária desenvolvida a partir do referente “*Eva*”, que embora apresente uma única retomada ao tópico principal sob a forma de *elipse* (\emptyset), é composta, predominantemente, por sete repetições integrais.

Verifico, entretanto que, embora o autor tenha optado por lançar mão uma única e exclusiva vez do recurso da substituição por *elipse*, é notório que utiliza-o apropriadamente, conjugando o mecanismo de “*apagamento*” do tópico focal ao mecanismo da repetição integral, de forma bem coerente e balanceada, no sentido de favorecer o encadeamento verbal e a progressão do referente “Eva”.

É possível conceber que o processo de *referenciação* apresentado por indivíduos surdos, dessa forma, não constitui apenas a representação de entidades do mundo na língua como comumente tem sido retratada pela gramática tradicional da língua, mas o processo de constituição de entidades no discurso.

Nessa perspectiva, indivíduos surdos demonstram empregar na escrita do português (L2), uma vasta gama de estratégias e recursos linguísticos de coesão e referencialidade que são subsidiados pelas estruturas linguísticas libras, ou o sistema subjacente, visto ser a língua de aquisição natural. Portanto, surdos elaboram (e alcançam) o sentido textual a partir de uma outra lógica de composição, uma outra visão de mundo.

A escrita dos sujeitos surdos reflete a tradução de um conjunto de ideias coesas, pensamentos e atitudes coerentemente construídas por intermédio da língua de sinais: inclusive sequências coesivas potencialmente compatíveis com as mesmas consideradas por Paredes Silva (2007) como conexão ótima⁵, em que se observa a formação de “*cadeias tópicas*” formadas a partir de várias retomadas e proposições relacionadas ao mesmo “*referente-tópico-sujeito*”.

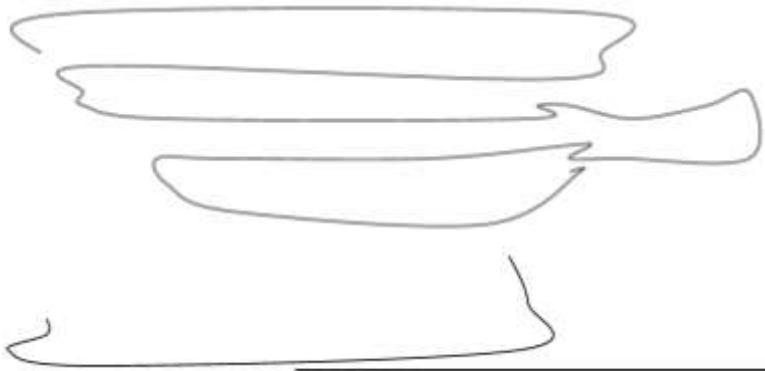
Nesse sentido, vale destacar a cadeia formada em torno do referente “*alienista*” que figura na composição abaixo, em que o autor recorre ao desdobramento do tópico focal por meio de novas caracterizações tópicas ao longo do texto:



⁵ Grau 1 de conexão, de acordo com a escala proposta por Givón (1983). A escala completa pode ser consultada em Givón, T. 1983. *Topic Continuity in Discourse: The functional domain of switch-reference*. In: John Haiman & P. Munro (Eds.) *Switch Reference and universal grammar*. Amsterdam. Philadelphia, John Benjamin, p. 51-82.

“Eu comparo Alienista com agora. A pessoa pensa surdo conversar sinais parece maluco. A *pessoa é médico* não sinto no próprio corpo, Ø pensar surdo maluco. Mas *médico* não entender vida surdo.

Destaco, também, a cadeia tópica central construída na próxima composição, em que o referente “eu” representa o principal elemento sobre o qual se desenvolvem várias predicções ao longo da produção, sendo retomado, inúmeras vezes, por meio dos diferentes recursos da *repetição integral* e da *elipse*:



Ø Sou alta 1.75, meu pé tamanho 39 e 40. Blusa GG e calça 48. Ø Sou pouco é gorda. *Eu* já fiz começar academia já 1 mês. Também nova Ø começou estudo Ø Precisa minha vida futuro trabalhar muito Bem salário. Por isso, Ø precisa lutar ajudar meu filho Ø já te um menino tem 3 anos 9 meses agora *eu* não ter casada, então Ø fico solteira.

Assim, a questão da alternância entre as escolhas canônicas das substituições nominais por *pronomes* ou por *zero anáfora* ganha outra dimensão, que não a estritamente gramatical. Paredes Silva (2007, p. 01 e 02) faz pertinentes considerações sobre a maneira como a questão da referência tem sido encarada pela linguística quando afirma:

Ao invés de considerar a segunda menção de um referente como uma simples retomada, passa-se a vê-la como parte de um processo através do qual está se construindo uma entidade no discurso. E a opção por usar um nome ou um pronome, ou ainda, por usar o mesmo nome ou outro sinônimo ou equivalente deixa de ser uma questão de estilo para se tornar parte do processo de construção do sentido do texto.

Torna-se importante lembrar que o exercício da produção escrita realizado por indivíduos surdos não constitui tarefa fácil de ser executada.

da, a julgar pelo fato de que muitos deles crescem sendo sistematicamente expostos a *inputs* linguísticos mesclados entre o português e a libras: duas línguas cujas modalidades espaciais e estruturais são potencialmente diferenciadas. Essa forma peculiar de desenvolvimento linguístico é compreendida por muitos pesquisadores como um tipo especial e particular de “aquisição”, que poderá resultar na modalidade escrita, em *interferência* ou *justaposição* entre os dois códigos visto que, ao tomar um modo como base de produção (L2), o outro (L1) nunca é totalmente desativado. A questão é também avaliada por Marcuschi (2007, p. 24) que, em uma visão exemplar ressalta “que em certos casos, as proximidades entre os dois códigos são tão estreitas, que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição.”

A sobreposição da L2 sobre a L1 ressaltada por Marcuschi (*op. cit.*) no que se refere à escrita pode ser verificada nas produções textuais acima destacadas, partindo-se do aspecto característico de que, não apresentam pronomes de terceira pessoa (*ele, ela, eles, elas*) como forma de referência aos tópicos introduzidos no discurso. Como bem ressaltado por Givón (1983), a escolha entre fazer uso de nomes *definidos* ou *pronomes*, depende sobremaneira da possibilidade linguística de se conseguir eficazmente identificar na escrita os referentes em potencial que aparecem no texto.

Ressalto, entretanto que, as nominalizações e as categorias pronominais da libras são essencialmente espacializadas. Pesquisas recentes evidenciam que os termos dêiticos formam a base da referência pronominal e que tais termos são como podemos assim dizer, “*apontados*” no campo vívido-gestual da língua de sinais. Esse tipo de associação referencial dêitica ocorre tanto com referentes presentes no momento da interação, como com referentes ausentes ao ato discursivo. Basta observar nos textos destacados os recursos de referencialidade apontados na escrita, que determinam uma tendência preponderante para se estabelecer retomadas e remissões por meio da manutenção do mesmo nome citado (Matriz) e, em menor escala, por substituições.

Dessa forma, portanto, a questão da alternância entre as escolhas canônicas das substituições nominais por *pronomes anafóricos*, ganha dimensões que não a estritamente gramatical, confirmando que o aprendizado da lectoescrita possui, inegavelmente, interfaces com a “*oralidade*”. E no caso específico dos indivíduos surdos, a oralidade se equipara com a manifestação vívido-gestual da língua de sinais.

4. Considerações finais

Em toda atividade discursiva, a interação linguística é mediada pela imagem que os sujeitos têm ou constroem de seus interlocutores, sejam surdos ou falantes de qualquer língua. Em se tratando, especialmente, o caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de conhecimentos é a língua de sinais, fator que determina e ressalta as condições de produção do texto escrito. Em se tratando de aprendizes do português, os textos escritos por surdos não possuirão as mesmas características dos textos produzidos por ouvintes, mas de um típico falante de segunda língua. O fato de enfatizar tais questões recai sobre a necessidade de se redimensionar o olhar sobre essa escrita considerada por muitos, tão atípica e de características tão particulares.

É importante perceber na escrita surda elementos que permitem compreender a textualidade envolvida em um processo de construção ditado pela lógica da língua de sinais. As dificuldades encontradas por sujeitos surdos no uso da modalidade escrita da *língua-alvo*, antes de constituírem um impedimento para a compreensão de seus textos, podem representar uma *pista*, uma *referência* da forma como estabelecem sentido e coesão no uso de uma segunda língua.

Se, portanto, a escola não compreende a rede de fatores que corroboram para a produção de um texto escrito por surdos, nunca terá os instrumentos necessários para avaliar a produção do seu aluno, muito menos para orientá-los. Compreender um texto, ou avaliar o seu grau de coerência e coesão implica saber que todo o processo de construção depende não somente de suas características internas ou superficiais, mas dos múltiplos conhecimentos dos usuários dessa modalidade escrita. É justamente todo esse conhecimento de mundo que define as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Torna-se imperativo ressaltar que a questão cultural do surdo no que diz respeito à construção de cidadania perpassa por questões densas ao desenvolvimento humano, tais como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção da identidade e os impactos linguísticos e educacionais gerados na comunidade. O atendimento a tais questões, dentro de um modelo filosófico-educacional bilíngue destinado a surdos, possibilita a construção de um novo paradigma escolar apto à compreensão de diferentes formas de desenvolvimento individual.

Apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e também um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem

complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e o convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há apenas, *diferentes*. (SALLES et alii, 2004, p. 53)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

ANTUNES, Irandé. *Aspectos da coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Edufpe, 1996.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. Tese de doutorado, UNESP, São Paulo.

CHAFE, W. L. Cognitive Constraints on information flow. In: TOMLIN, R. *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam, John Benjamins: 1984.

_____. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, Torrance; HILDYARD (Eds.). *Literacy, Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press: 1985.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. Desenvolvimento linguístico e cognitivo em casos de surdez: uma opção de educação com bilinguismo. In: STROBEL, K. L. *Surdez: abordagem geral*. Rio de Janeiro: FENEIS, 1995.

_____. Surdez e bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura. In: _____. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Língua Brasileira de Sinais*. Brasília: Secretaria de Educação Especial MEC, 1997, vol. I, p. 309-331.

GIVÓN, T. Topic Continuity in Discourse: The functional domain of switch-reference. In: HAIMAN, John; MUNRO, P. (Eds.). *Switch Reference and universal grammar*. Amsterdam (Philadelphia): John Benjamin, 1983, p. 51-82.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. São Paulo: Plexus: 2002.

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

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LYONS, J. *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LEECH, Geoffrey. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1984.

LEECH, Geoffrey; THOMAS, Jenny. *Language, Meaning and Context: Pragmatics*. London: Longman, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística do texto: o que é, como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papyrus, 1998.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PAREDES SILVA, V. L. *A continuidade de referência em gêneros de escrita e da fala no português brasileiro*. [Rio de Janeiro]: UFRJ-CNPq, [2007].

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L. et alii. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004

SCHUTZ, R. *Interferência, interlíngua e fossilização*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br>>.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?* Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, T. C. C. *Discurso e oralidade: um estudo em língua indígena*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.

WARDHAUGH, Ronald. How Conversation Works. In: _____. *Beyond and behind the words*. Oxford: Blackwell, 1985, chapter 4.

**DA LEITURA À ESCRITA:
A COLUNA “CARTA DO LEITOR”
COMO VOZ DO ALUNO-LEITOR DO JORNAL ESCOLAR**

Juliane Kely Zanardi (UERJ/UFRJ)
julienezanardi@yahoo.com.br

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma sequência didática desenvolvida em sala de aula em torno do gênero textual carta do leitor. Esta atividade insere-se no projeto *Legendário*, jornal escolar desenvolvido por mim como professora na Escola Municipal Alba Cañizares do Nascimento, pertencente à rede municipal do Rio de Janeiro. Seguindo a perspectiva sociointeracionista, pretendo demonstrar ao longo deste artigo como o trabalho com o gênero textual carta do leitor, inserido no projeto do jornal escolar, pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Dividindo o artigo em três seções, na primeira delas, empreenderei uma breve discussão sobre o ensino de língua portuguesa, confrontando teoria e prática a partir da proposta contida nos PCN. Na seção seguinte, buscarei justificar a escolha do gênero textual carta do leitor, demonstrando em que medida esta atende à proposta de ensino que defenderei na primeira seção. Por fim, na última seção, relatarei a experiência por mim desenvolvida em sala de aula, descrevendo os procedimentos adotados e tecendo algumas considerações sobre os resultados observados.

2. Ensino de língua portuguesa: teoria e prática – algumas considerações

Consoante as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) – doravante PCN –, o ensino de língua portuguesa tem como finalidade o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, oferecendo-lhes condições para o pleno exercício da cidadania. Visando a esse propósito, o documento propõe então o texto como unidade básica de ensino das aulas de língua portuguesa.

A inserção do texto em sala de aula não é uma novidade trazida pelos PCN. Conforme aponta Geraldi (1997, p. 97), o texto, quer como

objeto de leitura quer como produto da atividade discente, sempre esteve presente nas aulas de língua portuguesa. No ensino tradicional, marcado pela predominância do conteúdo gramatical, o texto aparece com as mais variadas finalidades, entre as quais se podem citar: meio de transmissão de um conteúdo ideológico, objeto de treino da leitura em voz alta, objeto de fixação de uma leitura já consagrada, modelo para a produção textual dos alunos e, conseqüentemente, reprodução do modelo.

A grande contribuição trazida pelos PCN em contraponto com o ensino tradicional advém não só pelo destaque dado ao texto como unidade de ensino, mas também pela nova perspectiva de trabalho oferecida em relação a ele. Pautado nas ideias propostas por Mikhail Bakhtin (1992), o documento baseia-se numa concepção de linguagem como meio de interação entre os sujeitos. Consoante essa visão, a utilização da língua processa-se na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos”, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das diversas esferas da atividade humana, tais como a jornalística, a publicitária, a jurídica etc. (BAKHTIN, 1992, p. 279). Cada uma dessas esferas de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais Bakhtin (1992, p. 279) denomina “gêneros do discurso”. Assim sendo, os textos, entendidos como manifestações linguísticas dos discursos, “organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (1998, p. 23). Considerando esses pressupostos teóricos, consoante os PCN, a noção de gênero deve ser tomada como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, cabendo, então, ao professor criar meios para proporcionar aos alunos o acesso à maior variedade de gêneros possível.

Essa perspectiva de ensino vem sendo desenvolvida por diversos pesquisadores, tais como Geraldí (2011), Marcuschi (2010) e Koch (2010), sob variadas denominações. Para fins didáticos, neste artigo, adotarei o termo sociointeracionismo para me referir a ela. Além disso, considerando também a variação da nomenclatura existente em relação aos conceitos teóricos, optarei pelos termos utilizados por Marcuschi (2010). Dessa forma, chamarei os “tipos relativamente estáveis de enunciado” observados por Bakhtin de gêneros textuais e às esferas da atividade humana a que estão vinculados de domínios discursivos.

É importante ressaltar que a perspectiva sociointeracionista não rechaça o aspecto sistemático da língua, foco do ensino tradicional. Não há como negar que a língua tem como base um conjunto de regras, sem

as quais seria impossível a inteligibilidade. Cabe compreender, entretanto, que, como aponta Geraldi (1997, p. 11-15), não se trata de sistema pronto e acabado, mas sim de uma “sistematização aberta”, na qual a língua está sempre se constituindo. Assim sendo, nessa perspectiva não cabe a visão de ensino de língua como mera apropriação de um sistema linguístico. O que se propõe é que seja concedido ao aluno primeiramente o efetivo exercício da língua para, posteriormente, a partir das suas próprias experiências sociocomunicativas, levá-lo à consciência dos mecanismos estruturais que compõem o sistema linguístico (GERALDI, 1997, p. 120).

Embora já tenham se passado 15 anos desde a publicação dos PCN e haja uma vasta produção acadêmica sobre a perspectiva sociointeracionista, o que se observa muitas vezes é uma dificuldade de aplicar a teoria na prática. Um dos principais desafios enfrentados pelos professores é escapar à artificialidade que se institui em sala de aula quanto ao uso da linguagem. Como aponta Geraldi (2011, p. 89-90), não é difícil comprovar a presença dessa artificialidade, tanto no que tange à leitura e à produção de textos quanto ao trabalho de análise linguística. Segundo o autor:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. Estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise da língua. (GERALDI, 2011, p. 90)

Considerando tal panorama, a presente proposta visa apresentar-se como uma alternativa de trabalho de leitura e produção de textos, bem como de análise linguística, em sala de aula, que, buscando uma interação efetiva entre os sujeitos, atenderia aos pressupostos da perspectiva sociointeracionista.

3. Por que a escolha do gênero textual carta do leitor?

De acordo com as orientações contidas nos PCN, as aulas de língua portuguesa, a fim de criar condições para que os alunos possam desenvolver sua competência discursiva, devem oferecer aos alunos o acesso à maior variedade de gêneros textuais possível. Considerando a infinidade de gêneros existentes e, portanto, a inviabilidade de trabalhar todos

em sala de aula, o documento propõe priorizar “os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (MEC, 1997, p. 24). Entre as sugestões oferecidas pelos PCN encontram-se diversos gêneros do domínio discursivo jornalístico, tais como: a notícia, o editorial, a reportagem, o artigo de opinião, a crônica e a carta do leitor.

Seguindo as orientações dos PCN e motivada também pela própria iniciativa dos alunos, me propus a coordenar um projeto de jornal escolar denominado *Legendário*⁶. Consoante a proposta do projeto, a produção dos textos a serem publicados no jornal é aberta a todos os alunos matriculados na unidade escolar que tiverem interesse em participar. A escolha das pautas é feita de acordo com o interesse da comunidade escolar, abordando assuntos sugeridos pelos próprios alunos ou pelos professores e demais funcionários. Já o acesso aos textos produzidos é garantido por meio de três suportes distintos:

- 1) exemplares impressos disponíveis para consulta na sala de leitura;
- 2) mural do jornal na entrada da escola;
- 3) versão online disponível no blog do jornal.

Considerando a variedade de gêneros existentes no domínio discursivo jornalístico e os diferentes níveis de proficiência escrita dos alunos, as propostas de produção textual são distribuídas entre os alunos voluntários considerando suas habilidades, necessidades e interesses. Assim sendo, a experiência a ser relatada no presente artigo constitui um recorte dentre as atividades desenvolvidas no projeto.

Os alunos envolvidos na atividade a ser descrita fazem parte de uma turma de 7º ano regular da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Trata-se de uma turma composta por alunos que, em boa parte, apresentam defasagem idade-série e que demonstram muitas dificuldades tanto em relação à leitura quanto à escrita, o que contribui para que estes tenham certa resistência em ler e, principalmente, em produzir textos. Um desafio enfrentado como professora regente dessa turma foi justamente criar estratégias que os motivassem a participar da aula e a desenvolver sua competência discursiva. Nesse sentido, o projeto do jornal foi importante ferramenta pedagógica.

⁶ O nome foi escolhido pelos próprios alunos-fundadores do jornal. Segundo eles, o nome “Legendário” traduziria o desejo de tornar o projeto um episódio memorável na história da escola.

A escolha do gênero textual carta do leitor se deu por diversas razões. A primeira delas foi a possibilidade de criar uma sequência didática que envolvesse as três práticas pedagógicas que devem nortear o ensino de Língua Portuguesa de acordo com os PCN e pesquisadores como Geraldi (2011, p. 88-89): a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Na próxima seção, demonstrarei como cada uma dessas práticas foi trabalhada dentro da proposta.

Uma outra razão para a escolha da carta do leitor foi a sua adequação ao perfil da turma, que, como já dito, é formada por alunos que, devido às suas dificuldades, demonstram resistência em ler e produzir textos. No que tange à leitura, a carta do leitor, inserida no projeto do jornal escolar, mostrou-se como uma atividade estimulante para esses alunos, pois envolve a leitura de textos que versam sobre assuntos do seu cotidiano como estudantes, os quais são apresentados em uma linguagem acessível para eles.

Já no que tange à produção textual, as características do gênero carta do leitor se mostraram oportunas para amenizar alguns dos fatores que geravam entre os alunos receios em relação à escrita, bem como para atender às suas necessidades discursivas, uma vez que a proposta não exigia habilidades além de suas possibilidades, mas, ao mesmo tempo, lhes proporcionava meios de desenvolver sua competência discursiva. Em primeiro lugar, conforme aponta Bezerra (2010, p. 228), a carta do leitor é um gênero cuja extensão não tende a ser longa, pois, para que a carta tenha chance de ser publicada pelo jornal ou revista, o ideal é que seu autor escreva um texto “curto”, “conciso”. Tal característica poderia contribuir para diminuir a inibição/preocupação que os alunos vinham demonstrando em relação ao tamanho que seus textos supostamente deveriam ter. Em segundo lugar, a carta do leitor abrange os registros formal e semiformal do português (BEZERRA, 2010, p. 226), permitindo tanto o uso de uma linguagem mais próxima das variedades linguísticas já usadas pelos alunos quanto a possibilidade de desenvolver certos aspectos da língua padrão.

Outros aspectos positivos da proposta foram: 1) a oportunidade dada aos alunos de escreverem sobre assuntos ligados às suas vivências e interesses; 2) a possibilidade de participarem do jornal da escola por meio da publicação de suas cartas, o que é motivo de orgulho para eles. Tais fatores se mostraram como um excelente estímulo para que os alunos tivessem um maior interesse e comprometimento com a sua escrita.

Por fim, outra vantagem proporcionada pela escolha do gênero carta do leitor é a sua consonância com a proposta sociointeracionista, defendida neste artigo e respaldada pelos PCN. Conforme será melhor explicitado adiante, a carta do leitor como sequência didática se mostra como uma possibilidade de escapar à artificialidade das atividades de leitura e escrita comumente desenvolvidas em sala de aula, sendo capaz de proporcionar aos alunos um real espaço de interação e de envolvimento em práticas sociais.

4. Carta do leitor: proposta de atividade

4.1. Planejando ações: pressupostos teóricos

A fim de melhor orientar as ações a serem desenvolvidas em minha proposta, procurei seguir o conceito de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004). Segundo os autores, uma sequência didática caracteriza-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82-83). O objetivo é ajudar o aluno a ter um melhor domínio do gênero trabalhado, possibilitando-lhe escrever ou falar de maneira mais adequada em uma determinada situação de comunicação.

Consoante a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática envolve as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. No subitem a seguir, explicitarei os objetivos de cada uma dessas etapas e os procedimentos que desenvolvi em cada uma delas.

4.2. Etapas do projeto

4.2.1. Apresentação da situação

Esta etapa consiste em expor aos alunos o projeto de comunicação a ser verdadeiramente desenvolvido ao final da sequência, o que, no caso a ser relatado, seria a produção de cartas do leitor a serem enviadas para o jornal da escola. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 84-85), neste momento, é muito importante apresentar com a maior precisão e clareza possíveis a representação da situação de comunicação em que os alunos devem agir e a atividade de linguagem que devem executar. Os autores distinguem duas dimensões cruciais desta etapa: a apresentação

de um problema de comunicação bem definido e a preparação de conteúdos dos textos que serão produzidos.

No que tange à primeira dimensão, primeiramente defini com os alunos o gênero textual a ser trabalhado: a carta do leitor. Posteriormente, expus aos alunos o destinatário de sua produção final – a redação do jornal escolar *Legendário* –, alertando-lhes sobre a possibilidade de publicação de seus textos e, conseqüentemente, de estes serem lidos pelo público do jornal, formado por alunos, responsáveis, professores e demais funcionários da escola. Nesta etapa também foram definidos os alunos que participariam da produção final. Decidiu-se que cada um dos alunos da turma escreveria uma carta a ser enviada para o jornal, estando, entretanto, todos os alunos cientes de que nem todas as cartas seriam publicadas.

No que tange à segunda dimensão – a dos conteúdos –, propus que os alunos escolhessem livremente algum dos assuntos discutidos ou alguma das colunas presentes na 2ª edição de 2013 do jornal ou até mesmo a própria publicação como conteúdo a ser abordado em suas produções. A título de informação, na citada edição do jornal, eram tratados os seguintes assuntos: o resultado das eleições para o grêmio estudantil e a função deste órgão escolar; o concurso de maquetes sobre feudalismo realizado pelos professores de história; os preparativos da festa julina; a aquisição de novo mobiliário para as salas de aula e a necessidade de conservá-lo; a estreia da coluna “Para inglês ver”, que abordou nesta edição a obra de Shakespeare e as origens do rock’n’roll; e os detalhes da festa de aniversário de 1 ano do jornal. Além disso, esta edição do jornal também apresentava uma entrevista com a professora que coordena a coluna “Para inglês ver”, a publicação de um poema enviado por uma aluna e de uma crônica escrita por uma aluna-voluntária do projeto *Legendário*, falando sobre sua experiência no jornal escolar.

Esta etapa de preparação envolveu a leitura da citada edição do jornal em sala de aula. Essa atividade foi extremamente enriquecedora, pois foi possível discutir as práticas de leitura dos alunos por meio das próprias questões levantadas por eles. Por exemplo, um dos alunos levantou a seguinte questão: era obrigatória a leitura de todo o conteúdo daquela edição do jornal? Para responder a essa pergunta, empreendeu-se uma discussão a partir das próprias práticas dos alunos como leitores de jornais fora da escola: eles tinham o hábito de ler jornais? Quando tinham acesso aos jornais, liam todo o seu conteúdo? Que assuntos ou colunas despertavam seu interesse e por quê? Havia uma ordem para ler as

colunas? A partir dessa discussão, decidiu-se que cada aluno teria liberdade para ler apenas as colunas que lhe interessassem e na ordem que desejasse.

4.2.2. Produção inicial

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 86-87), neste momento da sequência didática, os alunos deverão produzir um primeiro texto a partir da proposta descrita no momento anterior. Como apontam os autores, esta etapa não resulta necessariamente em uma produção inicial completa, sendo a produção final a etapa em que geralmente se constitui a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. Na produção inicial, portanto, a atividade tende a ser simplificada, possibilitando ao professor e aos alunos uma avaliação do que estes já sabem fazer e uma conscientização sobre aspectos que precisam ser melhor trabalhados nos módulos. A produção inicial é, pois, uma etapa extremamente importante para orientar as atividades a serem desenvolvidas nos módulos da sequência didática.

No caso relatado, entendendo que a carta do leitor constitui uma categoria dentro do gênero carta (BEZERRA, 2010, p. 227) e que os alunos já tiveram acesso ao gênero carta pessoal na série anterior, pedi aos alunos que, nesse primeiro momento, redigissem suas cartas, endereçando-as aos colegas da própria turma e comentando nelas o assunto escolhido por eles dentre o conteúdo proposto. A partir das cartas produzidas neste momento foi possível delinear os conteúdos a serem desenvolvidos na etapa descrita a seguir: os módulos.

4.2.3. Módulos

Consoante a proposta de Schneuwly e Dolz (2004, p. 87-90), os módulos constituem a etapa da sequência didática em que os problemas detectados na produção inicial são trabalhados a fim de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Nos módulos os problemas encontrados são trabalhados separadamente para que depois os alunos sejam capazes de resolvê-los simultaneamente. Seguindo essa proposta, na sequência didática relatada neste artigo foram desenvolvidos três módulos a partir das dificuldades demonstradas na produção inicial.

No primeiro módulo, o objetivo principal era estabelecer as especificidades formais, estilísticas, temáticas e sociocomunicativas do gêne-

ro selecionado, que, de acordo com a sondagem feita, não era conhecido pela maioria dos alunos. Para tal, estes foram levados a ler em sala de aula cartas do leitor de variadas publicações a fim de observarem, por meio da mediação do professor, as características do gênero.

No que tange às propriedades sociocomunicativas, os alunos foram instigados a perceber os propósitos comunicativos que apareciam nos textos lidos: opinar, reclamar, agradecer, solicitar, elogiar etc. De um modo mais amplo, concluiu-se durante a discussão que o objetivo geral da carta do leitor é expressar um ponto de vista (positivo ou negativo) em relação a algum aspecto da realidade.

Em relação às propriedades formais, partiu-se da comparação com o gênero carta pessoal, já conhecido pelos alunos. Por meio da comparação, os alunos puderam observar quais elementos composicionais das cartas pessoais apareciam ou não na carta do leitor.

Sobre os aspectos estilísticos e temáticos, foi proposto aos alunos que se dividissem em grupos a fim de comparar cartas do leitor presentes em diferentes publicações, tais como as revistas *Época*, *Criativa*, *Superinteressante*, *Galileu*, *Todateen*, e os jornais *O Globo* e *O Dia*. Por meio de um questionário (posteriormente discutido oralmente), os alunos foram levados a perceber características da linguagem utilizada e eixos temáticos recorrentes nas cartas do leitor de cada publicação. Assim, os alunos puderam perceber que os temas tratados, a escolha vocabular e o grau de formalidade utilizados pelos autores das cartas tinham relação com o perfil das publicações em que estavam inseridas.

Ainda dentro do primeiro módulo, um outro aspecto importante da carta do leitor foi trabalhado: seu caráter coautorial. Conforme aponta Bezerra (2010, p. 228), é comum que as cartas dos leitores selecionadas para publicação sofram alterações para se ajustarem ao espaço físico disponível na seção ou para atender aos propósitos argumentativos do jornal ou revista. Assim sendo, é possível que informações contidas na carta original enviada pelo leitor possam ser resumidas, parafraseadas ou até mesmo eliminadas. Para demonstrar essa característica do gênero, apresentei aos alunos um exemplo presente em Fonseca (2012). Em seu artigo, Fonseca descreveu uma sequência didática por ele desenvolvida, cuja produção final envolvia o envio de cartas escritas por seus alunos a jornais de grande circulação. Segundo o autor, algumas das cartas enviadas foram publicadas, porém com significativas alterações. Partindo do exemplo (FONSECA, 2012, p. 18), empreendi em conjunto com os alu-

nos uma comparação entre a versão original da carta enviada pelo aluno de Fonseca e a versão publicada pelo jornal *O Dia*.

No segundo módulo, considerando as dificuldades demonstradas pelos alunos em expressarem seus pontos de vista na etapa da produção inicial, o objetivo era apresentar estratégias simples que os ajudassem a desenvolver a sua capacidade de argumentação. Basicamente, o que se procurou demonstrar aos alunos nesse módulo foi a necessidade de usarem argumentos, ou seja, justificativas que validassem o ponto de vista que eles procuravam defender em seus textos. Para tal, primeiramente, apresentei algumas cartas do leitor publicadas em jornais e revistas, que funcionaram como modelo para que eles percebessem a existência de uma tese (ponto de vista defendido) e localizassem os argumentos que a embasavam. Depois, projetei para os alunos alguns exemplos extraídos de suas primeiras produções, nas quais percebia-se a ausência de argumentos e, coletivamente, reescrevemos esses trechos acrescentando argumentos sugeridos pelos alunos.

Por fim, o objetivo do terceiro e último módulo era levar os alunos a refletirem sobre o registro de linguagem a ser utilizado em suas cartas. Com este fim, retomou-se a atividade desenvolvida no primeiro módulo: a comparação entre cartas do leitor publicadas em diferentes jornais e revistas. A partir disso, decidimos coletivamente quais elementos presentes nessas cartas caberiam ou não em uma carta dirigida ao jornal escolar. Elementos como gírias e abreviações, típicos do registro informal, foram descartados, assim como palavras rebuscadas e estruturas sintáticas mais complexas, presentes nos registros formal e ultraformal, segundo nomenclatura proposta por Oliveira (1999). Coletivamente, optou-se por um registro semiformal, no qual, segundo Oliveira, não é imperioso uma rígida obediência às normas gramaticais, mas não há intimidade entre os interlocutores.

Ainda nesse módulo, foi trabalhado um tópico gramatical no qual boa parte dos alunos apresentou dificuldade: a concordância. Para tal, foram retomados trechos das produções iniciais e, a partir da colaboração dos próprios alunos, os problemas de concordância presentes foram sinalizados e corrigidos.

4.2.4. Produção final

No momento da produção final, os alunos têm a possibilidade de pôr em prática as noções desenvolvidas nos módulos, demonstrando sua

capacidade de resolver simultaneamente aquilo que foi abordado separadamente na etapa anterior. Somando as ideias contidas na produção inicial às orientações aprendidas nos módulos, foi oferecida, então, aos alunos a possibilidade de retomarem na produção final o conteúdo da primeira produção, ajustando-a de acordo com o que foi aprendido nos módulos, ou de produzirem um novo texto.

Como coordenadora do projeto do jornal escolar, recebi as cartas redigidas pelos alunos e selecionei as melhores cartas produzidas para serem publicadas. Considerando, entretanto, a especificidade do jornal escolar, retomei o conceito de coautoria, trabalhado no primeiro módulo, sob uma nova configuração. Supostamente, caberia a mim, como coordenadora do jornal, e, de forma extensiva, aos alunos que compõem a equipe do *Legendário*, a tarefa de revisar as cartas, fazendo os ajustes necessários. No entanto, a proposta sugerida foi que a própria turma, baseada nos conceitos trabalhados nos módulos, funcionasse como coautora das cartas, crédito que será mencionado na publicação da 3ª edição do jornal.

5. Conclusão

A partir da experiência descrita anteriormente, pôde-se concluir que é viável propor práticas em sala de aula que atendam à proposta contida nos PCN, oferecendo aos alunos um estudo de língua que, por meio de práticas efetivas de interação, os auxiliem a desenvolver sua competência discursiva. Conforme intentou-se demonstrar, foi possível, por meio da elaboração de uma sequência didática em torno do gênero textual carta do leitor, propor aos alunos práticas de leitura e de escrita que se aproximassem de situações reais de comunicação, bem como práticas de análise linguística pautadas na reflexão sobre a língua a partir de textos produzidos pelos próprios alunos ou por terceiros.

Pretende-se, pois, que o presente trabalho se ofereça como sugestão e como inspiração aos professores de Língua Portuguesa para a criação de novas sequências didáticas, a fim de propiciar aos alunos o acesso a uma efetiva prática sociointeracionista de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEULY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da. As cartas dos leitores na sala de aula: interação na mídia impressa. In: *Anais do SIELP*. Vol. 2, nº 1. Uberlândia: Edufu, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/494.pdf>. Acesso em: 24/07/2013)

FREINET, Célestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Presença, 1974.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, Norimar et alii (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Eduff, 1999. Disponível em: <http://www.collconsultoria.com/artigo1.htm>. Acesso em: 14-07-2010.

DO TEXTO ESPONTÂNEO AO TEXTO FORMAL NA SALA DE AULA

Maria Suzett Biembengut Santade (UERJ/FIMI/FMPFM)
suzett.santade@gmail.com

1. *Introdução*

A palavra escrever vem do latim “*scrībo, is, psi, ptum, ěre*” “marcar com o estilo (ponteiro ou haste de metal), traçar uma linha, marcar, assinalar, gravar, marcar com cunho, desenhar, representar em caracteres, fazer letras, escrever”.

Escrever significa “representar por meio de caracteres ou escrita” e “expressar-se por meio de escrita”; quer dizer ainda “compor (trabalho literário, científico etc.)” ou “narrar, descrever, contar (algo) por meio da escrita”. Em informática, também significa “introduzir (informações) em determinado lugar da memória, em fitas magnéticas ou discos”. (Fonte: *Dicionário Eletrônico Houaiss*)

Redação é o processo de redigir (escrever) um texto. É uma atividade presente na cultura civilizada desde a invenção da escrita, e atualmente considerada um campo profissional e artístico na literatura, na produção de roteiros, na elaboração de relatórios e documentos, na publicidade e no jornalismo – entre diversas outras áreas.

A redação também é o termo usado no jargão jornalístico brasileiro para o ambiente de trabalho dos jornalistas de um veículo, como: jornal, revista, rádio, TV ou mídia eletrônica. Segundo Othon Moacyr Garcia,

aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não provisionou.

Ensinar a ler e a escrever são tarefas da escola, desafio indispensável para todas as áreas/disciplinas escolares, uma vez que tais atividades são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constituem competências para a formação do educando, responsabilidade maior da escola.

Sabe-se que os alunos chegam ao ensino superior sem conhecimento da gama textual e redação tanto de cunho literário e científico.

Com toda a facilidade tecnológica para a produção de texto [em word] e para a pesquisa de assuntos vários na internet, os alunos vêm com a cultura bastante espontânea e imediata escrevendo seus *euísmos* e *achismos* sem profundidade técnica e conteudística. Surgem as perguntas:

- Se os alunos não escrevem bem, de quem é a culpa?
- Qual foi a etapa “queimada” no processo escolar no ensino médio?
- Se há a facilidade da multimídia, por que há tantos livros para o ensino de produção de texto?
- ABNT coloca tantas normas para a produção de texto e por que os graduandos precisam tanto de seus professores e orientadores? E onde está a leitura dos alunos desde o ensino básico e os mesmos não refletem sobre o texto lido?

Assim, para se chegar à leitura e produção, os objetivos básicos de textos seguem:

- Ler textos da área para argumentos sobre o curso escolhido;
- Buscar as ideias principais dos textos lidos na produção de resumo, resenha, pôster e artigo;
- Saber corrigir o texto com as bases ortográficas vigentes e as regras gramaticais básicas para aprimorar a coesão e a coerência textuais;
- Elaborar pôster, apresentação em PPT e artigo em grupo para exercitar o processo redacional.

2. Caminho caminhante: algumas estratégias metodológicas

O ensino de língua portuguesa no ensino superior tem passado por algumas mudanças, principalmente no trabalho de leitura e produção de texto. Isso tem acontecido porque os alunos ingressos chegam ao ensino superior com dificuldade de compreender texto literário e científico sem a mediação dos docentes. A preocupação dos profissionais da educação tem acontecido porque a leitura depende de hábitos adquiridos desde os primeiros anos escolares pela intercessão dos professores na aproximação de leituras várias.

Infelizmente, a leitura nas escolas é feita fragmentada pela questão de tempo já que a leitura é feita somente em sala de aula. Dessa forma, os jovens recebem poucas leituras e são instigados a fazerem as leituras imediatas sem argumentação e reflexão.

Nossa preocupação no ensino superior é oferecer logo no primeiro ano de cada curso superior o conteúdo programático para desenvolver a leitura e produção de textos partindo da redação espontânea ao texto formal-acadêmico no intuito de preparar o aluno a construir tão logo seus textos objetivos na feitura de relatórios de estágio, artigos para os eventos científicos, e assim por diante.

Vejamos os conteúdos programáticos dos 1º e 2º semestres:

1.	Conceitos Fundamentais:
1.1.	Conceitos básicos de "comunicação" e "expressão".
1.2.	Cultura e suas mudanças linguísticas.
1.3.	Cultura primária e cultura elaborada – comunicação formal e informal.
1.4.	Natureza da língua em face dos variantes linguísticos.
1.5.	Distinção entre língua oral e língua escrita.
1.6.	A denotação como recurso de leitura referencial da realidade – O texto denotativo.
1.7.	A conotação como recurso indispensável da expressividade – O texto conotativo.
1.8.	Produção de textos objetivos e criativos, aplicando as linguagens denotativa e conotativa.
2.	O texto – Identificação e estrutura:
2.1.	Noção de "texto" e "textualidade".
2.2.	Relação entre textos: "intertextualidade".
2.3.	Texto literário e não literário.
2.4.	Texto X leitor.
2.5.	A coesão e coerência textuais.
2.6.	Frase, oração/período e parágrafo.
3.	Gêneros de composição do texto:
3.1.	Descrição.
3.2.	Narração.
3.3.	Dissertação.
3.3.1.	Argumentação.
3.3.2.	O discurso dissertativo de caráter técnico e científico.
4.	Elementos de comunicação em técnicas de redação objetiva e subjetiva em:
4.1.	Aspectos de coesão textual.
4.2.	Aspectos de coerência textual.
5.	Funções da linguagem em técnicas redacionais padronizadas e criativas.
6.	Aspectos sintáticos de concordância e regência na linguagem oral e escrita.
7.	Aspectos ortográficos segundo o formulário da língua oficial na melhoria da qualidade de escrita.

Figura 1: Conteúdo Programático do 1º semestre da IES pesquisada

1	- PARÁFRASE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
	- Compreendendo e praticando a paráfrase e a interpretação
2	- LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
	- A estrutura redacional e a paragrafação
	- Produção Textual: planejando e elaborando um projeto
3	- GRAMATICALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTO
	- Identificação e solução de problemas ortográficos
	- Aplicação da concordância nominal e verbal
	- Aplicação da regência nominal e verbal
4	- COESÃO E COERÊNCIA DO TEXTO ESCRITO
	- Coesão Textual
	- Anafóricos
	- Articuladores: pronomes e conjunções
	- Coerência Textual
5	- PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO TÉCNICO
	- Análise de modelos de documentos de redação técnica
	- O texto científico: característica e estrutura
	- O resumo e a resenha argumentativa

Figura 2: Conteúdo Programático do 2º semestre da IES pesquisada

Para exercitar a leitura logo nas primeiras aulas, buscamos textos da área de cada curso e seus fundamentos. Levamos o aluno a entender o perfil profissional de cada área como: conceito, justificativa, objetivos, bases metodológicas. Em seguida, utilizamos o mesmo texto da área para reconhecerem os substantivos de cada parágrafo do texto e depois em leitura telegráfica feita através somente dos substantivos assinalados para se entender o teor significativo do texto. A partir dos substantivos assinalados, o aluno é instigado a escolher três substantivos mais subjacentes de cada parágrafo. Com a redução de substantivos de cada trecho, fica mais fácil se fazer o resumo respeitando sempre a temática do texto.

Vejam um exemplo de resumo elaborado em sala de aula pelo graduando Paulo Cesar Pereira (*Psicologia*, 2012). As cores são colocadas para serem visualizados os trechos das perguntas: O quê? Por quê?

Para quê? e Como? As quatro perguntas respondidas nas cores em destaque:

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

William B. Gomes

RESUMO:

Psicologia estuda a mente humana e consiste na síntese das funções pertinentes da psique. É a ciência da alma, ou da psique, ou da mente, ou do comportamento. Psicologia é a multicidência que dialoga com diversas áreas científicas na busca de interpretações e análises dos fatos do cérebro humano. Justifica-se a relevância da Psicologia nas fundamentais descobertas contextualizando em entendimentos equivocados em ordem temporal. Surgem na evolução histórica da Psicologia diversos campos fragmentados em Psicanálise, Behaviorismo, Gestalt, Funcionalismo. A história de vida humana caracteriza-se por um longo desenvolvimento físico e mental. Este desenvolvimento pode encontrar, em sua trajetória, fatores favoráveis e desfavoráveis. Ele recebe influências dos grupos sociais que envolvem o ser humano em diferentes camadas e de diferentes modos. O desenvolvimento psicológico consiste na formação gradativa de sínteses mentais. Objetiva-se a Psicologia na história do pensamento sobre a consciência, o inconsciente e o comportamento humano. Tem-se a preocupação com os determinantes da racionalidade, da irracionalidade e da ação. Historicamente, a Psicologia aliada à filosofia busca entender os processos da razão, pensamento, sentimento e percepção. Nas bases metodológicas, a Psicologia apresenta características por épocas e regiões do mundo e seus caminhos são baseados no comportamento humano, na Fisiologia, na Epistemologia, na Ontologia, na Axilogia através da leitura interpretativa, da análise e do questionamento.

Palavras-chave: Psicologia; mente humana; comportamento; pensamento.

Figura 3: Resumo elaborado em sala de aula⁷

Feito o resumo, o aluno aprende abstrair as ideias principais de uma leitura. E, assim, passamos a produzir textos de temáticas simples do cotidiano de cada um. Por exemplo, “*vamos escrever sobre o tema ‘cadeira’*”. Antes da produção narrativa, o aluno elabora uma apresentação de oito a dez slides em Power Points, assim: Capa, Página de Rosto, Introdução, Justificativa, Objetivos, Metodologia, Conclusão, Referên-

⁷ GOMES, William B., autor do texto completo enviado à classe Psicologia V (turma 2012) da Faculdade Municipal Professor Franco Montoro, Campus de Mogi Guaçu-SP. Este texto completo foi lido, resumido e apresentado em sala de aula através da exposição feita em Power Points pelo graduando Paulo Cesar Pereira [RA: 12293019]. Graduando foi avaliado pela Profª Drª Maria Suzett Biembengut Santade, na disciplina “Leitura e Produção de Textos I”.

cias, Contatos. O assunto escolhido segue escrito em cada slide, sendo respeitadas as questões: *O quê? Por quê? Para quê? Como?*

Como aprender?


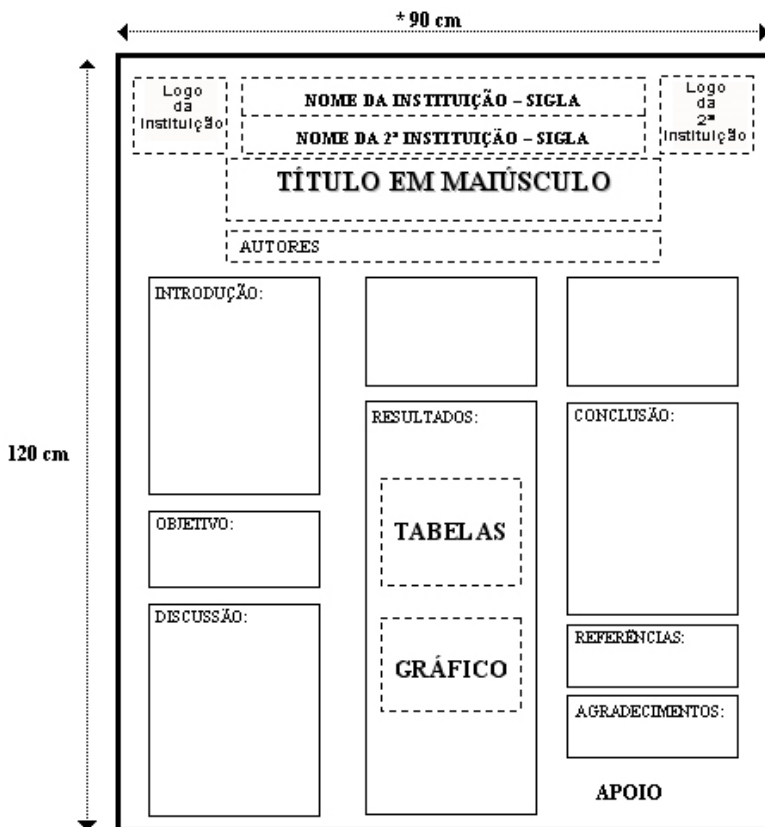
Veja a cadeira	redação
	Conceito: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> O que é cadeira? Justificativa: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Por que é relevante a cadeira no cotidiano? Objetivo: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Para que[m] se presta a cadeira? Metodologia: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Como é feita a cadeira?

Figura 4: Construção da apresentação em power points

Assim, quando a produção de apresentação em Power Points é feita, o aluno apresenta sua produção à classe em 15 minutos, deixando cinco minutos para a classe fazer perguntas sobre o assunto abordado. A segunda etapa dessa tarefa é fazer a pesquisa sobre o assunto escolhido; e, seguindo as mesmas perguntas, construir um Pôster no formato A3, ilustrar o Pôster usando sua criatividade. Segue o Modelo:



* medida máxima

[- -] campo a ser preenchido

[] campo a ser delimitado

Figura 5: Formato básico de pôster⁸

As etapas desenhavam o crescimento do aluno na produção dirigida para com seus esforços chegar a textos formais. É claro que tudo vai depender do interesse de cada discente, mas o trabalho em sala de aula é bastante rápido e técnico. Para facilitar, escolhemos um aluno para mostrar o Pôster elaborado em *data show* à classe e o professor vai explican-

⁸ Cf. Conferir modelo de pôster no site em: <http://www.postercientifico.com.br/>

do o que está correto e o que pode ser alterado e/ou melhorado. Além disso, o professor aproveita a exposição do aluno e, também, procura dar dicas da linguagem oral e corporal ao aluno na melhoria de sua exposição. Basta uma apresentação em sala de aula para servir como modelo de produção de trabalho.

O passo mais avançado do primeiro semestre é preparar o educando para a elaboração do artigo seguindo a mesma temática da apresentação oral em power points. Para isso, são passadas as normas ABNT de elaboração de artigo e de trabalhos acadêmicos (Cf. ABNT – Normas de elaboração de texto acadêmico. Disponível em:

<http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-abnt-formatacao>)

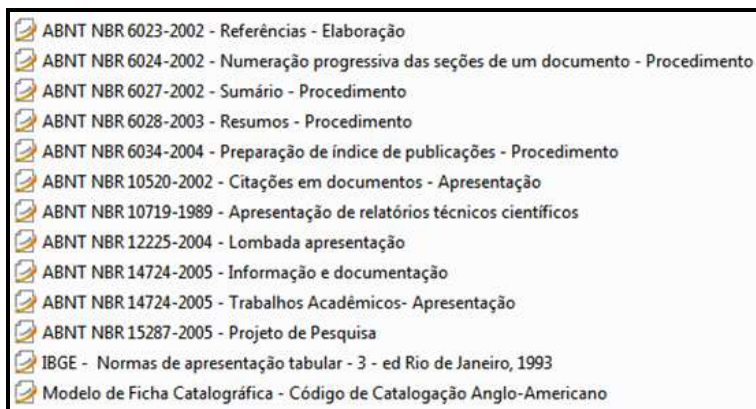


Figura 6: Listagem das Normas da ABNT para trabalhos acadêmicos⁹

⁹ Cf. Imagem em: <http://yukimica.wordpress.com/2011/05/02/normas-da-abnt-para-elaborao-de-trabalhos-cientificos>

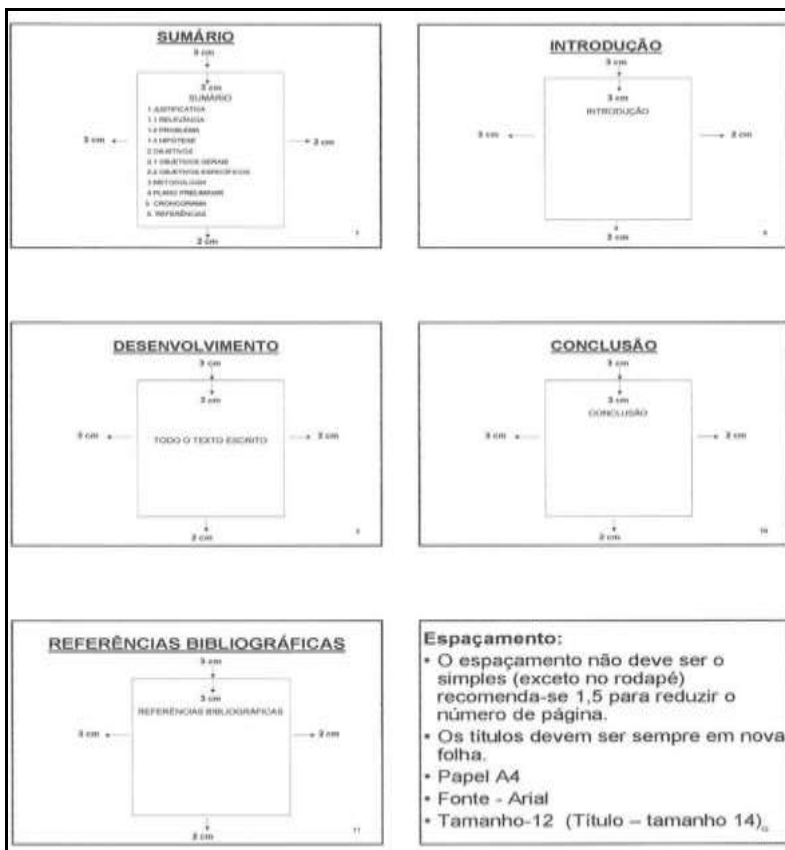


Figura 7: Formatação básica para artigo científico¹⁰

Com o artigo elaborado em 10 páginas no máximo seguindo as orientações básicas, há a correção ortogramatical e depois todo o material é encaminhado para a equipe técnica da instituição para disponibilizar em Revista online no site da IES.

Neste ínterim de elaboração de trabalho acadêmico, damos o ensinamento de elaboração de redação seguindo uma básica estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Explica-se que na introdução coloca-se o conceito, definição, etimologia da palavra principal do título. É

¹⁰ Cf. Formatação básica em: <http://resumododia.com/normas-abnt-regras-de-trabalho.html>

o convite que se faz ao leitor sobre o assunto a ser abordado. No desenvolvimento, reparte o que será abordado em parágrafos e que cada parágrafo aborda-se um assunto dentro do assunto maior (parágrafos são microtextos do texto maior; ou seja, em metáfora, são ‘gavetas’ dentro do texto redacional). Depois do desenvolvimento que é praticamente o recheio da redação, faz-se a conclusão e esta é o filtro compreensivo do escrevente ao fechar a redação. Também, não se deve esquecer que ao escrever-se uma redação, deve-se estruturá-la em porcentagem de linhas. Por exemplo, a introdução deve ter mais linhas do que a conclusão. Suponha-se que a redação tenha 100 linhas, a introdução deve ter de 10 a 15 linhas. Já a conclusão de 5 a 10 linhas. Dessa forma, restam 85 linhas para o desenvolvimento que devem ser distribuídas de forma equilibrada na divisão dos parágrafos. Por exemplo, se o desenvolvimento subdividir em três parágrafos, serão distribuídas as linhas em mais ou menos de 25 a 30 linhas em cada parágrafo. Vejamos a estruturação em porcentagem:

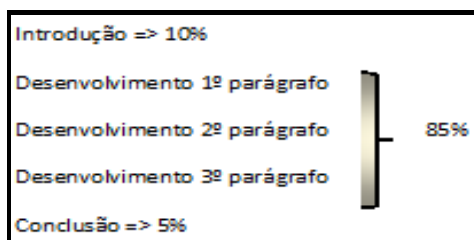


Figura 8: Esboço básico para redação

3. Conclusão

Estas atividades trabalhadas durante o semestre com orientação em sala de aula são incipientes neste estágio do curso ainda. No entanto, a visibilidade desses mesmos trabalhos em eventos internos e na página da instituição propicia aos alunos uma caminhada acadêmica com mais responsabilidade em suas leituras e produções textuais no exercício da escrituração redacional de modo formal e técnico.

Também fazemos um trabalho em laboratório de informática para a explicação de como utilizar bem a internet na busca de fontes confiáveis de trabalhos científicos como Revistas online, e-books, dentre outras leituras, a fim de familiarizar o aluno na leitura formal de acordo com as temáticas de cada curso da IES. Para isso, as aulas práticas devem ser bem planejadas e devem ser bem focadas àquilo que o professor achar re-

levante na construção do pensamento científico. Caso contrário, o aluno buscará leituras ‘vagabundas’ como disse em palestra o pesquisador Antônio Fidalgo (COLSEMI, UERJ, nov. 2012). Atualmente, a leitura imediata e fácil tem sido feita pelo alunado sem nenhuma pretensão de aprender com mais propriedade os assuntos dirigidos a eles pelos docentes. Entretanto, cabe a nós educadores buscarmos as estratégias atrativas e adaptadas aos perfis do alunado de cada curso para o sucesso da leitura e produção de textos tão necessários ao crescimento científico-cultural do alunado do ensino superior de modo mais específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: IBEP, 2005.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: Curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1998.

MARTINS, Dileta Silveira; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. *Português instrumental: de acordo com as normas da ABNT*. 26. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MEDEIROS, João Bosco. *Português instrumental*. 6. ed.. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Maria Maly de. *Como fazer projetos: relatórios, monografias, dissertações e teses*. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática contemporânea: teoria e prática*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

SANTADE, Maria Suzett Biembengut. *Gramaticalidade de pé-no-chão*. Curitiba: Appris, 2011.

ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS DISSERTATIVOS NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES

Daniela Reis Freitas (UNESA)
danielarfreitas@hotmail.com

1. Introdução

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (PCN, 2000, p. 5)

A linguagem ocupa um papel muito importante na vida do ser humano. É principalmente por meio dela que ele interage com seus pares, estabelecendo um processo de interlocução.

Nessa perspectiva, é natural que a escola se ocupe desse assunto, uma vez que, dentre outras atribuições, é papel dela oferecer ao discente condições para “se comunicar bem”.

É bastante comum que os alunos, quando perguntados sobre o que seria se comunicar bem, respondam que seria escrever bem. Então surge o questionamento: o que seria escrever bem? Quando um estudante escreve um texto, quais as suas expectativas no que tange a correção desse trabalho? E seu posicionamento quanto à reescrita dessa tarefa?

Essas e outras questões relativas ao tema são objetos deste artigo, que procurou conhecer as expectativas dos alunos quanto ao trabalho de produção textual que seria realizado ao longo do ano. Os estudantes são oriundos do Ensino Médio em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro e estão cursando a terceira série.

Foi feita uma pesquisa qualitativa, utilizando como *corpus* um questionário que serviu como sondagem acerca das expectativas dos estudantes em relação aos variados aspectos que envolvem a produção textual.

Também fazem parte do *corpus* sete textos e suas respectivas re-escritas. Como base teórica – a fim de problematizar as questões já mencionadas – utilizaremos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Também foram utilizados conceitos presentes nas obras de Ingedore Koch, Maria Tereza Serafini e Eliana Ruiz dentre outros para abordar aspectos relativos aos textos e sua correção.

2. *Alunos: interesses, concepções e expectativas*

Como mencionado, foi realizada uma pesquisa qualitativa que sofreu análise interpretativista e indiciária. Elaborou-se um questionário no qual sete estudantes da terceira série do ensino médio responderam a variadas questões relativas à produção textual.

Quando indagados sobre o que seria escrever bem, a maioria dos alunos respondeu que era dominar a norma culta da língua. Alguns também mencionaram a clareza do texto. Outros, talvez influenciados pelo gênero textual que vem sendo estudado – a dissertação argumentativa – afirmaram que a boa escrita está relacionada à pertinência ao tema, a fim de evitar fugas. Eis algumas respostas.

1) O que você acha que seria "escrever bem"?

Eu acho que escrever bem é, ter argumentos para falar do assunto, saber organizar a redação e não fugir do assunto que está sendo pedido e saber desincliná-lo sobre o tema.

1) O que você acha que seria "escrever bem"?

Escrever bem para mim é saber se expressar dentro do gênero de língua portuguesa respeitando regras.

De acordo com os PCN,

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio [...] não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam grau de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores. (p. 11)

Nesse sentido, é preciso que os estudantes ampliem sua visão do que seria escrever bem, levando em consideração que o domínio da norma padrão é importante, mas que há muitos outros aspectos que conferirão qualidade ao texto que necessitam ser observados. Além disso, é igualmente necessário o trabalho com os gêneros a fim de que o discente perceba que a boa escrita está além de um gênero específico. Cabe ao professor propiciar essas experiências a seus alunos.

Questionados se escreviam bem, a maioria afirmou necessitar melhorar.

2) Como você define seus conhecimentos em relação à escrita do texto? Você acha que escreve bem?

Não escrevo bem como gostaria mas acredito estar melhorado bastante desde o ensino fundamental

2) Como você define seus conhecimentos em relação à escrita do texto? Você acha que escreve bem?

Sim, acho que consigo expor minhas ideias acerca de determinado tema, sem errar muito a escrita das palavras.

Outro aspecto interessante é que quando perguntados sobre seus pontos fortes e fracos na escrita, todos sabiam em que aspectos precisavam melhorar, bem como em que pontos se sentiam seguros. Isso revela um autoconhecimento, tanto no que diz respeito às habilidades desenvolvidas quanto no que tange àquelas em processo de desenvolvimento, algo muito importante para nortear as intervenções necessárias. E tudo o que foi dito por cada estudante acerca de sua escrita se confirmou na correção do texto e na sua reescrita.

4) O que você destacaria como um "ponto forte" de sua escrita, ou seja, o que você dificilmente erra em produções de texto?

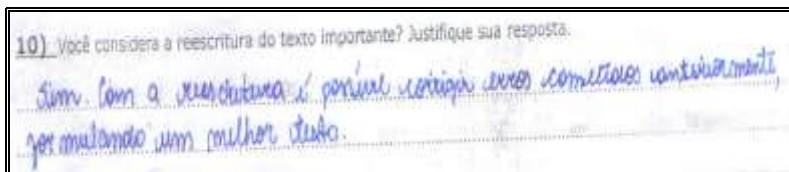
A estrutura do texto, pois nas minhas redações eu coloco corretamente os parágrafos de introdução, desenvolvimento e conclusão.

5) Em que aspecto (ou aspectos) você acredita que ainda pode melhorar?

Posso melhorar no ponto que eu sei mais falar, a concordância.

Também indagou-se a respeito da importância da reescrita do texto. Houve consenso na afirmação de que ela era muito importante para o

aprimoramento dos conhecimentos relativos às características do gênero que estava sendo estudado, bem como para a apropriação e/ou correção de aspectos de caráter normativo mais ligados à modalidade escrita – como conhecimentos de regência, grafia e concordância, por exemplo – que serviriam a qualquer gênero.



3. Reflexões acerca da correção e da reescrita de textos

A maioria dos professores, ao iniciar o trabalho de correção de texto, depara-se ou já se deparou com um ou mais questionamentos como os a seguir: O que é correção? Por que devo corrigir? Como corrigir? Dentre outros.

De acordo com Ruiz (2001, p. 27),

Corrigir seria intervir no texto do aluno com o objetivo de chamar sua atenção para algum problema de produção. A correção seria o texto feito pelo professor por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno para falar desse mesmo texto.

É importante ressaltar também que o docente, ao realizar a correção, assume uma postura diante do texto. A adotada por Ruiz é chamada de interacionista – mesma linha de Koch (2003) que entende a língua como uma associação entre sistema e prática social. Partilhando da mesma concepção, Serafini (1989), elencou algumas estratégias que podem ser utilizadas para a correção:

A primeira seria a *correção indicativa*, quando o professor marca junto à margem palavras, frases ou períodos que apresentam algum tipo de incorreção. O problema desta estratégia é que o aluno pode ficar confuso, pois a marcação nem sempre é precisa – pode referir-se a vários tipos de erro – podendo gerar ambiguidades.

Há também a *correção resolutive*, quando o docente corrige todos os erros, muitas vezes reescrevendo palavras, frases ou até períodos inteiros, caso seja preciso. O fator negativo dessa estratégia é que o estudante não ocupa uma posição tão ativa no processo quanto poderia ocupar, já

que parte do trabalho foi feito pelo próprio professor, o que diminui as chances de amadurecer suas habilidades na escrita.

Por fim, há a *correção classificatória*, em que o docente utiliza algum tipo de código para identificar que erros devem ser corrigidos. Se comparada à indicativa, pode ser considerada mais eficaz, pois evita as ambiguidades.

A estas três, Ruiz acresce um quarto tipo, denominado *correção textual interativa*. Seriam pequenos bilhetes deixados para o aluno acerca dos erros e acertos do texto.

Cabe ao professor fazer uma opção por um dos quatro tipos de correção. É possível também combiná-los. Entretanto, caso haja um planejamento que contemple a reescrita, alguns tipos podem ser mais favoráveis do que outros.

É importante ressaltar que a reescrita é muito importante não apenas como forma de avaliação, para que se atribua uma nota, mas como instrumento a fim de que o aluno reflita sobre os problemas sinalizados, encontre alternativas para resolvê-los e tente não mais repeti-los. Ademais, as dificuldades de produção textual podem ser inúmeras – uma vez que podem dizer respeito ao gênero, aos variados aspectos que envolvem a norma culta, à coesão, a aspectos ligados à coerência e ainda podem combinar-se.

Ainda que o professor seja presente nesse processo – a despeito das muitas dificuldades que encontra na tentativa de realizar um trabalho de qualidade – é necessário, que o aluno deseje efetivamente amadurecer suas habilidades enquanto produtor de textos.

4. Análise de textos

Mostrarei dois trechos de textos com suas respectivas reescritas e observações.

Texto I

A tecnologia vem sendo cada vez mais eficaz como método de aprendizagem, por sua facilidade de acesso, aulas à distância, custo de aprendizagem mais barato.

Texto original

Observações

1) Anota a acentuação.
2) " a concordância.
3) " a seleção vocabular.

Observe que, de acordo com o critério de Serafini, corroborado por Ruiz, a correção do texto I seria classificatória. Em 2, por exemplo, o estudante sabe que existe um problema de concordância. Ainda que o desconheça, terá informações suficientes para pesquisar e pode ainda aprender outros aspectos que inicialmente não estavam conectados ao trecho marcado pelo professor. Essa reflexão é muito positiva e necessária para todos os produtores de textos. Observe a reescrita:

A tecnologia vem sendo cada vez mais eficaz como um meio de aprendizagem, por sua facilidade de acesso, aulas à distância e custo de aprendizagem mais barato.

É interessante notar que a reescrita, ainda que orientada, não impede o discente de cometer novos erros, como é o caso do problema de construção frasal sinalizado acima – em 1.

Texto II

Texto original

Classe que não substitua a sala interdisciplinar e coliga as salas,³
 é o professor que uma sala de aula proporcional. Mas a maioria entre tecnol-
 ologia e educação permitiu que todos tenham acesso a uma educação de
 qualidade e sem restrições.³ # Ler várias notícias

Observações

✓ ②. ~~Manter a pontuação~~ Feito

✓ ⑦. Sente organizar melhor o desenvolvimento do seu texto de forma
 que o leitor do seu ponto de vista fique mais clara. A ideia
 defendida no 4º parágrafo poderia ser mais ampliada.
 Eto

Este é o quarto parágrafo do texto, embora a observação sete só apareça no fim, por ser mais longa. Os textos I e II enfocam aspectos diferentes da escrita; I aborda problemas relativos ao emprego da norma culta. II refere-se à coesão e características / estrutura do texto dissertativo argumentativo. Segue a reescrita de II:

Contudo,³ atualmente, a inclusão da modalidade EAD (Ensino à distância) fa-
 cilita e agiliza muito o aprendizado. Uma pessoa que não tenha tempo
 de ir à escola continuar os estudos, pode facilmente com seu computador
 continuar a estudar, de maneira rápida e fácil.

5. Considerações finais

Primeiramente, foi produtivo conhecer os anseios dos alunos no que tange ao processo de correção. São frequentes os trabalhos em que se discutem estratégias para que a correção dos textos seja eficaz, entretanto raramente procura-se sondar o aluno a esse respeito.

Certamente que o conhecimento de tais estratégias, bem como de todo o material teórico é muito importante a fim de que o professor possa realizar um trabalho consciente e não aleatório, levando também em consideração os documentos oficiais que norteiam o trabalho que as escolas de todo o país devem realizar, como os PCN, por exemplo.

Nessa perspectiva, é necessário ratificar, não apenas a necessidade de que a correção de todas as produções textuais seja a mais clara possível, a fim de que o estudante consiga saber onde errou, mas, principalmente, a relevância da reescrita desses textos, como forma de o aluno consiga desenvolver-se cada vez mais, vislumbrando o maior número de possibilidades dentro da língua e tornando-se um produtor de textos cada vez mais bem sucedido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, J. Correção de textos, reescrita e formação de professores: diálogos do/no processo de ensino e de aprendizagem. In: *II Simpósio Internacional sobre práticas escritas na escola: letramento e Representação*, USP, São Paulo, agosto de 2006. Disponível em: http://www.pucminas.br/seminarioprograd/documentos/prograd_seminario_documento_juliana.pdf. Acesso em 08/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____; O que é língua? In: CORTEZ, S. E.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

OLIVEIRA, A. Aspectos semânticos da correção de textos: prática docente de professoras de LP do ensino médio. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT35/Artigo-Semana%20de%20Humanidades.pdf>. Acesso em: 08/08/2013.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 5. ed. São Paulo: Globo, 1989.

ANEXO

QUESTIONÁRIO

1. O que você acha que seria “escrever bem”?
2. Como você define seus conhecimentos em relação à escrita do texto? Você acha que escreve bem?
3. E especificamente em relação aos textos dissertativo-argumentativos, você se sente tranquilo (a) ao receber uma proposta de texto deste tipo? Justifique.
4. O que você destacaria como um “ponto forte” da sua escrita, ou seja, o que você dificilmente erra em produções de texto?
5. Em que aspecto (ou aspectos) você acredita que ainda pode melhorar?
6. Quando o professor corrige um texto seu, que tipo de erros você espera ver corrigidos? Você espera que ele anote tudo, faça muitas setas e grifos, ou devolva seu texto exatamente como você o entregou apenas com um bilhete sobre onde, em linhas gerais, você pode melhorar?
7. Ao longo do ensino fundamental, você teve vários professores de Língua Portuguesa. Especificamente quanto à postura dos professores em relação à produção de texto e a contribuição disso para a sua formação
 - () eles não davam aulas de produção textual, por isso pouco contribuíram para a minha formação.
 - () eles raramente davam aulas de produção textual, por isso pouco contribuíram para a minha formação.
 - () eles deram algumas aulas de produção textual, e isso contribuiu um pouco para a minha formação.

- () eles deram boas aulas de produção textual e isso contribuiu bastante para a minha formação.
- () as aulas eram sempre voltadas para a produção textual e isso foi muito importante para a minha formação.

8. E quanto ao ensino médio? Especificamente quanto à postura dos professores em relação à produção de texto e a contribuição disso para a sua formação

- () eles não davam aulas de produção textual, por isso pouco contribuíram para a minha formação.
- () eles raramente davam aulas de produção textual, por isso pouco contribuíram para a minha formação.
- () eles deram algumas aulas de produção textual, e isso contribuiu um pouco para a minha formação.
- () eles deram boas aulas de produção textual e isso contribuiu bastante para a minha formação.
- () as aulas eram sempre voltadas para a produção textual e isso foi muito importante para a minha formação.

9. Na sua opinião, o que é mais importante em um texto?

- () Escrever sem erros, usando a norma culta, mesmo não conseguindo expor com clareza as ideias.
- () Escrever com alguns erros, mas conseguindo expor claramente as ideias.

Justifique sua resposta.

10. Você considera a reescritura do texto importante? Justifique sua resposta.

11. Na reescritura do texto que você fez, houve modificação apenas no que estava sinalizado pelo professor ou houve também outras modificações que você tenha julgado convenientes? Caso tenha havido, que tipo de modificações você fez?

A EVOLUÇÃO E REVOLUÇÃO DA ESCRITA: UM ESTUDO COMPARATIVO

Rosimeri Claudiano da Costa (UNIGRANRIO)

roosi@ig.com.br

Renato da Silva (UNIGRANRIO)

redslv333@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

“A escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”

(Garcez, 2002, p. 11)

1. Introdução

Muitos são os estudos sobre a evolução da linguagem escrita como forma de expressão do homem desde da antiguidade até os dias atuais. A escrita e a leitura fazem parte de nosso cotidiano, de tal forma que hoje parece bastante difícil imaginar nossas vidas sem a linguagem verbal, a não verbal e suas variações. É indiscutível a importância da escrita para a evolução das sociedades ao longo do tempo e para a construção da atualidade, sem deixarmos de invocar a história dos registros escritos.

Desde as pinturas rupestres, o homem da pré-história sentia necessidade de preservar registros de suas atividades e deixar uma marca para a posteridade. Podemos considerar ainda que essas foram também atividades artísticas humanas. A escrita surgiu quando o homem passou de nômade para sedentário e assim iniciou o cultivo do seu alimento e a criação de seus animais, afinal era preciso um recurso para registrar as contagens do que possuía e o quanto de alimento havia estocado. “O nascimento da escrita está ligado aos primeiros estados burocráticos de uma hierarquia piramidal e as primeiras formas de administração econômica centralizada em impostos e gestão de grandes domínios”. (LÉVY, 1993, p. 87).

A partir disso, em muito tem evoluído o processo da escrita (e consequentemente da leitura) afetado em grande parte por avanços das novas tecnologias, mais recentemente pelas chamadas *Tecnologias de Comunicação e Informação* (TIC). O ato de escrever sofreu drásticas

mudanças e, com isso, fomos muito além de uma “simples evolução”. Passamos, de fato, por uma inquestionável revolução.

Nas últimas décadas, as novas tecnologias demonstraram-se determinantes para a revolução causada pelo processo digital. Os dígitos deixaram de servir apenas como meio de contagem numérica para passarem a representar toda a massa de caracteres possíveis de representação em bits e bytes. O papel deixou de ser o “único” meio de registro da escrita e passamos à utilização do livro digital como processo inovador e difusor da escrita virtual.

Este artigo tem por finalidade básica apresentar alguns momentos da evolução da escrita, apontando como as tecnologias tiveram papel importante ao longo deste percurso. Não deve ser entendido, no entanto, como um trabalho sobre história da escrita. A sua finalidade é de natureza introdutória.

2. A evolução da escrita

Todas as formas de inscrição gráfica se originaram da necessidade humana de se comunicar e registrar suas impressões acerca de sua história, cultura, acontecimentos, entre outras finalidades sociais. Barbosa (2013, p. 34) aponta que:

O homem, através dos tempos, vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e a fala. A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre como funciona esse sistema de comunicação.

O autor afirma que a “escrita é considerada um marco de passagem da pré-história para a história” (BARBOSA, 2013, p. 13).

De acordo com Sampson (1996, p. 98), a invenção da escrita aparece tardiamente com relação ao aparecimento da linguagem; ela apareceu depois da chamada “revolução neolítica”, e sua história pode ser dividida em três fases: pictórica, ideográfica e alfabética.

Os primeiros registros escritos aconteceram em regiões onde aglomeraram-se as primeiras civilizações, e pela necessidade de um controle, houve o desenvolvimento de um sistema, cujo dirigentes deixaram sob os cuidados dos escribas. A introdução da escrita, foi um grande domínio técnico, e enquanto sistema capaz de exprimir graficamente a lin-

guagem, acelerou todo o processo de construção cultural dos povos que a desenvolveram.

Em 45000 a.C.¹¹, surgem os primeiros registros de inscrições em cavernas, as pinturas rupestres, feitas para registrar momentos importantes como celebrações, caças e outros fatos.

Fazendo uma divisão das fases da evolução da escrita¹², temos:

- Fase pictórica: trata-se de desenhos ou pictogramas, associados à imagem daquilo que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.
- Fase ideográfica: representada pelos ideogramas, que são símbolos gráficos que representam diretamente uma ideia. As escritas ideográficas mais importantes são a egípcia (também chamada de hieroglífica), a mesopotâmica (suméria), as escritas da região do mar Egeu (a cretense, por exemplo) e a chinesa (de onde provém a escrita japonesa).
- Fase alfabética: tem-se nessa fase o uso de letras, as quais, embora tenham se originado nos ideogramas, perderam o valor ideográfico e assumiram uma nova função de escrita.

Ainda como fatores históricos a se destacar, na história da escrita, temos: em 100 d.C., os primeiros livros encadernados, em 105 d.C., o chinês Tsai Lun inventa o papel.

Até a Idade Média, quando foi criada a imprensa, no século XV, muitas pessoas ainda não aprendiam a ler e escrever, principalmente das classes mais pobres. Os trabalhos de Fisher (2006 e 2009), Briggs e Burke (2006) e Burke (2010) possibilitam entender o complexo cenário da história de leitura e da escrita e suas relações com as sociedades e as tecnologias. Logicamente não se tratou de um percurso rápido, linear e uniforme. Briggs e Burke apontam que revolução da impressão chegou a encontrar resistência em alguns países. A ideia de que todas as crianças devem aprender a ler e escrever só foi difundida no século XIX. Sem dúvida, podemos concluir que nos primórdios da história humana, a escrita

¹¹ Fonte: Wikipédia. Eugenio Valdemarin, estudioso da arte rupestre. Dólmen de Antelas (Pinheiro de Lafões, Oliveira de Frades, Viseu), de Domingos J. da Cruz. Um sepulcro templo do Neolítico final", Estudos Pré-históricos, 3, Viseu, 1995, p. 263-264.

¹² Fonte: <<http://www.academialetrasbrasil.org.br/histescreta.htm>>. Acesso em: 10/05/2013.

pertencia a pequenos grupos da sociedade e não era uma prática comum. Por isso, os desafios educacionais contemporâneos relacionados à alfabetização e ao letramento não são novidades.

Uma grande revolução na história da escrita, antes da invenção da imprensa, foi o códice ou códex¹³, que foi uma nova organização do texto, agora encadernado e organizado em páginas e seções. O texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes.

Enfocando a evolução relatada, sabemos que o homem sempre esteve pronto a se adaptar às mudanças determinadas pelas necessidades e recursos disponíveis e como resultado surgem as inovações e descobertas que se fazem relevantes e devem ser citadas.

Quem inventou a escrita foi à leitura: um dia numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano... A humanidade descobria assim que quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita. (CAGLIARI, 1988, p. 13)

3. A revolução da escrita do papel ao digital

O uso da escrita desenvolveu a comunicação entre os homens permitindo-lhes derrubar barreiras que serviam de distanciamento entre grupos e sociedades, facilitou o intercâmbio de informação, preservar a memória, além de favorecer o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Seria interessante observar que filósofos como Sócrates diriam a respeito da escrita moderna e como toda a sua revolução tecnológica se processou. Consideremos então, as inúmeras revoluções vividas pelo homem, compartilhando as ideias de Sócrates, que realizou sua prática a partir de exposição oral. Assim, cabe a reflexão:

Sócrates, o homem mais sábio de todos os tempos, estava enganado. Com a genial invenção das vogais no alfabeto grego, a escrita estava se disseminando pela Grécia antiga – e Sócrates temia um desastre. Apreciador da lin-

¹³ O códice ou códex foi uma tecnologia da escrita, em que uma folha de papiro foi dobrada em páginas individuais, criando o princípio dos livros atuais. Informação disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>.

guagem oral, achava que só o diálogo, a retórica, o discurso, só a palavra falada estimulava o questionamento e a memória, os únicos caminhos que conduziam ao conhecimento profundo, à sabedoria. Temia que os jovens atenienses, com o recurso fácil da escrita e da leitura, deixassem de exercitar a memória e, como a palavra escrita não fala, perdessem o hábito de questionar. (PETRY, 2012).

Dos livros manuscritos pelos monges medievais à página enviada por fax, o suporte era basicamente o papel. Lentamente, escrita e leitura passaram a se dar através de telas de vidro – mais propriamente de cristal líquido, de diodos emissores de luz. Começaram a sair livros para leitura em palmtop, ainda nos anos 90, quando já era possível lê-los no computador e em laptop. Depois, vieram os smartphones. Por fim, os *tablets* e os leitores eletrônicos. (Cf. PETRY, 2012)

Hoje, já é possível adquirir gratuitamente livros eletrônicos que podem ser baixados diretamente para diferentes dispositivos eletrônicos, inclusive nosso celular, sem custo. Popularizando ainda mais o acesso aos escritos em sua nossa roupagem: a virtual.

Na era digital, a mudança é radical. O livro eletrônico pode oferecer uma experiência visual e tátil inteiramente diversa. Como diz o francês Roger Chartier, professor do College de France e especialista na história do livro, "a forma afeta o conteúdo". A era digital, sustenta ele, nos fará desenvolver uma nova relação com a palavra escrita.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. (CHARTIER, 1999, p. 13)

4. Texto e hipertexto

Avançando no estudo comparativo de como a escrita tem papel fundamental na evolução e revolução da humanidade, é relevante destacar uma breve comparação entre o texto como objeto “estático”, e o hipertexto com toda a sua dinâmica e processamento virtual. Para isso, podemos conceituar o texto como o resultado produtivo da escrita.

Desde as origens da linguística do texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas”. Num primeiro momento foi visto como: “a) unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas”. Já sob orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser visto: “a) pelas teorias acionais, como uma sequência de

atos de fala; b) pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global. (KOCH, 1997, p. 21)

O texto então, pode ser considerado como a materialização da palavra e sua composição em forma e conteúdo.

Usando a conceituação de Marcuschi (2002), tipologia textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Então temos que os tipos de texto que estão relacionados ao seu conteúdo e construção teórica, são: descritivo, dissertativo, narrativo, argumentativo, expositivo, injuntivo.

Ainda citando a definição dada por Marcuschi, os gêneros textuais que estão relacionados à sua forma, são alguns exemplos: bula de remédios, bilhete, crônicas, romances, receitas, classificados, reportagens jornalísticas, cartas, catálogos, lista telefônica, e-mail, cardápio, chat, manual de instruções, outdoor, charges, edital de concurso, relatórios e muitos outros.

Dessa forma, a escrita se contém em inúmeras possibilidades e temos o hipertexto, que viabiliza diversos gêneros textuais, tais como blogs, e-mails e outros.

Estão definitivamente abertas as novas possibilidades, gêneros e formas de escrita, que passam a sair do plano estático, evoluído ao longo da história humana, para o plano exploratório e descentralizador, próprio e característico dos sites e ferramentas da internet.

Nas palavras de Lévy (1993, p. 33), um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível, porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

O hipertexto apresenta-se como uma nova forma de escrita e de comunicação da sociedade. Tem-se, então, uma de inúmeras conexões com o campo educacional: o hipertexto como mediação para a produção

de conhecimento. Trazendo novas formas de ler, escrever, pensar e aprender.

O hipertexto é um modo de apresentação de informações em uma tela, onde são disponibilizadas conexões entre determinadas passagens de um texto (links), através de elementos (palavra, expressão ou imagem) destacados, que acionados por um clique de mouse provocam a exibição de um novo (hiper)texto com informações relacionadas ao link selecionado.

Com o texto digital, escrita e leitura se estruturam hipertextualmente, através dos nós e links, em um novo suporte: a tela do computador. A partir de agora o leitor pode escolher o melhor caminho da leitura e o conteúdo a ser lido, explorando o espaço virtual de acordo com seus interesses e necessidades, e construindo seu conhecimento com base nas escolhas que vai realizando. Agora, a partir do hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial (LEVY, 1993, p. 264).

Ainda apresentando a conceituação de hipertexto, Primo (2002), levando em conta o caráter interativo do hipertexto, classifica-o em três formatos:

- a) *Hipertexto potencial*: Primo considera este tipo de hipertexto aquele em que os caminhos associativos estão pré-determinados pelo programador da página, sendo que ao usuário não é permitido realizar qualquer tipo de inclusão de novas associações, lhe restando apenas seguir as trilhas dispostas pelo programador.
- b) *Hipertexto colagem*: O hipertexto colagem definido pelo autor permite uma atuação mais ativa do internauta do que no hipertexto potencial, pois este só poderia executar modificações que já estariam previstas pelo autor da página. No hipertexto colagem é permitido ao internauta criar, no entanto não existe debate entre usuário e programador quanto a esta criação.
- c) *Hipertexto cooperativo*: Este tipo de hipertexto assim classificado por Primo remete à questão da construção coletiva, pois o hipertexto é construído através do debate entre autor e usuário da página. Assim, a discussão contínua é responsável por modificar a trilha de associações à medida em que é construída, tanto por usuário quanto por programador.

De acordo com Marcuschi (2002), pela sua natureza não sequencial e não linear, o hipertexto afeta não somente a maneira como lemos,

uma vez que ele possibilita múltiplas entradas e múltiplas formas de prosseguir, mas também o modo como escrevemos.

Em outras palavras, é o leitor quem escolhe o caminho e o direcionamento da leitura, haja vista que mesmo sendo assuntos relacionados, podem se tratar de documentos diferentes, ou de aspectos diferentes do mesmo documento, não dependendo, portanto, de uma única sequência argumentativa. Esse diferencial contrapõe a leitura de um texto de forma linear, isto é, na sequência que se encontra impresso em um livro, revista, jornal, entre outros, obedecendo à sequência das páginas, ou dos capítulos, do começo ao fim, não excluindo outras possibilidades de leitura.

5. Considerações finais

Com o presente estudo, percebemos que a escrita não tem papel apenas como registro da história humana e influência na cultura, vai muito além. De tal forma, que o seu papel serve como referência para a escrita de nossa história futura.

Ao longo da história, a escrita deixou de ser uma representação de uma ideia ou a transcrição da oralidade, revelando multifacetada, influenciada também pelos progressos tecnológicos, como a invenção da imprensa, que possibilitou a reprodução de textos em larga escala. Assim, não mais temos as informações limitadas a pequenos grupos e elites.

A leitura está diretamente ligada ao formato da escrita e novas formas de escrita surgem a cada evolução tecnológica. A escrita renasce e surge impressa e bem mais tarde virtualizada.

Com a virtualização, há uma notável mudança nos padrões de comportamento de escritores e também de leitores, que passam a ter verdadeiras janelas de textos representados na forma de hipertextos, a renovação e renascimento da escrita.

Consideramos as novas tecnologias como ferramenta para as novas práticas incentivadoras da produção textual e efetivação das práticas da escrita. A escrita é uma invenção decisiva para a história do ser humano, inegavelmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 11. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

- BRIGGS, A.; BURKE, P. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jahar, 2006.
- BURKE, P. *Linguagens e comunidades nos primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: UNESP, 2010.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. UNESP. 1999.
- FISCHER, Steven R. *História da leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- _____. *História da escrita*. São Paulo: UNESP, 2009.
- GAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- GARCEZ, Lucília H. do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KOCH, Ingedore. A construção textual do sentido. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et alii *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PETRY, André. A revolução do pós-papel. *Revista Veja*. Ed. 2300, 19-12-2012, p. 151-159. Disponível em: <<http://blog.26notas.com.br/?p=6778>>. Acesso em: 01-05-2013.
- PRIMO, A. F. T. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. In: *Compôs 2002 – Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 11, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.pesquisando.atravesda.net/quao_interativo_hipertexto.pdf>.
- SAMPSON, Geoffrey. *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*. São Paulo: Ática, 1996.

**INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA
DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA***Sheyla de Paula Teixeira de Souza (UFRB)**Vanusa dos Santos Lima (UFRB)*nusaufrb@gmail.com**1. Introdução**

Muitos alunos quando estão no início de sua escolarização tendem a escrever do mesmo modo como pronunciam as palavras. Isso se dá devido à pouca familiarização com a escrita ortográfica e para isso o aluno precisa ter contato com a língua escrita, lendo e escrevendo bastante. “O domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 274)

Este trabalho tem como finalidade analisar alguns fenômenos linguísticos na escrita de alunos do 5º ano do ensino básico. Tem-se como objetivo identificar alguns problemas de ordem fonética na escrita de estudante das séries iniciais. Dentre os fenômenos encontrados na escrita dos alunos pesquisados, os mais frequentes foram o apagamento do /r/ no final de sílaba e o apagamento do /d/. Esses fatos são muito comuns de serem identificados em textos de alunos do ensino fundamental.

A metodologia utilizada para a construção deste trabalho foi desenvolvida a partir de discussões teóricas de autores como Marcos Bagno (2006), Bortoni-Ricardo (2006), Luiz Carlos Cagliari (2008) e Dermeval da Hora (2005). A pesquisa foi realizada com alunos da educação básica de duas escolas do ensino fundamental, sendo uma pública e outra privada. O instrumento utilizado para a coleta de dados constituiu-se em uma atividade de produção de texto, em que os alunos tiveram que escrever um texto a partir de uma imagem. Participaram da atividade 27 alunos da escola pública e 16 da privada, sendo utilizadas apenas 10 amostras de cada instituição divididas por gênero, cinco do sexo masculino e cinco do feminino, assim foram analisados um total de 20 textos, 10 deles coletados na escola pública e 10 na escola particular.

2. *Discussão teórica*

Todo falante nativo é competente em sua língua, pois ele segue as regras da estrutura da língua e desempenha variadas tarefas comunicativas. Porém, em alguns casos, pode cometer uma inadequação de certas formas a certos usos. O que para alguns caracteriza um erro, mas a teoria sociolinguística substitui a noção de erro para a noção de diferenças entre variedades ou entre estilos.

Com o passar do tempo, as línguas adquirem outros valores sociolinguísticos atrelados as novas perspectivas da sociedade que também muda com o tempo. Para a linguística, não existe o certo ou errado, apenas o diferente.

Esse conceito de certo e errado é propagado pelos gramáticos normativos, que se utilizam destes termos para rechaçar os indivíduos e sua classe social pelo modo de falar. É natural que falantes de variedades distintas se apoderem de recursos linguísticos diferentes tanto para falar quanto para escrever, já que a forma ortográfica de muitas palavras pode ser desconhecida.

No português, a escrita possui diversas arbitrariedades, o que se fala com /s/ pode ser escrito com as letras: SS, Ç, Z. Ex: massa, caça, Luz. Quando isso é verificado pelos estudantes, no início de sua escolarização, em que ocorrem os primeiros contatos com a escrita, eles normalmente cometem muitos desvios ortográficos.

3. *Análise dos dados coletados*

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental II com turmas do 5º ano de modalidade pública e privada. Na escola pública, coletamos dados de 27 alunos e na privada obtemos dados de 16 alunos entre meninos e meninas. Foram selecionados entre esses alunos dez textos de cada escola, divididos por gênero cinco pra cada.

Ao analisarmos os textos, foram encontrados alguns fenômenos linguísticos do português brasileiro, como o apagamento do /r/ em final de palavra e o apagamento do /d/ do gerúndio.

Apagamento do /r/ no final de palavra	
Escrita dos alunos	Escrita ortográfica
reclamá	reclamar
jogá	jogar

corrê	correr
pará	parar
assumí	assumir

Apagamento do gerúndio /ndo/	
Escrita dos alunos	Escrita ortográfica
jogano	jogando
correno	correndo

Esses fenômenos foram os mais encontrados na escrita tanto dos alunos da escola pública quanto os da privada. Esses alunos ainda possuem pouco conhecimento da norma ortográfica assim, eles criam hipóteses elaboradas a partir do seu conhecimento prévio.

Nesse caso, podemos observar que ocorreu uma interferência da fala na escrita, já que os alunos escreveram de acordo com a reprodução da sua fala, ocorrendo um processo de assimilação, uma troca de dois sons que possuem características semelhantes. Esses sons são produzidos no mesmo ponto de articulação, por isso acontece à troca do /d/ pelo /n/.

4. *Apagamento do gerúndio /ndo/*

Essa troca do /ndo/ por /no/ é muito comum no português, até mesmo as pessoas escolarizadas podem fazer a troca no ambiente mais informal. Isso acontece porque o /n/ e o /d/ são dentais, possuem o mesmo ponto de articulação, os sons são produzidos através do contato entre o ápice da língua (ponta da língua) com os alvéolos dos dentes incisivos superiores.

A essa troca dá-se o nome de assimilação, ou seja, são dois sons diferentes que tem algo semelhante entre si, e na reprodução da pronúncia tornam-se parecidos. Como por exemplo, nos casos falando-falano, comendo-comeno, correndo-correno. Esse fenômeno não acontece somente no português brasileiro, sendo comum em outras línguas românicas. De acordo com Bagno (2000),

Em escritos do século XVI, em uma região de Portugal denominada Beira Alta, é possível encontrar a assimilação nd- > -n- em textos escritos. Ele também destaca que em alguns dialetos italianos e também no catalão, esse tipo de assimilação é um fenômeno bastante atuante.

Quando se observa o conjunto das línguas proveniente do latim, verifica-se que o gerúndio é uma forma particular da língua latina, por isso o aparecimento destes fenômenos na língua portuguesa, italiana, espa-

nhola. O estudo da problemática do gerúndio nas línguas românicas é muito extenso.

5. *Apagamentos do /r/ em final de palavra*

Esse apagamento do /r/ em final de palavra é muito comum no português brasileiro, tanto na fala quanto na escrita. É mais predominante o falante suprimir o /r/ em final de palavras com mais de uma sílaba. Essa regra de supressão é variável, podemos realizá-la ou não, varia de acordo com a palavra e regiões. Segundo Bortoni-Ricardo (2006)

No português brasileiro, há uma forte tendência para suprimirmos o /r/ final nos infinitivos verbais (...) tendemos a suprimi-lo mais frequentemente nos infinitivos e nas formas verbais do futuro do subjuntivo e em palavras com mais de uma sílaba.

Esse fenômeno acontece porque os alunos sofrem influência dialetal, características de grupos sociais diferentes e eles tendem a reproduzir aquilo que ouvem no meio em que estão inseridos. Há uma repercussão intensa dessas ocorrências em indivíduos habitantes de zonas rurais ou de comunidades com falta de familiarização com a grafia.

6. *Dados da escola pública*

Pode-se observar nessa escola que os alunos ainda têm muita dificuldade na escrita, grafando muitas palavras da mesma maneira como pronunciam cada som, como se pode verificar em alguns trechos da sua escrita.

“O menino João foi xamá Vitor para jogar bola”

“Jogando bola no jardim de dona benta eles comesaram”

Eles possuem dificuldades também na adequação do som /u/, que em algumas palavras são escritas com /l/ ou /o/. Eles se confundem muito com essas adequações e acabam trocando as letras, como nesses exemplos retirados dos textos:

Saio	saiu
quintao	quintal
jogol	jogou
abril	abriu

Quando o aluno faz o uso indevido de letras, é porque ele seleciona uma possível letra que possa fazer a representação gráfica do som em uma palavra, mesmo que na ortografia use outra, como nos exemplos citados acima. A partir do momento em que os alunos percebem que algumas palavras são pronunciadas com uma grafia e escrita com outra, eles começam a generalizar na sua escrita, como por exemplo, palavras com o som de /u/ mas que são escritas com /l /ou /o/, eles passam a escrever todas as palavras com som de /u/ com /l/ ou com /o/.

7. Dados da escola privada

Nesta escola percebemos que os alunos possuem certo conhecimento da ortografia, por isso não têm tanta dificuldade na escrita, mas mesmo assim eles ainda não estão tão familiarizados com a norma ortográfica. Por conta disso cometem algumas inadequações ortográficas como a troca do /u/ pelo /l/ e /o/.

saio	saiu
quebrol	quebrou
jogol	jogou

Há também uma inadequação na escrita de palavras que possuem o som de /s/, porque como existem algumas grafias com /ç/, acabam tendo uma incerteza de qual seja a escrita correta. Ocorreu também uma junção de termos que são escritos separadamente, mas que na pronúncia tem a aparência de um só. Como nos exemplos abaixo:

“Ela sai bem estreçada.” “Seus moleques vocês vão pagar porição.”

8. Escola pública/escola privada

Comparando as duas escolas, observamos que os alunos da escola pública possuem mais dificuldades na escrita, pois ainda não têm um conhecimento claro em relação à ortografia. Porém, os textos dos alunos da escola privada também houve inadequações, algumas delas até semelhantes ao dos alunos da pública. Mas com o tempo esses alunos irão adequando seus textos as normas ortográficas que é um processo lento, que requer leitura, contato com a língua escrita.

Outra relação que encontramos nas duas escolas é a diferença nos textos produzidos por meninos e meninas. Algo que está bem explícito, o feminino se sobressai nas duas instituições, com uma escrita mais bem

elaborada, seguindo algumas normas. No texto dos meninos foi possível verificar mais problemas ortográficos.

9. Considerações finais

O processo de aprendizagem da escrita acontece de forma lenta, é gradualmente que os alunos irão aprender a ortografia. É um processo progressivo que vai se desenvolvendo com o tempo.

Nessa pesquisa, como podemos ver, os alunos pesquisados estão no início da escolarização e por ainda não estarem familiarizados com as convenções da ortografia eles possuem dificuldades na escrita. Cabe ao professor observar as dificuldades de seus alunos, identificando as hipóteses que eles conseguiram formular, de acordo com seus conhecimentos anteriores, ajudando-os a refletir sobre a modalidade escrita, de como ela é de fato, a maneira adequada de escrever.

Como auxílio para essa reflexão, é necessário preparar atividades que enfatize a dificuldade do aluno e o leve a ter consciência de como é a escrita adequada. Assim, não só essas crianças, mas também qualquer pessoa que ainda não esteja em contato com as atualizações da ortografia, poderá se conscientizar desses “erros”, (o qual a sociolinguística considera como uma inadequação), e começar a aderir à maneira adequada da escrita, conforme as normas ortográficas.

Através desse trabalho, pudemos compreender cientificamente as inadequações ortográficas, de que há uma explicação para esses fenômenos. Poucas pessoas conhecem, e que por falta de informação, acabam desapreciando os indivíduos que cometem esses deslizes, mas que são perfeitamente capazes de desempenhar melhor a escrita da sua língua, pois possuem competência para isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O estatuto do erro na língua oral e a língua escrita*. São Paulo: Parábola, 2006.

HORA, Dermeval da; BESERRA, Ana Clarissa Santos. Divergência na relação fala/escrita: erro ou variação? *Revista Letra: Oralidade e Letramento*, Rio de Janeiro, 2005

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2008.

INTERFERÊNCIAS DIDÁTICAS SIGNIFICATIVAS NAS AVALIAÇÕES DOS TEXTOS ESCRITOS DOS ALUNOS

Heloana Cardoso Retondar (UERJ)

hcretondar@gmail.com

1. Introdução

Este estudo apresenta alguns achados e conclusões sobre práticas avaliativas e suas repercussões no ensino da escrita. Ele é parte do trabalho desenvolvido durante a pós-graduação *stricto sensu* na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo é apresentar e discutir práticas de avaliação de redações de professores do segundo segmento do ensino fundamental e suas possíveis repercussões no desenvolvimento da escrita. Tais dados foram coletados por meio de entrevistas com professores do segundo segmento do ensino fundamental das redes pública e particular do Rio de Janeiro.

Além das entrevistas, os professores-informantes também forneceram textos escritos por seus alunos e que já haviam sido corrigidos, constituindo, assim, o *corpus* a ser analisado.

Como abordagem de investigação, optei por dois modelos epistemológicos: o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) e o paradigma interpretativista. Pretendi, por meio dessas abordagens investigativas, compreender os indícios, os sinais, as marcas deixadas pelos professores sobre o texto do aluno no momento da correção e também durante suas falas. A partir da observação desses indícios, procurei formular hipóteses sobre (i) as concepções de língua subjacentes a cada opção metodológica, o que não será aprofundado neste estudo; (ii) a eficácia das diferentes opções; e (iii) as repercussões dessas escolhas.

Para que a avaliação constitua um componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011) é preciso que problemas textuais — intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, coesão e coerência — sejam identificados, pontuados e abordados e não somente sinalizados. A maneira como o professor corrige uma redação contribui, de maneira decisiva, para a aprendizagem da escrita, isso porque toda prática avaliativa é uma atividade dialógica (BAKHTIN, 2010). Entretanto, o que se observa na prática de ensino de língua é que a correção é entendida mais como medida e menos como pesquisa e/ou instrumento didático.

2. Correção, análise linguística e textual

Segundo a teoria dos gêneros discursivos bakhtiniana, o ser humano aprende a falar por enunciados e não por palavras, por isso cada aluno, quando chega à escola, já sabe que os diferentes enunciados assumem formas diferentes, sabe inclusive produzir enunciados diferentes considerando os contextos onde já circula, pois isso é inerente à linguagem (BAKHTIN, 2010).

O papel das aulas de língua portuguesa é orientar a produção de texto oral ou escrito pautando-se na análise linguística para que o aluno não apenas reforce sua intuição construída socialmente sobre o fato de um texto ser diferente do outro, mas, sobretudo, que aprenda elementos capazes de torná-lo apto a reconhecer onde estão essas diferenças e como elas podem ser utilizadas para produzir os diversos efeitos de sentido nas situações comunicativas (PCN, 1998). Cabe à escola, portanto, ensinar quais são os recursos linguístico-expressivos, textuais, e gramaticais que tornam possíveis esses diferentes efeitos de sentido.

Por isso, as reflexões sistemáticas são importantes, elas melhoram as práticas de leitura, oralidade e escrita e desenvolvem criticidade no sujeito. À medida que o aluno vai compreendendo os caminhos dos usos da língua, também aprende sobre a linguagem, sobre seus destinatários, sobre seus objetivos, enfim, sobre a complexa relação sujeito-linguagem. Aos poucos aprende não apenas como fazer, mas também o porquê fazer. É esse domínio que a escola deve objetivar oferecer ao aluno: a reflexão sobre a linguagem não apenas para fazer uso dela, mas, sobretudo, para conferir ao sujeito o poder de seu domínio.

A reflexão sobre a língua, a análise linguística e a produção de textos devem caminhar o mais próximo possível. Aparecendo num contínuo durante as aulas. Essa proposta aproxima o conhecimento gramatical das práticas mais reflexivas, já que este está a serviço da melhor qualidade textual. A metodologia de correção do professor se apresenta como um importante instrumento de reflexão linguística.

3. Como os professores corrigem as redações?

As metodologias adotadas pelos professores investigados foram categorizadas e elencadas ao longo desta seção. Entretanto, elas podem

aparecem de maneira híbrida. Baseiam-se nos trabalhos de Ruiz (2001) e Soares (2009).

a) Correção indicativa:

Consiste nas marcações feitas pelo professor no texto do aluno com o intuito de indicar onde ocorreu o erro. Essas marcas podem ser feitas em uma letra, em uma palavra, em um sintagma, ou mesmo em períodos inteiros. Ruiz (2011) define a correção indicativa como uma “estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (...), o problema de produção detectado” (p. 55). Na **Fig. 1** pode-se observar um exemplo de correção indicativa:

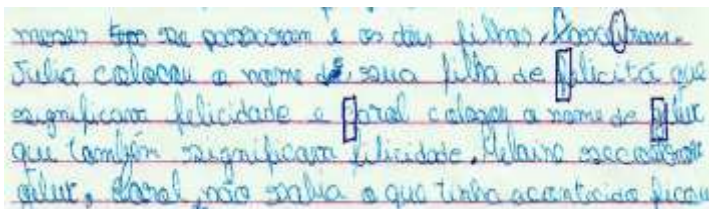


Fig. 1:

Exemplo de correção indicativa (P2). O professor marca o problema ortográfico de nasceram, e a letra minúscula nos nomes próprios: *felicita*, *carol* e *glux*

b) Correção resolutiva:

Por meio dessa estratégia, o professor “arruma” o texto do aluno quando encontra algum problema. Ele age como um revisor, resolvendo questões consideradas erradas. O fragmento a seguir (**Fig. 2**) é um exemplo de correção resolutiva.

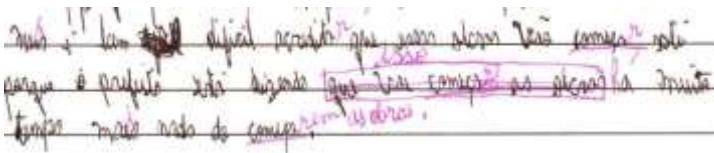


Fig. 2: Exemplo de correção resolutiva (P3).

O professor arruma mais/mas, acredita/acreditar, começa/começar, que vai começa as obras a/isso há, mais/mas, começa/começarem as obras.

c) Correção classificatória:

Consiste na elaboração de um código (símbolos ou iniciais) para sinalizar os problemas textuais, de maneira que os erros são classificados. Esse código é conhecido pelo aluno e lhe exige um esforço cognitivo para relacionar a nomenclatura (metalinguística) ao problema textual. A seguir, (Fig. 3) foi destacado um pequeno trecho em que é possível observar a semiótica da correção classificatória:

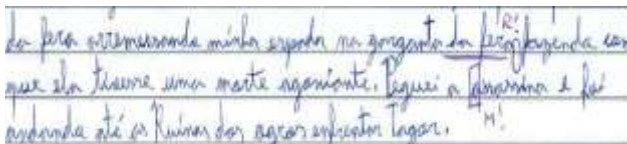


Fig. 3: Exemplo de correção classificatória (P4).

O professor sublinha *da fera* e indica com o símbolo “R!” a repetição da locução. Em seguida, marca a letra “a” e usa o símbolo “M!” para indicar o uso de maiúscula, já que, neste caso, *Assassina* é o nome da espada (o aluno esclarece isso logo no início do texto).

d) Correção textual-iterativa:

A correção textual-iterativa é aquela em que se visualizam textos escritos pelo professor na folha do aluno. Ruiz (2001) classifica o texto feito pelo professor como “bilhete” e mantém o termo entre aspas porque nem sempre se manifestarão todas as características de um bilhete propriamente dito. Para ela, esses “bilhetes” constituem um recurso alternativo para apontar, classificar ou mesmo resolver um problema textual de difícil reflexão linguística, caso fossem consideradas apenas as três correções anteriores. Abaixo (Fig. 4), um exemplo da estratégia de correção textual-iterativa:

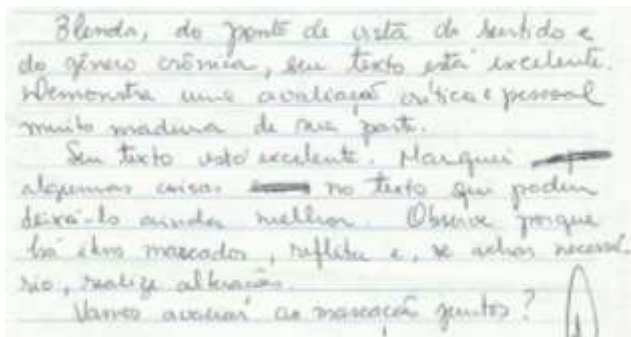


Fig. 4: Exemplo de correção textual-iterativa (P7).

4. Práticas avaliativas e repercussões no ensino-aprendizado da escrita

Os depoimentos dos professores, bem como as correções que fizeram nos textos de seus alunos possibilitaram perceber o papel social que aqueles assumem quando avaliam, inferir as concepções de linguagem que subjazem às suas práticas, além de possibilitar a dedução possíveis repercussões dessas abordagens na história da aprendizagem da escrita dos alunos.

Comparando respostas da entrevista semiestruturada ao *corpus* fornecido, notei ainda que, embora o discurso dos informantes esteja permeado pelas mais recentes teorias da linguagem, em quatro dos sete professores investigados, a prática continua eminentemente estruturalista. Nos outros três, um oscila entre a abordagem estrutural e a sociointeracionista, e dois representam esta última. Nenhum dos sete professores entrevistados apontou problemas formais como o que mais os incomodava nos textos dos alunos. Seis afirmaram, no entanto, que não deixam “esses errinhos” passar e que marcam sempre “todos os erros”.

Ainda que todos os entrevistados tenham apontado os problemas formais como secundários, como os que são “menos considerados na hora de descontar pontos”, o que já indicia uma mudança de perspectiva na concepção de linguagem, eles não conseguem se libertar da concepção estruturalista. Por trás das marcações que sinalizam a preocupação formal, está a representação do próprio lugar do professor de português como *revisor* que corrige os problemas, ou que os sinaliza.

Para Soares (2009), indubitavelmente, a correção linguística é importante, porém o problema dessa abordagem é que os alunos podem ser induzidos a pensar que “escrever bem é sinônimo de escrever sem erros” (p. 21).

Soares (2009) afirma que essa opção está embasada nos estudos que defendem a correção abrangente para melhorar a acuidade gramatical do aluno, o que é justamente negado por P3 e pelos outros seis informantes. Sobre a correção resolutive, seguem algumas opiniões destacadas pela autora. Primeiro, a acuidade gramatical posta em destaque prejudica o processo de criação, pois foca a atenção do aluno na superfície do texto; ao se corrigirem todas as inadequações, chama-se a atenção para aspectos diferentes, sendo que nada se sobressai. Por outro lado, do ponto de vista afetivo e cognitivo, é justificável negligenciar alguns erros para, além de

não prejudicar a autoconfiança do aluno, focar seu trabalho na reflexão sobre questões estratégicas.

Ruiz (2001) se posiciona diante do modelo de correção resolutive chamando-a monofônica, justamente porque afasta a réplica, que, na orientação bakhtiniana, é a possibilidade de resposta do outro, a alternância entre os locutores. Para Bakhtin (2010), o enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal, delimitado, antes do seu início e depois de seu fim, por atitudes responsivas de outros. Cabe acrescentar que em situações como essa, ocorre, sim, a atitude responsiva de efeito retardado, O aluno não pode responder imediatamente, mas em algum momento responde, com atos ou palavras. Ruiz assume que a correção resolutive tem aspecto dialógico, já que equivale a uma conversa entre professor e aluno, mas afirma que ela traz fortes indícios de monologismo. Isso porque

[...] ao apresentar as alterações a serem aplicadas na reescrita, o discurso do professor anula totalmente a presença do *outro* (o aluno), que é, assim, destituído de voz. Tudo se passa como se o diálogo, constitutivo do próprio discurso do professor, estivesse oculto, escondido, mascarado sob a falsa aparência de uma única voz (RUIZ, 2001, p. 101).

Ruiz (2001) comparou a primeira versão e a reescrita após cada modelo de correção, conclui, por sua análise, que praticamente todos os problemas resolvidos pelo professor são revisados pelos alunos, de forma que, na reescrita, o aluno copia o que o professor arrumou. Consequentemente, o texto fica melhor, contudo essa melhora não parte de uma reflexão linguística, mas de uma atividade mecânica. O texto do aluno melhora, mas o aluno não melhora como produtor de textos.

Outro alerta que a autora faz sobre essa opção didática é o fato de o professor se colocar na posição de revisor. Corrigindo os erros, ele passa para o aluno a ideia de que a tarefa de revisar, de ler para melhorar o texto é dele, professor, e não do aluno. Em face desse código simbólico, o aluno entende que não precisa revisar sua produção, já que ele tem um revisor que fará isso, e aprende que um texto não carece de revisão do seu autor.

Refletindo sobre essa prática simbólica, é possível dizer que, ainda que o discurso do professor seja permeado de indicações sobre a importância de reler o texto antes de entregá-lo, a fim de melhorar a escrita, na prática, o que se diz, de verdade, é que, se ele não ler, não há problemas; há o professor, o dono do saber, o revisor técnico e eficaz que está ali justamente para cumprir essa tarefa.

Soares (2009) também conclui que, quando os problemas textuais são resolvidos pela correção, passa-se para o aluno a impressão de que os professores estão mais interessados na forma do que no conteúdo, do que nas ideias apresentadas no texto.

Discorda dessa última postura Oliveira (1999), que na sua tipologia de erros, separa os erros absolutos dos relativos, terminologias adotadas na matemática no que se refere à dicotomia entre valor absoluto e valor relativo de um numeral¹⁴. O erro absoluto não deve ser compreendido como erro grave, mas erro em termos absolutos, independente do contexto. É assim que o autor classifica os erros ortográficos. Como consequência dessa abordagem, o professor deve corrigir, independente das questões afetivas ou cognitivas, o problema ortográfico.

Já que os erros ortográficos são absolutos e que precisam ser sinalizados, qual abordagem seria a mais indicada? A resposta pode ser dada por P4. A **Fig. 5** ilustra a opção do professor para lidar com o problema.

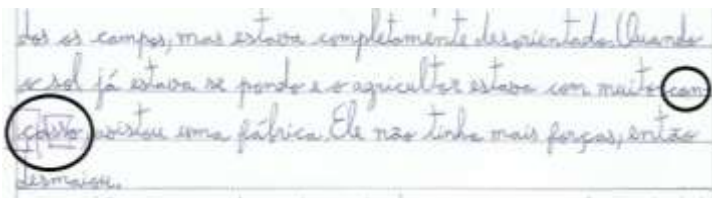


Fig. 5:

Exemplo de estratégia de correção utilizada por P4 para corrigir erros ortográficos.

O procedimento classificatório pode ser bastante eficiente para trabalhar esse tipo de problema. Na entrevista, P4 afirmou que a consulta ao dicionário é uma prática nas aulas de reescrita. Importante ressaltar que o trabalho com o dicionário não garante que o aluno resolverá o problema. Em “*cançasso*”, se o aluno já tiver sido ensinado a procurar por fonema [s] em ambiente intervocálico e nasal nas consoantes “s”, “ss” ou “ç”, facilmente achará a resposta, principalmente porque o professor destacou exatamente em quais letras estavam os erros.

¹⁴ Por exemplo: comparando os números 2, 25 e 247. O valor absoluto de 2, nos três exemplos, é igual a 2. Entretanto, o valor relativo do numeral 2 é modificado de acordo com sua ordem. Assim, o valor relativo de 2 em 2, é 2 (coincidindo com o valor absoluto); o de 2 em 25 é 20; e o de 2 em 247 é 200. Ou seja, o valor relativo é aquele que não muda independente do contexto, enquanto o relativo só pode ser dado pela observação contextual.

Todos os sete informantes afirmaram incomodar-se mais com os “problemas relativos à textualidade”, explicaram que “texto é sentido”, que a “coesão” e a “coerência” são os elementos que recebem maior peso avaliativo e que os “critérios de textualidade” são o principal objeto de suas correções. Na prática, ou seja, nos textos por eles corrigidos e fornecidos, as correções oscilam entre a concretização e o distanciamento desse discurso. Alguns problemas de coesão e de coerência são sinalizados como se fossem de mesma natureza e nem sempre o indicação do professor favorece a reflexão linguística. A **Fig. 6** apresenta um desses casos e ajuda a ilustrar essa afirmação.

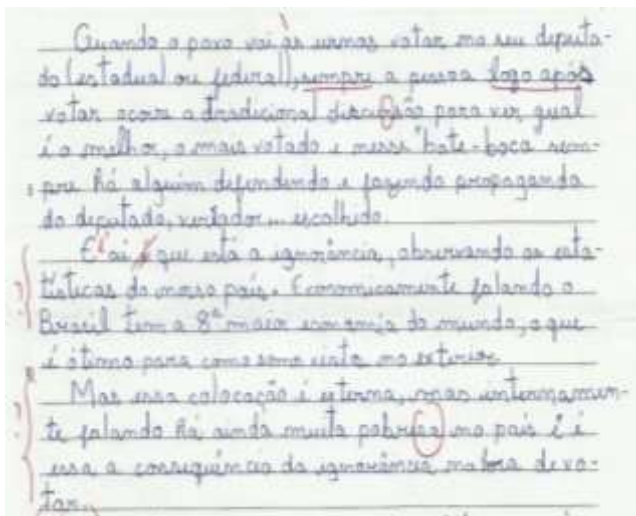


Fig. 6:

Trecho da redação corrigida por P5. A mesma sinalização para problemas diferentes.

O que significam as duas interrogações e as chaves? Parece que o segundo parágrafo foi sinalizado porque a frase topicalizada “*E aí é que está a ignorância*” estabelece coesão com o primeiro parágrafo, mas não progride depois da vírgula na frase “*observando estatísticas do nosso país*”. Trata-se de um problema de estrutura que poderia ter sido solucionado deslocando o trecho topicalizado para o final do primeiro parágrafo.

A má estruturação do parágrafo acabou gerando outro problema: ele apresenta um dado estatístico, que, da maneira como foi escrito, suscita incoerência, em outras palavras, o aluno assegura: “A ignorância está em ter a 8ª maior economia do mundo!”?

No terceiro parágrafo, também ocorreu outro problema de sequenciação, similar ao erro anterior, mas as consequências foram outras. O aluno começa o parágrafo fechando a ideia do segundo (“*Mas essa colocação é externa*”) e, logo em seguida, apresenta um dado novo, usando o conectivo “mas”. Percebe-se que ele sabe o que quer dizer, mas não está conseguindo estruturar suas ideias para ser bem compreendido. Ele não consegue estabelecer a relação lógica de oposição entre os argumentos de prova concreta (posição econômica do país) e o de causa/ consequência (voto sem consciência gera pobreza), e acaba escrevendo uma informação confusa: a colocação do Brasil e a pobreza são frutos da ignorância na hora de votar. Mas será que uma boa colocação econômica não é um bom argumento para defender a tese de que há “*ignorância na hora de votar*”?

Para que pudesse perceber o seu erro, o professor precisaria fazê-lo compreender que há um par concessão/restrrição entre os argumentos de causa e consequência e o de provas concretas que ele escolheu usar. Além disso, precisa mostrar a necessidade de reorganizar linguisticamente os argumentos, apresentando essa relação lógica na defesa sua tese.

Observando a recorrência da coordenativa “mas” no parágrafo, pode-se dizer que aluno sabe que se trata de uma oposição, mais do que isso, sabe que se trata de uma discrepância, tanto que usou as informações para argumentar. O que ele não sabe é como relacionar esses conteúdos e quais são os melhores recursos coesivos para fazê-lo. Dificilmente conseguirá solucionar o problema com a opção metodológica de correção da professora. Aliás, pode ser que nem consiga saber qual é o problema porque o ponto de interrogação e as chaves não dão nenhuma pista sobre o que deve fazer.

Sobre esse modelo de correção, Ruiz (2001) demonstra, depois de analisar o *corpus* de sua pesquisa, que, geralmente, o aluno, na reescrita, não modifica o texto, cuja opção metodológica de correção tenha sido a indicativa. Segundo a autora, isso pode ocorrer pelas seguintes razões: a) o aluno não quer efetuar as correções; b) o aluno não sabe o que fazer para resolver o problema; c) o aluno não compreende qual é o problema. Para a pesquisadora, “a indicativa ‘pura’, sem reforços adicionais de nenhuma outra espécie, não fornece, pois, pistas suficientes de revisão” (p. 80). Até para fazer essa análise, eu mesma tive dificuldades de entender exatamente o que o que P5 indicou na correção.

Calkins, Hartman e White (2008) apontam caminhos para identificar a compreensão que o aluno tem das orientações do professor, e também a compreensão que o professor tem daquilo que o aluno diz e faz. Utilizando a teoria das autoras sobre a arquitetura da interação, é possível perceber que o que ocorre no excerto não é propriamente uma interação, mas apenas uma apreciação valorativa que indica vagamente o erro, sem apontar um caminho para a solução.

Voltando à **Fig. 6**, embora em ambos os parágrafos haja problema de sequenciação na progressão temática, eles geram diferentes consequências textuais. Enquanto no terceiro parágrafo a divergência entre o tema (elemento conhecido do leitor) e o rema (o que se diz a respeito do tema) acontece por problemas no estabelecimento de relações lógicas (KOCH, 2009), gerando apenas uma dificuldade na leitura, no segundo, o problema de sequenciação prejudica a coerência da informação já que houve a construção de uma sentença incompatível com a realidade (THEREZO, 2012).

Segundo Oliveira (2000), um eficiente meio de ensinar a argumentar por escrito é demonstrar a utilização do par concessão/restrrição, a fim de persuadir o leitor. Esse procedimento, contudo, é preciso ser demonstrado de maneira pontual. O exemplo do texto do aluno de P5 foi organizado a seguir, sugerindo duas formas estruturais no intuito de ajudar o aluno a solucionar o problema:

Estrutura 1

Concessão	Adversativa + restrição em forma de argumento pró-tese	Conclusiva + TESE
O Brasil tem a 8ª maior economia do mundo,	<i>mas</i> internamente ainda há muita pobreza	portanto é preciso escolher melhor os candidatos na hora de votar.

Estrutura 2

Concessão	Adversativa + restrição em forma TESE	Explicativa + argumento pró-tese.
Admite-se que o Brasil tem a 8ª maior economia do mundo,	<i>contudo</i> é preciso escolher melhor os candidatos na hora de votar.	<i>pois</i> ainda há muita pobreza internamente.

É importante ainda indicar para o aluno as escolhas estruturais possíveis, suas marcas linguísticas próprias e as diferentes relações de sentido. A seguir, ainda utilizando o problema apontado no texto do aluno de P5, são elencadas as diferentes maneiras que Oliveira (2000) sugere

re como possibilidades linguísticas para apresentar o par concessão/restrrição:

Concessão, mas (porém, contudo, no entanto) **restrrição**.

Ex.: O Brasil tem a 8ª maior economia do mundo, mas **internamente há muita pobreza**

É claro que (é evidente que) concessão. O problema é que **restrrição**.

Ex.: É claro que o Brasil tem a 8ª maior economia do mundo. O problema é que **internamente há muita pobreza**

Mesmo [+ *gerúndio*] concessão, **restrrição**.

Ex.: Mesmo o Brasil *tendo* a 8ª maior economia do mundo, **internamente há muita pobreza**.

Embora [+ *subjuntivo*] concessão, **restrrição**.

Ex.: Embora *tenha* a 8ª economia do mundo, **internamente há muita pobreza no Brasil**.

Apesar de [+ *infinitivo*] concessão, **restrrição**.

Apesar de *ter* a 8ª economia do mundo, **internamente há muita pobreza no Brasil**.

Restrição, embora [+ *subjuntivo*] concessão. (Equivalente invertido de “d”)

Ex.: **Internamente há muita pobreza no Brasil**, embora *seja* 8ª economia do mundo.

Restrição, apesar de [+ *infinitivo*] concessão. (Equivalente invertido de “e”)

Ex.: **Internamente há muita pobreza no Brasil**, apesar de *ser* a 8ª economia do mundo.

Como se vê, é possível promover reflexão linguística para solucionar problemas relacionados à coesão e à coerência, contudo admite-se que não seja assim tão simples, principalmente porque, em casos com esse, não bastará sinalizar o texto, será preciso também planejar a interferência, que pode, inclusive, ser discutida com toda a turma a partir do problema identificado.

Conjugar reflexão linguística e solução de problemas de superestrutura textual exige, portanto, muito mais que um ponto de interrogação ao lado do parágrafo. Abordagens metodológicas significativas como a descrita acima podem ser adaptadas e aplicadas na ocorrência dos seguintes problemas: repetição (sequência textual desajeitada, presença de rupturas); falta de progressão (aspecto semântico comprometido, falta de ba-

lançamento entre o dado e o novo); contradição (falta de harmonia entre os elementos semânticos); ausência ou comprometimento de relações (relação entre os fatos, os dados).

Cada um dos itens anteriores diz respeito a elementos supraestruturais (coerência) orientando os elementos estruturais (coesão). A concepção estruturalista de linguagem não abrange elementos textuais, principalmente porque sua maior unidade de análise é o período. Por isso, sublinhar estruturas, inserir um ponto de interrogação, uma chave, um colchete ou mesmo a palavra “confuso”, além de sinalizar uma concepção estruturalista, não dá pistas de como solucionar o problema. Nesse caso, a abordagem teórica torna-se incompatível para interferir no campo da didática.

Apesar de opções metodológicas como a de P5 terem sido recorrentes no *corpus* analisado de alguns informantes (P5, P1, P2), esse resultado não foi regra. Encontram-se também trabalhos que conseguiram conjugar o discurso sociointeracionista, ou o interacionista sociodiscursivo, às práticas dialógicas próprias dessas teorias, indiciando um início de mudança no papel do professor de português no desenvolvimento da escrita do aluno. Na **Fig. 7**, é possível observar como a intervenção do professor pode conduzir o aluno a uma reflexão sobre seu próprio texto:



Fig. 7: Trecho da redação corrigida por P4 em que há uma interferência significativa para a orientação da reescrita

Aqui, o professor aponta exatamente a sua dúvida diante do texto. Houve uma incoerência interna na estrutura da narrativa. É preciso dar um desfecho para os fatos narrados, e os filhos aparecem como personagem no início e se apagam ao longo do texto. Portanto, quando falta um dos constituintes da estrutura narrativa, o problema precisa ser sinalizado. A pergunta poderia ter sido mais aberta, como “O que aconteceu com os filhos?”, mas tal pergunta poderia gerar novos problemas, tais como

falar algo para responder à pergunta do professor, mas não necessariamente solucionar o problema do desfecho da narrativa, pois o aluno pode simplesmente responder ao bilhete, sem considerar o texto.

Penteado e Mesko (2006) chamam de réplica quando um aluno, na reescrita, estabelece o diálogo com o bilhete, mas não incorpora a resposta no texto, já que, nesse caso, não é possível perceber estratégias discursivas que garantam o fio temático da primeira versão. Embora o professor não tenha falado nada sobre a melhor maneira de responder a um texto, sua atitude leitora, mais do que avaliadora, direciona o pensamento do aluno para que, no momento da reescrita, ele resolva o problema do desfecho e não somente responda ao bilhete. A partir deste exemplo, pode-se afirmar que os papéis de leitor e avaliador não são dicotômicos, mas complementares.

P4 confessa que é mais fácil fazer interferências que dialogam com o texto em tipologia narrativa. Diz que, quando está ensinando a argumentar, aparecem problemas pontuais que dizem respeito à própria natureza do argumentar, como, por exemplo, a falta de argumentos. Isso deixa o texto mais expositivo do que argumentativo. Afirma que precisa descobrir estratégias para lidar com os textos argumentativos. Conforme sua concepção de correção, ele não deve interferir demais no texto do aluno. Cita, como exemplo, uma proposta de redação que pedia um posicionamento sobre os meninos de ruas. Uma das redações falava que a situação era triste, que os meninos precisavam de ajuda, que algo precisava ser feito para mudar aquela situação etc., mas não expunha o motivo do problema. P4 diz que tentou perguntar no bilhete: por que esses meninos estão na rua? E, segundo seu depoimento, o aluno respondeu com um sintagma preposicionado “por causa do governo”, e continuou não argumentando.

Outro aspecto discutido Calkins, Hartman e White (2008) é o papel do elogio. Que deve ser utilizado não só por uma questão de estímulo do aluno, mas também como estratégia didática. Quando o professor conhece bem as dificuldades do aluno, ele pode utilizar um acerto mínimo, como, por exemplo, o uso de pontuação correta para dizer que aquela vírgula foi uma boa escolha, deixando claro que ele está em processo. Segundo as autoras, indicar o caminho da solução por pequenos acertos é mais motivador do que reforçar o erro.

Nesse sentido, afirmam que a primeira decisão a ser tomada, antes de fazer uma intervenção significativa, é pensar “O que esse aluno fez

que eu possa elogiar, e portanto, reforçar?” (p. 77). Um exemplo desse tipo de interferência é o fragmento da **Fig. 4**, em que o professor, começa a correção textual-interativa com a seguinte orientação: “Blenda, do ponto de vista do sentido e do gênero crônica, seu texto está excelente. Demonstra uma avaliação crítica e pessoal muito madura de sua parte (...)”.

Cavallari (2011) se destaca por sua tese de doutoramento, transformada em livro, em que procurou compreender os efeitos das práticas avaliativas formais e informais na constituição identitária do sujeito. Sua contribuição foi analisar os discursos que circulavam na sala dos professores, o que chamou de práticas avaliativas informais, e avaliações comuns no ambiente escolar, a aferição de nota, ou práticas formais. Seu trabalho buscou compreender como tais práticas contribuíam para a formação da identidade do sujeito-aluno. Sendo que as práticas por ela descrita estariam mais relacionadas ao que Luckesi (2011) chama de avaliação tradicional.

[...] é justamente na prática de avaliar que a sua [*do professor*] subjetividade irrompe, uma vez que toda avaliação é constituída por julgamentos, isto é, a prática da avaliação pressupõe a atribuição de valores não só numéricos, mas também de julgamentos de valor, atrelados às representações de quem avalia (CAVALLARI, 2011, p. 81).

A autora reforça a ideia de que a subjetividade do professor também é componente desse ato pedagógico, uma vez que se misturam a essa prática não apenas critérios previamente selecionados, mas também as representações que emanam desse avaliador em relação ao aluno, à escola, ao seu lugar social de professor, além das demais representações que constituem o imaginário do sujeito que corrige.

Apoiada em Foucault (1990), no que diz respeito às relações de poder, e trazendo contribuições de Coracini (2000) quanto ao poder operando por meio de suas práticas, Cavallari (2011) ainda afirma que o professor é imaginado como aquele que domina o saber e é esse imaginário que constitui e legitima seu poder e seu “discurso avaliador”. Para pensar o discurso avaliador dentro do trabalho de Cavallari, sem haver dúvidas sobre qual concepção de avaliação está se falando, é importante ressaltar que se trata de uma avaliação na perspectiva tradicional.

Quando a autora levanta a perspectiva discursiva da avaliação, está se referindo, em outros termos, em medição. Interessa, portanto, não a ideia de avaliação desenvolvida por ela, já que, em análise do discurso é preciso levantar outras questões ao se discutir representações que emergem de um discurso. Interessa sua contribuição tanto no que diz respeito

à legitimação do lugar social que o professor ocupa, como em relação à repercussão de suas atitudes avaliativas emitidas desse lugar sobre sujeito.

Os resultados da pesquisa de Cavallari atestam o lugar social do professor-avaliador como legítimo. Ademais, o imaginário define o lugar que pode e deve ser ocupado pelo aluno, lugar constituído pela oposição, ou seja, pelo não saber, em relação àquele que detém o saber. Graças à legitimidade do poder do professor, ele pode se colocar na posição de constante avaliador do aluno. As imagens evocadas de acordo com esse lugar ocupado pelos sujeitos na escola regulam suas práticas discursivas, e, conseqüentemente, o modo como se representam.

Para Bronckart (2007), um texto empírico é sempre produto da dialética “entre as representações sobre o contexto de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto” (p. 108). Assim, todo texto empírico é produto de uma ação de linguagem e é formado a partir de um gênero, que pode ou não ser um modelo adaptado aos valores individuais de acordo com sua situação de ação, por isso mesmo passível de estilo particular. Todo texto empírico está impregnado de representações sobre a escrita, bem como de discursos de outros (BAKHTIN, 2010).

Consoante Bronckart (2007), cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica das representações sociais, tanto relativas aos gêneros de textos, quanto relativas à língua e às relações de pertinência e ao uso dos textos nas situações de ação. Aplicando-se esse entendimento no nível individual, o novo texto também contribui para a transformação do próprio sujeito, no que diz respeito às suas representações sobre os gêneros de textos, à sua relação com o texto, com o produzir textos e, portanto, com a aprendizagem; por isso, o componente avaliativo do ato pedagógico é tão importante. É mediador direto entre representações, identificação e construção da identidade.

Considerando o pensamento do autor, as relações de poder legitimadas no espaço da sala de aula, o imaginário que delas emerge e o discurso avaliador do professor, é possível afirmar que aquilo que é feito desse texto pode ser, portanto, constitutivo das representações do aluno sobre a sua própria escrita. Talvez isso justifique a grande resistência dos alunos para escrever. O sujeito-professor, em meio à sua aparente neutra correção linguística, provavelmente ecoa discursos avaliativos e julgamento de valores de outros e, na maioria das vezes, não percebe esse movimento de maneira consciente. Isso acaba influenciando na constru-

ção da identidade do aluno e construindo uma história da escrita avessa àquela preconizada pelos documentos oficiais, ou mesmo pelo ideário da educação.

5. Conclusão: o que é importante na hora de corrigir?

Conforme demonstrado, corrigir implica escolhas metodológicas mais pensadas por parte do professor, porque elas constitui uma ação didática, que provocará uma atitude responsiva do aluno. Pensar numa maneira de interferir positiva e significativamente é assumir o compromisso com a educação e o respeito pela ação verbal do aluno.

A partir de uma maior conscientização da aura que envolve a avaliação, bem como do conhecimento das várias maneiras de se prosseguir em sua prática, de tal forma que reflita a abordagem teórica escolhida, pode-se dar mais atenção a esse recurso de ensino tão comum, e ao mesmo tempo tão significativo da profissão de professor e na história do aluno.

Nesse ponto, vale lembrar que as identidades são construídas por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com aquilo que falta ou por meio da diferença. O sujeito se constitui na oposição com o outro, com o que lhe falta (CAVALLARI, 2011). Se o sentimento de identidade repousa no ser e no dever-ser, e as relações de poder permeiam o espaço escolar, então, aquilo que o professor entende por eu-ideal do aluno é formador da sua própria identidade. Assim, correções, rabiscos, falas, vistos, inserções, substituições que aparecem no seu texto corrigido lhe dizem muito acerca do modo como ele se projeta identitariamente. Afinal, quem o aluno entende que deveria ser? como acredita ser representado? o que deve se tornar?

Essas perguntas que podem estar sendo respondidas ingenuamente pelo professor como: “o aluno deve escrever bem, com correção gramatical, com coesão e coerência e deve se tornar alguém competente na prática da escrita, por isso corrijo seus erros” originam respostas também aparentemente óbvias que, refletidas nos textos corrigidos, escondem outras representações, ou seja, em vez de demonstrarem o lugar aonde se deseja que o aluno chegue, se reforça o lugar onde este ainda não está, e isso faz com esse mesmo aluno acredite estar sendo representado como aquele que não sabe, que não é capaz e que, portanto, é melhor escrever menos para errar menos.

Por isso, seja qual for a prática, ela refletirá uma abordagem teórica e, além disso, significará para o aluno, mas nem sempre esse emaranhado de significados garantirá melhora na produção textual. A interferência pode funcionar como uma ação didática que o impulsionará no universo da escrita ou pode funcionar como reforço sobre o não saber do aluno, o que lhe dará a certeza de que “português é muito difícil”, de que “eu não sei escrever bem”, ou de que “eu não gosto de escrever”. Representações comuns observadas empiricamente nas nossas escolas.

É prudente ressaltar que discutir as representações que podem emergir das práticas de correção não significa dizer que é errado corrigir. Afinal, para que serviria a figura do professor se não pudesse nortear as conquistas e mediar novos avanços. O que se discute aqui é a importância de não somente riscar os erros, mas também reforçar o que há de positivo no texto, para que as representações emergentes possam, no mínimo, estarem equilibradas entre o que o eu-aluno acredita sobre si a partir do que lhe chega pela prática avaliativa do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.
- BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>, 1998.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.
- CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula*. Trad.: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CAVALLARI, S. J. *Práticas avaliativas formais e informais e seus efeitos na constituição identitária do aluno*. Curitiba: Appris, 2011.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad.: Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989, p. 143-180.

LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, H. F. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. In: JÚDICE, N. et alii. (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Eduff, 1999. p. 65-82.

_____. Categorias do modo argumentativo de organização do discurso e relatores. In: GÄRTNER, Eberhard et alii. (Orgs.). *Estudos de linguística textual do português*. Frankfurt: TFM, 2000, p. 173-190.

PECHÊUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PENTEADO, A.; MESKO, W. Stempniak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 71-91.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado da Letras, 2001

THEREZO, Graciema Pires. *Como corrigir redação*. 7. ed. Campinas: Alínea, 2012.

**LINGUAGEM ORAL CULTA:
UMA DAS CONSEQUÊNCIAS
DE UM ALTO NÍVEL DE LETRAMENTO**

José Mario Botelho (UERJ e ABRAFIL)
botelho_mario@hotmail.com

1. Introdução

A partir da concepção de que oralidade e escrita são duas práticas sociais sobre serem modalidades de uma dada língua, somos da opinião que tais fenômenos se entrecruzam e se completam, e que a prática de uma se relaciona com a prática efetiva da outra.

Certamente, não se pode negar que cada uma apresenta características que as particularizam e que as tornam fenômenos distintos, mas não estanques. Ambas se utilizam de elementos do sistema de possibilidades linguísticas, que é a língua. Por isso, a evolução de uma se relaciona à evolução da outra, sendo ambas atividades comumente desenvolvidas em sociedades modernas.

Assim como Ong (1982), defendemos a ideia de que nas sociedades modernas, que se caracterizam como sociedades de oralidade secundária – aquela em que se desenvolve a prática da escrita –, todos os usuários da língua materna praticam ambas as modalidades nas suas variadas formas. Elementos de uma modalidade podem ser encontrados nas produções da outra, uma vez que em todas as produções linguísticas se observam as influências que uma exerce sobre a outra nos mais variados níveis de conhecimento da língua e seu desenvolvimento.

Os estudos feitos por Kato (1987) e por Terzi (1995) constituem o nosso ponto de partida. Observamos, porém, que, diferentemente dos esquemas propostos por elas, dá-se uma relação cíclica entre a fala pós-letramento e a escrita pós-letramento, considerando que esta exerce influência sobre aquela e vice-versa. Tal fato torna seus produtos efetivamente semelhantes (BOTELHO, 2012, p. 51-74) nos diversos estágios do uso da língua.

Podemos, pois, observar efeitos do letramento na fala do usuário proficiente, já que constatamos que, num primeiro momento, a oralidade influencia a escrita e, mais tarde, sofre influências desta.

Daí, concluímos que, num alto grau de influências mútuas ou num estágio avançado do ciclo de simulações contínuas, dá-se uma linguagem oral culta.

Logo, este artigo objetiva apresentar aspectos linguísticos que particulariza a modalidade escrita da língua, mas que foram encontrados em produções da modalidade oral em diferentes níveis do conhecimento de 20 (vinte) informantes, e comprovar as influências da linguagem escrita sobre a linguagem oral na formação de uma oralidade culta.

2. *Asserções fundamentais*

Partimos do pressuposto de que “todos os membros normais das sociedades de oralidade secundária apresentam um determinado grau de letramento”, porquanto o desenvolvimento da linguagem oral se dá paralelamente à prática da escrita.

Começemos por afirmar que “a oralidade e a escrita são duas práticas sociais e não apenas as modalidades linguísticas à disposição dos usuários de uma dada língua” (Cf. KLEIMAN, 1995; MARCUSCHI, 2001; BOTELHO, *op. cit.*). Todos os membros de uma dada comunidade de fala, portanto, praticam, nas suas variadas formas, tanto a oralidade quanto a escrita em suas comunicações de forma espontânea e conveniente.

Convém ressaltar que muitas são as formas de prática da escrita, que não se limita ao uso individual de instrumentos utilizados na elaboração de textos escritos. Também praticam a escrita os analfabetos e os maus frequentadores de instituições escolares. A utilização de aspectos particularizantes da linguagem escrita nas suas diversas comunicações orais por parte do falante é uma das formas de prática da escrita.

Como práticas sociais, “oralidade e escrita se entrecruzam e se completam”, apesar de apresentarem suas características particulares. Logo, é de se esperar que “se efetivem influências de uma sobre a outra”.

E o fato de uma influenciar a outra nos diferentes estágios de desenvolvimento da língua materna por parte de cada usuário faz com que os produtos das duas modalidades se assemelhem bastante; e ainda que se sobressaiam particularidades de cada uma delas numa determinada produção textual – o que a identificaria como tal –, uma isomorfia entre elas pode ser constatada.

Assim, um texto escrito por um aluno do 6º ano do Colégio Pedro II, que inicia os estudos formais de técnicas de redação, apresenta-se com inúmeras marcas da linguagem oral, embora se caracterize como um texto escrito. A sua concepção é escrita e o meio utilizado é da escrita, mas o conhecimento do padrão coloquial da oralidade sobrepõe o conhecimento do padrão culto da escrita, que apenas se inicia.

Mais tarde, com o desenvolvimento e aprimoramento das técnicas de redação e a prática contínua da escrita, um texto escrito por esse mesmo informante, já no último ano do ensino médio, não mais apresenta tantas marcas da oralidade; nesse momento, constatam-se, pois, marcas da escrita na sua fala espontânea. A concepção da produção, nesse caso, é oral e o meio utilizado é o da oralidade, mas o conhecimento do padrão culto (comum à escrita) sobrepõe ao conhecimento do padrão coloquial da fala.

Logo, “estabelecem-se semelhanças entre a oralidade e a escrita de um determinado usuário, conforme o seu estágio de conhecimento e prática da língua”, até que “se efetive um ciclo de simulações mútuas e contínuas”.

3. *Asserções complementares*

Convém ressaltar que “oralidade e escrita não são a mesma coisa”; constituem naturezas distintas (BOTELHO, *ibidem*, p. 75-91), principalmente se considerarmos o processo de produção discursiva de cada uma delas. Daí, acertadamente terem afirmado, há pouco tempo, alguns teóricos que a linguagem escrita não constitui propriamente uma representação gráfica da linguagem oral, como afirmaram outros no passado (cf. BLOOMFIELD, 1933; CÂMARA JR., 1971; e GIVON, 1979).

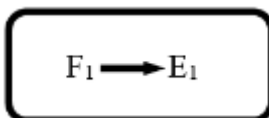
Decerto, uma análise de natureza epistemológica revela constituírem essas duas práticas linguísticas fenômenos característicos, em virtude de suas particularidades, porém semelhantes, se analisadas sob a noção de um *continuum* tipológico (MARCUSCHI, *op. cit.* e BOTELHO, 2004 e 2012). De um lado do contínuo, o protótipo da oralidade: “o bate-papo ou conversa informal”; do outro, o protótipo da escrita: “o texto acadêmico”. Entre os protótipos, as diferentes produções, dispostas por grau de afastamento dos respectivos protótipos, sendo “a conferência” a mais afastada na oralidade e “o bilhete”, a mais afastada na escrita (cf. MARCUSCHI, *op. cit.*, p. 41 e BOTELHO, 2012, p. 49).

Percebem-se, portanto, as semelhanças entre os fenômenos oral e escrito a partir desse *continuum* tipológico, proposto por Marcuschi.

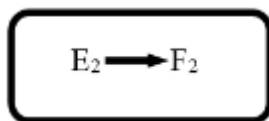
4. *Ciclo de influências mútuas de uma modalidade sobre a outra*

Primeiramente, podemos destacar uma tênue isomorfia entre as duas modalidades da língua logo após o início da prática de redação escolar, que se dá no 6º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II, do qual os informantes são alunos.

Nesse momento, as produções escritas desses informantes apresentam diversas marcas da oralidade, já que aplicam nelas espontaneamente o conhecimento que têm da linguagem oral. Seu grau de letramento é baixo e a sua prática escrita ainda é incipiente. A linguagem oral (F_1 – fala pré-letramento) exerce total influência sobre a linguagem escrita (E_1 – escrita pré-letramento), cujo estágio pode ser representado da seguinte forma:



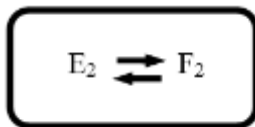
Mais tarde, quando a sua prática da escrita se solidifica e o seu letramento já é razoável, é a linguagem escrita (E_2 – escrita pós-letramento) que influencia a sua linguagem oral (F_2 – fala pós-letramento), cujo estágio se pode representar da seguinte forma:



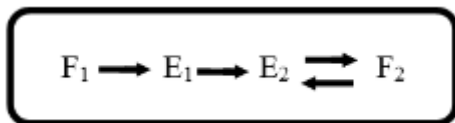
Como se pode perceber essas influências constituem um ciclo: a fala, anterior ao letramento, exerce influências sobre a escrita, dando início ao que vimos chamando de isomorfia parcial; a fala, posterior ao letramento, sofre influência da escrita, o que faz o falante executá-la conforme o que sabe da escrita.

Essa isomorfia é mais acentuada em textos (orais e escritos) de indivíduos que mantêm um contato constante com a escrita e a oralidade,

constituindo um ciclo de simulações contínuas e mútuas, cujo estágio se pode representa da seguinte forma:



Numa leitura da proposta traçada por Kato (*Op. cit.*), estabelecemos, no ciclo de simulações contínuas, um ciclo contínuo das direções de simulações entre E_2 e F_2 (cf. BOTELHO, 2012, p. 55). Isto é, um ciclo constante de influências mútuas, que pode ser representado da seguinte forma:



Trata-se de um estágio em que ocorre o alto grau de influências mútuas. Isto é, ocorre um estágio avançado do ciclo de simulações contínuas, no qual se estabelece um alto grau de letramento, a partir do qual se pode perceber a efetivação de uma linguagem oral culta.

É nesse estágio que muitos aspectos gramaticais da norma considerada padrão ou culta se efetivam de maneira espontânea nas diversas comunicações linguísticas dos usuários proficientes de uma língua materna. Contudo, estamos certos de que tal oralidade culta não constitui propriamente a norma padrão (ou culta) da língua, que se refere a um uso específico da linguagem escrita: escrita de nível formal (ou semiformal).

5. Marcas da linguagem escrita na oralidade

Como vimos, estabelece-se uma série de influências mútuas entre oralidade e escrita desde o primeiro momento, em que os nossos informantes entraram em contato com uma escrita estereotipada.

Num primeiro momento, a escrita (E_1) se assemelha à fala (F_1), uma vez que praticamente a reproduz. Muitas foram as marcas da oralidade encontradas nas produções escritas dos informantes nesse primeiro estágio.

Mais tarde, aquela escrita convencionada, já socializada (E₂), que difere substancialmente daquela utilizada até então, influencia a fala (F₂), que procura nesse momento reproduzir a escrita, num ciclo contínuo de simulações mútuas.

Tomemos como elementos de análise, os seguintes aspectos comumente encontrados nas produções escritas de usuários proficientes de uma dada língua materna, posto que são elementos característicos da escrita, que é considerada fundamentalmente o padrão culto da língua:

- ✓ uso de conectivos subordinativos e coordenativos;
- ✓ uso de pronome relativo;
- ✓ períodos mais longos, limitados pelo pensamento lógico;
- ✓ estruturas com verbo na voz passiva;
- ✓ nominalizações; e
- ✓ uso de elipse de termos.

5.1. Apresentação e análise dos resultados

Convém esclarecer que o *corpus* que serviu de objeto de análise neste artigo foi extraído de Botelho (2012, p. 108-154), referente a 40 (quarenta) textos orais, sendo 20 (vinte) produzidos por alunos do ensino fundamental (10 (dez) no 6º ano e 10 (dez) no 9º ano) e 20 (vinte), por alunos do ensino médio (10 (dez) na 1ª série e 10 (dez) na 3ª série.

5.1.1. Uso de conectivos subordinativos e coordenativos, na elaboração de frases

- (01) “eu fiquei muito abalada quando elas falaram qui: a academia ia sê vendida’ (+)”
- (02) “foi a morti du meu avô (qu’era uma pessoa) super(++) companhêra’ imbora eu nu:: tenh/eu num sintu–eu num necessiti di–um ôtru pai’(+)”

Além desses dois exemplos (ambos da primeira fase de cada nível escolar: 6º ano e 1ª série, respectivamente), foram encontrados muitos outros. Porém, todos se apresentam com problemas; não são períodos bem estruturados.

Nos textos da segunda fase, a incidência de estruturas com conectivos é um pouco maior, mas essas estruturas também se apresentam com problemas. Na verdade, é flagrante o uso de marcadores discursivos (principalmente o marcador “aí”), como elementos de ligação entre as unidades de entonação.

5.1.2. Uso de pronome relativo

- (03) “(++) lá eu mi sintu bem tem us meus amigus i us meus primus qui eu gustu muito,”
- (04) “É: primêru eu tava na casa dus meus avós que tinham viajadu: pra Portugal (++)”

Além dessas estruturas (ambas da segunda fase: 9º ano e 3ª série), muitas outras foram encontradas, inclusive nos textos da primeira fase.

Convém ressaltar que, além do relativo “que” e o relativo “onde”, o qual foi usado cinco vezes, nenhum outro relativo foi encontrado, e que em nenhuma vez a preposição exigida pelo verbo da oração subordinada adjetiva foi utilizada.

5.1.3. Períodos mais longos, limitados pelo pensamento lógico

- (05) “aí—eu aí eu abandonei a prancha i fui caí di peitu, (++) aí(+) aí eu furei uma—duas—três—cheguei lá na arrebentaçãu—aí’ aí—eu vi qui tava grandi mesmu, nãu ia dá pra—eu pegá onda di peitu, (++)”
- (06) “quando—a genti viu’ a—genti achô u Máximu/um professor qui entra na sala’ dizendu quê:: eli preferia nãu dá aula e sim insinar comu—nós (incompreensível) si faz arroz, a genti achô u Máximu—porque nenhum professô entrava na sala dizendu qui nãu queria dá aula, (++)”

Pode-se perceber nos exemplos acima, a incidência flagrante do uso do marcador discursivo “aí” e das pausas, apesar de as estruturas frasais terem sido limitadas pelo pensamento lógico e não simplesmente pela entonação.

5.1.4. Estruturas com verbo na voz passiva

- (07) “eu não por que eu nunca tinha sidu: (++) infaixada antis (...)
- (08) “ê ê poderia sê operada naqueli momentu (++)”
- (09) “porqui–minha sala tava toda apagada, (++)”
- (10) “i:: eu quebrei a perna direita’ (+) fui levada pro–hospital’ (++)”
- (11) “depois qui eli morreu i foi enterradu’ u qu-eu mais sofria (...)”

Além desses cinco exemplos, foram encontrados mais alguns casos desse tipo de estrutura (com verbo auxiliar). Não foi encontrada nenhuma estrutura com o pronome apassivador. Como as ocorrências foram em número semelhante nas duas modalidades, concluí serem comuns a ambas.

5.1.5. Nominalizações

- (12) “QUÊ a mi/elis tinham pedido pra genti podê:: ficá dand’uma oLHAda na casa delis (...)”
- (13) “lembro di tudu qui (++) eu passei lá di todas as apresentaçõis qu’eu fiz’
- (14) “(...) mudei meu comportamentu cum muitas pessoas (...)”

Além desses três exemplos, que foram os únicos encontrados nos dez textos orais da primeira fase dos informantes do ensino fundamental, relacionei mais dois em textos orais da segunda fase desse mesmo nível e sete em textos da primeira fase e oito em textos da segunda fase dos informantes do ensino médio.

O que me faz crer que o uso de nominalização é uma característica da linguagem escrita de usuários com um grau de letramento mais elevado.

5.1.6. Uso de elipse de termos

- (15) “aí depois busquei’ fiquei u dia todú im casa i ninguém, encontrava cum todus meus amigu/sabi” (+)”

- (16) “((riso irônico)) mi–arrumei’ (+) fui–pra casa di uma amiga minha qui mora lá pertu, aí fiquei lá cu–ela–conversei cum ela–falei (...)”

Foram encontrados, ainda, exemplos de omissão de outros termos: verbo, complemento, predicado e até de adjuntos. Muitas dessas omissões constituem uma falta de domínio da língua, pois não servem à coesão conveniente e nem caracterizam um estilo próprio.

Caracterizam apenas “falhas” em relação à norma culta e prejudicam muitas vezes a clareza da estrutura frasal. Aliás, nesse estágio, o uso de elipse como elemento de coesão referencial é praticamente nulo; até mesmo os pronomes em função de sujeito marcam presença, reforçando a pessoa e o número da flexão verbal.

6. Considerações finais

Certamente, as linguagens oral e escrita possuem particularidades, porém são modalidades discursivas de um mesmo sistema linguístico, de modo que podemos admitir que há mais semelhanças entre a modalidade oral e escrita do que diferenças.

Não se privilegiou a norma culta, e, por conseguinte, não foi tratada a questão do certo e do errado. Naturalmente, esta norma culta foi considerada, pois serviu de modelo de descrição e análise do material utilizado (gravações espontâneas).

Para entendermos as semelhanças entre oralidade e escrita, consideramos que o fenômeno de influências mútuas se dá nas duas direções (entre E_2 e F_2), o qual denominamos como ciclo de simulações contínuas e mútuas.

Portanto, corroboramos a teoria de Brown (1981), quando afirma que, neste estágio, é a oralidade que procura simular a escrita, o que não se verifica nos textos dos alunos do ensino fundamental, os quais se identificam mais com a linguagem oral, mas que já se verifica nos dos alunos do ensino médio.

O usuário normal adquire inconscientemente o domínio oral e escrito, desenvolvendo em seu uso linguístico especificidades da língua escrita e oral de bom nível, e se torna um falante culto. A língua se funda nos seus usos, já que falar e escrever bem não equivalem a ser obediente às regras da língua, mas sim ser capaz de usá-la adequadamente para produzir o efeito de sentido pretendido numa dada situação de uso.

Dessa forma, podemos dizer que um indivíduo que domina bem a escrita terá esta característica refletida em sua fala, do mesmo modo que um falante com um relativo grau de letramento apresentará uma fala gramaticalmente correta e semelhante à escrita.

Contudo, não se deve crer numa fala-padrão, como afirma Kato (*Op. cit.*), corroborando Brown (*Op. cit.*), nem numa simples tecnologia da fala, como o quer Ong (*Op. cit.*). O resultado do desenvolvimento das influências mútuas das modalidades escrita e oral, que é por si só ilimitado, é muito mais complexo do que se imagina.

Podemos, ainda, ressaltar que esta oralidade culta é uma interação social, ou seja, tem um uso linguístico tanto em um meio culto quanto popular, num ponto de vista formal e coloquial. A oralidade culta não está presa a cânones gramaticais; tal modalidade linguística se caracteriza em um uso da linguagem que se adapta à situação de interação.

Provavelmente, ocorre no inconsciente de um indivíduo com um alto grau de letramento um tipo de simbiose entre E₂ e F₂. Assim, o grau de letramento desse falante/escritor, que é normalmente proficiente, é relativamente alto, pois se tratam de modalidades pertencentes à fase de pós-letramento.

Nesse estágio, o fenômeno das influências se dá nas duas direções das modalidades oral e escrita, constituindo um ciclo contínuo de simulações mútuas. Esse ciclo é observado a partir do momento em que o uso da norma culta nas práticas discursivas ocorre de forma natural e inconsciente para o indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. A Correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, José C. (Org.). *Língua em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-8.

BOTELHO, José Mário. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Judiai: Paco, 2012.

_____. A natureza das modalidades oral e escrita. *Filologia, linguística e ensino*. Vol. IX, n. 03, tomo 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2005, p. 30-42.

_____. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Produção e edição de textos*. Vol. VIII, n. 7. Rio de Janeiro: CiFEFIL, 2004, p. 57-69.

_____. O isomorfismo entre as modalidades da língua. In: *Discurso e língua falada*. Rio de Janeiro: CiFEFIL, 2003, p. 157-77.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.

BROWN, Gillian. Teaching the spoken language. In: Association Internationale de Linguistic Appliquée. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981, p. 166-82.

CÂMARA Jr., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CHAFE, Wallace; DANIELEWICZ, Jane. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, Rosalind; SAMUELS, S. Jay (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press, 1987, p. 83-113.

FÁVERO, Leonor Lopes et alii. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIVÓN, T. (Ed.). *Discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1979.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Interferência da oralidade na aquisição da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: UNICAMP, 1997, p. 31-8.

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

ONG, Walter J. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

**LINGUAGEM, CULTURA E PODER:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL
NO LIVRO DIDÁTICO**

Maria Helena da Silva Freitas (UNIGRANRIO)

mahesi@ibest.com.br

Jurema Rosa (UNIGRANRIO)

juremarosa@ig.com.br

A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo.

(Bakhtin, 1997, p. 289)

1. Introdução

Não há como focalizar a escrita, sem antes buscar referência na linguagem, já que esta é responsável pelo processo comunicativo entre os homens. É através da linguagem que se descobre os caminhos que levam os indivíduos a interagirem e a registrarem os fatos como forma de expressão do pensamento. Partindo desse conceito visamos a reflexão do domínio da escrita como prática social num mundo globalizado, onde a essência da comunicação não está somente centrada na fala, mas também na escrita. É sobre a modalidade da linguagem falada e escrita, como também do trabalho educacional com alunos da escola pública do Rio de Janeiro no que tange a produção textual, é que se objetiva a refletir sobre o ensino da produção textual no livro didático sob o ponto de vista da linguagem enquanto interpretação da realidade falada ou escrita, entrelaçada as relações de cultura e poder situados num tempo em que a comunicação e interação entre os homens têm a influência da escrita.

Redigir sobre cultura, poder e linguagem não é tarefa fácil, pois tratam de assuntos extensos os quais provocam várias discussões, no entanto, é através das leituras de Foucault (2011), Azevedo (1996), Geertz (2008), Marcuschi (2010), Kleiman (2008), Koch (2011) e Bakhtin (2006) que se objetiva a refletir sobre cultura, poder e linguagem, porque estes temas influenciam na construção da identidade do indivíduo de forma cognitiva, psicológica, política e social e as leituras dos autores citados nos ajudarão a viabilizar a reflexão desses temas referente a escrita.

O presente artigo abordará os assuntos sobre cultura e poder em articulação com os usos da linguagem, procurando, brevemente, analisá-los e com isso contribuir para reflexão de novas análises em prol do aprimoramento do saber e do reconhecimento de que o indivíduo inserido numa sociedade interage com o outro, usufruindo de sua cultura, de seu poder e de sua linguagem.

A primeira seção aborda os significados de poder, cultura e linguagem, objetivando uma melhor compreensão desses conceitos para estabelecer uma articulação dos argumentos de Azevedo (1996), Foucault (2011), Geertz (2008), Kleiman (2008), Koch (2011), Bakhtin (2006) e Marcuschi (2010); a segunda apresenta os argumentos de Azevedo (1996), Bakhtin (2006) e Geertz (2008) no que tange a cultura e a linguagem do homem; a terceira relata as relações de poder, a quarta seção apresenta uma articulação dos assuntos sobre poder, cultura e linguagem nas relações humanas do mundo moderno.

2. *Significados e conceitos*

Para adentrarmos nos assuntos sobre poder, cultura e linguagem é preciso que reconheçamos o significado dessas palavras para um melhor entendimento desses conceitos e a partir disso podermos iniciar a nossa reflexão com base nos argumentos expostos.

Segundo Aurélio (1986) a palavra cultura originou-se do latim *cultura* e possui diversos significados, a saber:

1. Ato, efeito ou modo de cultivar; 2. v. cultivar; 3. O completo padrões de comportamento, das crenças, das instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característico de uma sociedade, civilização; 4. O desenvolvimento de um grupo social, uma nação, etc. que é fruto do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores, civilização, progresso; 5. Atividade e desenvolvimento intelectuais, saber, ilustração, instrução; 6. Apuro, esmero, elegância. (FERREIRA, 1986, p. 508)

Com relação ao vocábulo *linguagem* encontramos no Aurélio (1986) o seguinte significado:

- [Do provençal, *lenguatge*] 1. O uso da palavra articulado ou escrita como meio de expressão e de comunicação entre pessoas; 2. forma de expressão pela linguagem, própria de um indivíduo, grupo, classe; 7. Todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre os indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil etc. ou ainda, outras

mais complexas constituídas, a mesmo tempo de elementos diversos. (FERREIRA, 1986, p. 1035)

A respeito da palavra *poder*, encontramos o seguinte conceito:

[do latim vulgar “potere”] 1. Ter a faculdade de; 2. Ter a possibilidade de ou autorização para; 5. Ter força para; 8. Ter o direito, a razão, o motivo de; 12. Dispor de força ou autoridade; 16. Direito de deliberar, agir e mandar; 20. Domínio, influência, força; 21. Posse, jurisdição. (FERREIRA, 1986 p. 1351)

Como podemos ver, há diversas significações a respeito dos vocábulos cultura, linguagem e poder, contudo o que se pretende nesta seção é apresentá-los com seus significados para obtenção de um grau de entendimento melhor e assim podermos analisá-los em conjunto com a literaturas de Foucault (2011), Azevedo (1996), Geertz (2008), Marcuschi (2010), Kleiman (2008), Bakhtin (2006) e portanto refletirmos sob a luz de seus argumentos.

3. *Cultura e linguagem: aspectos sociais*

Fernando Azevedo (1996) no seu livro *Cultura Brasileira* relata que as palavras viajam, emigram de um povo para outro, atravessam as classes e os grupos sociais, originam-se da mentalidade particular dos grupos ou do gênio do povo, uniformizando a língua e modelando-a à sua imagem.

A linguagem permite ao homem uma interpretação da realidade seja na modalidade falada ou escrita. O homem como um ser pensante e social utiliza-se da linguagem para estabelecer comunicação e assim implantar a sua cultura perpetuando-a. Nesse sentido o homem vai construindo o seu mundo de acordo com a sua ideologia, crenças, costumes e linguagens.

Azevedo (1996) relata em seu livro a predominância de uma língua sobre a outra.

Das duas línguas que se falavam – a portuguesa que os meninos iam aprender na escola e a dos índios que se fala nas famílias, (...) a língua portuguesa (...) começou a predominar e a tornar-se língua geral. (AZEVEDO, 1986, p. 168)

A língua culta, penetrada até a medula do espírito da Metrópole, sob cuja influência direta ou indireta se formavam bacharéis e doutores, pairava demasiadamente alto, nas camadas sociais, para tomar consciência dessas transformações e se deixar influir ou penetrar-se delas. (AZEVEDO, 1986, p. 315)

Partindo da concepção de cultura Azevedo (1986) relata que a cultura se apresenta como o modo de vida social, parte do comportamento humano proveniente do meio exterior, material, intelectual, espiritual e histórico da organização dos diferentes povos.

Verifica-se que a aceção dada por Azevedo reflete a ideia de que cada povo de acordo com a sua organização social possui o seu modo peculiar de viver e que o meio influencia nas ações humanas seja no âmbito material, intelectual, espiritual, histórico e político.

Geertz (2008) argumenta que a linguagem falada não é o único instrumento disponível entre os indivíduos no meio cultural, pois por detrás dessa linguagem existe um sistema simbólico que canaliza a comunicação entre os homens.

... falar, no sentido específico de vocalizar sons, está longe de ser a única instrumentalidade pública disponível para indivíduos projetados num meio cultural preexistente. Fenômenos como o de Hellen Keller aprendendo a pensar através de uma combinação da manipulação de objetos culturais (...) ou uma criança que ainda não fala desenvolver o conceito de número ordinal ordenando duas linhas paralelas de blocos combinados demonstram que o essencial é a existência de um sistema simbólico visível, de qualquer espécie. (GEERTZ, 2008, p. 56)

Geertz (2008) também argumenta que tudo aquilo que é falado num discurso é carregado de significados, pois a cultura está inserida no discurso. Fazemos nossas construções de pensamento através das construções de pensamento dos outros; através da fala de alguém elaboramos as nossas construções de sentido para estabelecermos a comunicação.

Segundo Geertz (2008) a cultura é uma ciência interpretativa à procura de significados, pois ela ocorre na relação dos indivíduos entre si produzindo sentidos e significados.

... assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 2008, p. 4)

Geertz (2008) define o que entende por cultura

De qualquer forma, o conceito de cultura ao qual eu me atento não possui referentes múltiplos nem qualquer ambiguidade fora do comum, segundo me parece: ele denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 2008, p. 66)

Para Geertz (2008) a cultura de um povo está relacionada nos símbolos, pois é através deles que os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas ações. Estes símbolos são quaisquer objetos, atos, acontecimentos, qualidades ou relações que servem como vínculos de comunicação permitindo aos homens interpretar sua situação no mundo.

Bakhtin (2006) relata que a língua é uma criação da sociedade, servindo de comunicação social e que no seu sentido prático carrega um conteúdo ideológico.

A língua, no seu uso prático é inesperável de seu conteúdo ideológico... (BAKHTIN, 2006, p. 96)

A língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos; constitui um subproduto da comunicação social... (BAKHTIN, 2006, p. 102)

Refletindo sobre os argumentos de Bakhtin (2006), podemos meditar que a língua é um produto da criação humana a qual possui um teor ideológico na medida em que os sujeitos se interagem com o meio e com os outros. A linguagem como mediadora de comunicação entre os homens possibilita a esses a criar o produto de comunicação, que neste caso é a língua (falada e escrita), como também a perpetuar a sua cultura através dessa criação, formando um conceito ideológico entre os povos.

Portanto, o pensamento de Azevedo (1996), Geertz (2008) e Bakhtin (2006) fazem-nos refletir que a cultura está relacionada à linguagem e esta às ações humanas as quais contribuem para o desenvolvimento do ser humano, para o domínio e controle entre os sujeitos e o mundo e perpetuação da espécie.

4. O poder e suas relações

O homem é um ser social que necessita do outro para compartilhar a vida e estabelecer relações de comunicação e poder. Inserido na sociedade o homem interage com o outro dando suporte, demandando, explorando e impondo seus direitos e deveres em relação ao outro; com isso o homem viabiliza as relações de poder.

Para Bakhtin a comunicação verbal implica em conflitos, em relações de dominação e resistência à hierarquia. A utilização da língua pela classe dominante reforça o seu poder sobre as demais. Logo a interação

verbal constitui um dos processos de poder entre os homens na medida em que concretizam a comunicação entre eles.

No livro “Vigiar e punir”, de Michel Foucault, aborda as relações de poder que a sociedade atribui aos indivíduos. Segundo Foucault (2011) o poder produz saber, pois ambos estão diretamente comprometidos, uma vez que não há relação de poder sem um campo de saber, assim como não há saber sem a constituição de poder.

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 2011, p. 30)

Logo o poder, na visão de Foucault (2011) é uma produção que o indivíduo utiliza para sua realidade, seus rituais da verdade e para o seu conhecimento perante as relações sociais.

“Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. (FOUCAULT, 2011, p. 185)

Baseando-se nos argumentos de Foucault (2011), Koch (2011), Bakhtin (2006) e Kleiman (2008) trataremos, brevemente, de alguns pontos os quais acreditamos serem relevantes, a luz das práticas sociais, em especial a linguagem escrita e as relações de poder.

Foucault argumenta as relações de poder como prática social constituída historicamente e esse poder não advém unicamente do sujeito, mas de um sistema de relações que formam o sujeito, como por exemplo, a religião, a cultura e a linguagem.

Partindo do pressuposto de que a linguagem estabelece comunicação entre os homens, viabilizando a interpretação de mundo e a interação social, verificamos que embutido na linguagem e nas relações sociais está o poder.

Encontramos o poder no discurso, no olhar, no uso da língua falada e escrita, nos gestos, nas manifestações de nossas ideias, nossos costumes e nossas criações. A maneira como usamos a linguagem é fundamental para o surgimento do poder, pois o poder da palavra, seja falada ou escrita, constrói ou destrói o homem em suas relações com o meio e com o outro.

Segundo Bakhtin (2006), a palavra carregada de significados possui um teor ideológico que penetra em todas as relações sociais, servindo de indicador de transformações sociais. Ao utilizar a palavra, seja oral ou escrita, o sujeito possui um domínio sobre o outro e aquele que é possuidor da palavra consegue transformar as relações sociais em prol de si mesmo ou em prol de uma coletividade. Portanto, a palavra como fenômeno ideológico a qual o homem utiliza para se comunicar com o ambiente em que vive e com o outro, estabelece relações de poder. O livro didático apropria-se dessas relações, uma vez que o uso da palavra está presente em todo o seu contexto.

“A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (BAKHTIN, 2006, p. 38)

O homem como ser pensante, usa a palavra com uma intenção nas relações comunicativas para manifestar o seu poder e sua cultura numa sociedade heterogênea. É como explica Ingedore Koch.

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. (KOCH, 2011, p. 17)

Vivemos numa sociedade heterogênea onde há grupos que não dominam a linguagem escrita e há aqueles que dominam, os quais são chamados por Marcuschi (2000) de grupos de letrados, elites que detêm o poder social. Essa elite que forma uma pequena sociedade dentro de uma macro sociedade, impõe o seu domínio sobre os dominados seja nos aspectos econômicos, educacionais, religiosos, políticos, linguísticos e sociais. Quem tem a capacidade de se expressar sem nenhum desembargo, seja na fala ou na escrita detém o poder sobre o outro.

O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder. (KLEIMAN, 2008, p. 8)

Conforme o que foi exposto anteriormente, a escrita possibilita o acesso ao poder e as transformações sociais. O uso da linguagem oral ou escrita nas relações sociais, leva o homem a disseminar o seu conhecimento, impor a sua força seja ele física ou intelectual e disciplinar suas ações.

Segundo Kleiman (2008) a língua escrita tem uma herança literária de prestígio, que codifica, reproduz e divulga os valores culturais dos grupos de poder da comunidade.

Segundo Foucault, o poder dispõe de mecanismos disciplinares, tais como: a punição do corpo, a prisão da alma, o exame, a vigilância e o adestramento dos indivíduos. Poderemos encontrar esses mecanismos nas instituições escolares e religiosas, na família, no Estado e nas relações sociais como dispositivos de obediência entre os sujeitos.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repetição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, parelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorando por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. (FOUCAULT, 2011, p. 161)

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. (FOUCAULT, 2011, p. 185)

Enfim, através das relações sociais tendo como mediadora da comunicação a linguagem oral ou escrita; é que se manifesta o poder, pois é a partir do contato com o outro que o homem interage, desenvolve o seu conhecimento, adquire valores, reproduz cultura, controla os sujeitos, impõe domínio, disciplina os indivíduos e assim organiza a sociedade a qual pertence.

5. Poder, cultura e linguagem

O objetivo desta seção é fazer uma breve articulação das leituras de Azevedo (1996), Foucault (2011), Geertz (2008), Kleiman (2008) e Marcuschi (2010) com relação ao exercício do poder no uso da linguagem e da cultura no mundo moderno.

Verificamos que a obra de Azevedo *Cultura Brasileira* apresenta as características particulares da cultura brasileira em referência ao progresso, ao desenvolvimento social e a formação cultural do povo brasileiro. Mediante todas essas particularidades brasileiras há a presença de

dois fatores que contribuiram para a formação e perpetuação desse povo: o poder e a linguagem.

A imposição de uma língua oficial, que neste caso é a língua portuguesa oriunda de Portugal, sobre uma outra língua já existente (a tupi-guarani dos povos nativos) na formação do povo brasileiro constitui uma das formas de relações de poder.

Além da invasão do espaço territorial dos nativos pelos colonizadores portugueses, da posse dos bens materiais e da exploração da mão-de-obra dos nativos, o colonizador através da força física e da linguagem persuasiva impôs a sua cultura, a sua linguagem e a sua crença perante o colonizado. Podemos refletir que o colonizador português estabeleceu relações de poder sobre os habitantes das terras descobertas, que neste caso é a terra brasileira.

Geertz no seu livro *A interpretação das culturas* apresenta algumas situações de poder do homem na sociedade.

A capacidade do homem em transmitir conhecimento.

O homem se tornou homem, continua a história..., ele foi capaz de transmitir “conhecimento, crença, lei, moral, costumes” a seus descendentes e seus vizinhos através do aprendizado. (GEERTZ, 2008, p. 34)

O pensamento como um ato público

Com efeito, o pensamento como um ato aberto, público, que envolve a manipulação propositada de materiais objetivos, é provavelmente fundamental para os seres humanos; o pensamento como um ato privado, oculto, sem recorrer a tais materiais, parece ser uma capacidade derivada, embora não inútil. (GEERTZ, 2008, p. 56)

A religião como forma de controle.

A religião é sociologicamente interessante não porque, como o positivismo vulgar o colocaria, ela descreve a ordem social (e se o faz é de forma não só muito oblíqua, mas também muito incompleta), mas porque ela – a religião – a modela, tal como o fazem o ambiente, o poder político, a riqueza, a obrigações jurídicas, a afeição pessoal ... (GEERTZ, 2008, p. 87)

A ideologia e suas relações de poder.

Por outro lado, a perspectiva de que a ação social é fundamentalmente uma luta interminável pelo poder leva a uma visão indevidamente maquiavélica das ideologias como forma de uma grande astúcia e, conseqüentemente, a negligenciar suas funções sociais mais amplas e menos dramáticas. A imagem da sociedade como campo de batalha onde o choque de interesses, mal disfarçado como choque de princípios, desvia a atenção do papel que as ideologias desempenham ao definir (ou obscurecer) as categorias sociais, ao estabilizar (

ou perturbar) as expectativas sociais, ao manter (ou dismantelar) as normas sociais, ao fortalecer (ou enfraquecer) o consenso social, ao aliviar (ou exacerbar) as tensões sociais. (GEERTZ, 2008, p. 113)

Portanto, a obra de Geertz, além de focalizar a cultura no seu sentido geral, aborda também as relações de poder. Pois, inseridos na cultura, há a religião, a linguagem e o saber dos povos os quais contribuem para a existência do poder entre os homens.

Foucault (2011) relata sobre o poder nas relações sociais. Para que o poder exista é necessário que haja uma relação social entre os sujeitos. A linguagem como um sistema de símbolos faz parte da cultura, portanto ela é uma fonte de poder nas relações humanas.

A linguagem confere à perpétua ruptura do tempo a continuidade do espaço, e é na medida em que analisa, articula e recorta a representação que ela tem o poder de ligar através do tempo o conhecimento das coisas. (FOUCAULT, 2011, p. 160)

Kleiman (2008) em seu livro, *Os Significados do Letramento*, argumenta que o letramento constrói relações de identidade e de poder.

O letramento é aqui considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder. (KLEIMAN, 2008, p. 11)

Marcuschi (2010) relata no seu livro, *Da Fala para a Escrita*, que a escrita se tornou um bem social indispensável nas relações cotidianas, adquirindo um valor de *status* e simbolizando o poder.

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso 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, 2010 p. 16-17)

Koch (2011) relata, em sua obra *Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual*, que a escrita era de difícil acesso assim como uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, mas que atualmente, ela faz parte de nossa vida, devido a necessidade de sermos constantemente solicitados a escrever. A escrita nos dias de hoje é essencial para que o conhecimento seja generalizado, o que não acontecia tempos atrás,

pois as informações de sua relevância na vida e a sua prática nas relações sociais era destinados a um pequeno grupo de escrivães ou escritores os quais, há um tempo atrás, detinham o poder de escrever; o que dificultava o acesso ao ato da escrita para os grupos não privilegiados.

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidade ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte de nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos (bilhete, e-mail, lista de compras etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc.). (KOCH, 2011, p. 31)

Bakhtin argumenta que a palavra é ideológica faz parte da relação social e é o indicador das transformações sociais.

... a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais...

Portanto, os argumentos de Azevedo (1996), Foucault (2011), Geertz (2008), Kleiman (2008), Koch (2011), Marcuschi (2010) e Bakhtin (2006) contribuíram para uma análise reflexiva das relações de poder embutidas na cultura, na linguagem e nas ações humanas, pois é nas relações sociais que o homem interage, difundindo sua linguagem, sua cultura, seu conhecimento e seu poder de dominação e controle sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo que o cerca.

6. Considerações finais

Os assuntos sobre cultura, poder e linguagem não se esgotam neste artigo, já que eles provocam muitas reflexões e discussões. Contudo, esperamos que neste trabalho tenha levado o leitor a reflexão dos assuntos propostos e a partir destes captar algumas ideias na possibilidade de formar outras, já que os temas sobre poder, cultura e linguagem fazem parte de nossas relações sociais e portanto não podemos deixar de refletir sobre as mesmas.

Buscamos apoio nas leituras de Azevedo (1996) o qual apresenta uma ideia de cultura e formação do povo brasileiro, Foucault (2011) que retrata as relações de poder na sociedade, Geertz (2008) o qual apresenta a cultura como um processo de manifestação e perpetuação de uma na-

ção, Kleiman (2008) e Marcuschi (2010) relatam que o domínio da linguagem, em especial a escrita, como prática social, possibilita o acesso a outros mundos e simboliza o poder, Koch (2011) defende a ideia de que a escrita, nos dias atuais, faz parte de nossas vidas, já que constantemente somos solicitados a escrever e Bakhtin (2006) apresenta o poder da palavra nas relações sociais como um fator ideológico.

Esperamos que os assuntos propostos neste trabalho, juntamente com os argumentos e citações expostas, tenham possibilitado um olhar reflexivo sobre as relações de poder que envolvem a cultura e a linguagem de um povo, assim como a relevância em refletir sobre o trabalho da produção textual em livros didáticos, já que estes trabalham com a modalidade escrita.

O objetivo foi apresentar uma breve reflexão do uso da linguagem na modalidade escrita, seja nos ambientes educacionais ou sociais, como fonte de poder nas relações humanas e a partir dessa reflexão, criar novas reflexões quanto ao uso desta modalidade nesses ambientes; já que esta torna-se primordial nas práticas sociais devido a utilização constante e em massa dos meios midiáticos como também a grande necessidade do homem em ampliar e aprimorar seus conhecimentos.

É através das relações sociais que se manifestam as relações de poder, pois esta não se efetiva se aquela não existir. As relações de poder se manifestam à medida que o indivíduo se relaciona com o outro, impondo suas ideias, seu saber, sua cultura e sua linguagem; e é nisso que temos que ficar atentos, na função de educador quando fazemos a escolha do livro didático para os nossos alunos, pois estamos diante de uma plateia que deposita em nós, enquanto educadores, os seus sonhos, os seus anseios, as suas dúvidas e os seus medos de expressão.

Verificamos que o poder se relaciona com a cultura que se relaciona com a linguagem e esta possibilita ao homem representar o seu mundo, construindo relações entre os sujeitos os quais formam uma sociedade.

Enfim, que possamos refletir que o poder, a cultura e a linguagem estão interligados na formação humana e contextualizados nas relações sociais e que na função de educador temos esse poder perante aos nossos alunos; mas, cabe a nós agir com sabedoria, nas escolhas do livro didático, nas aulas ministradas por nós e no nosso relacionamento com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. *Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad.: Raquele Ramalheite. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad.: Salma Tannus Muchail. 9. ed., 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed., 13ª impr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 10ª reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

**O TEXTO NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA:
PERCURSOS DISCENTES NAS ÁREAS
DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E CIÊNCIAS AGRÁRIAS¹⁵**

Thamires Meira da Silva (UCDB-MS)

thamires_direito@hotmail.com

Arlinda Cantero Dorsa (UCDB-MS)

acdorsa@uol.com.br

1. Reflexões iniciais

Este artigo representa o estudo acerca das dificuldades e avanços dos discentes participantes da iniciação científica no tocante às produções textuais científicas, principalmente nas áreas de ciências da saúde e ciências agrárias.

O trabalho faz parte de uma discussão muito mais ampla, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Patrimônio Cultural, Direitos e Diversidade, e liga-se ao projeto de pesquisa “Da elaboração do texto na universidade à divulgação científica: caminhos percorridos e a percorrer”, integrado por professores-orientadores e alunos de iniciação científica, grupo este existente na Universidade Católica Dom Bosco – MS.

A problemática das dificuldades na elaboração de textos científicos é uma realidade constante nos bancos universitários, seja por alunos da graduação ou pós-graduação. O déficit na produção textual origina-se no decorrer da trajetória escolar, sendo que ao ingressar na universidade tal ocorrência torna-se mais evidente devido ao fato de ser nesse ambiente que se concretiza o desenvolvimento de uma comunidade científica, a qual exige habilidades mais rebuscadas na prática da escrita.

A produção científica também exige cada vez mais aprimoramento na técnica da redação textual científica. Por englobar diversificados gêneros textuais, tal atividade faz que os pesquisadores estejam cada vez mais instigados pela busca do conhecimento e da qualidade de suas produções, já que produzir ciência é algo essencial para o desenvolvimento da sociedade.

¹⁵ Este artigo é resultado do Projeto de Iniciação Científica da Universidade Católica Dom Bosco – MS. Ciclo 2012-2013.

O presente artigo objetiva investigar e analisar a importância do texto científico, principalmente no momento de sua elaboração e produção pelos discentes das áreas de ciências da saúde e ciências agrárias, voltado à iniciação científica.

Objetiva-se também indicar a importância de se fazer parte de uma comunidade científica e vivenciar a experiência de pesquisa, com a produção dos diferentes gêneros textuais científicos contextualizados no universo científico.

Assim, por meio de levantamentos bibliográficos, coleta de dados por meio de um questionário semiestruturado aplicado aos discentes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC constata-se a relevância da pesquisa na comunidade científica e da produção textual para os discentes de iniciação científica.

Primeiramente, expõe-se os aspectos relativos ao desenvolvimento de uma comunidade científica, seu conceito e sua contextualização na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Em seguida, merece destaque o caminho que deve ser percorrido pelo aluno da iniciação científica, assim como qualquer outro não participante do programa no momento da elaboração dos textos científicos. A leitura é o principal elemento componente dessa trajetória, aquele que proporciona todo o embasamento científico para a produção textual. Nesse contexto, pertinente também se faz a discussão em torno da questão do plágio nos trabalhos científicos, como por exemplo, o que caracteriza o plágio e as consequências que o mesmo pode ocasionar na pesquisa científica.

Por fim, direciona-se aos resultados encontrados no decorrer da pesquisa, principalmente no tocante aos dados coletados por meio dos questionários respondidos pelos discentes dos cursos das áreas de ciências da saúde e ciências agrárias participantes da iniciação científica.

2. Comunidade científica: olhares necessários

O percurso de uma comunidade científica relaciona-se com o desenvolvimento da sociedade em que a mesma se encontra inserida. A ciência, fundamental para o progresso da humanidade, se faz presente nos mais diversos contextos sociais, sendo o trabalho realizado pela comuni-

dade científica o alicerce para o progresso das mais variadas áreas do conhecimento.

Com relação ao berço da expressão comunidade científica Nunes (1996, p. 05) afirma que:

A expressão *comunidade científica* foi consagrada por Robert Merton como conceito central da Sociologia da Ciência. Ela é utilizada, rotineiramente, para designar os universos sociais em que se produz a ciência e os cientistas que os integram.

Já segundo os ensinamentos de Dorsa e Castilho (2011, p. 03) comunidade científica pode ser definida como “[...] um grupo de praticantes de uma especialidade científica que se encontram unidos por elementos comuns que foram incorporados através da iniciação científica [...]”.

Assim, fazer parte de uma comunidade científica é produzir conhecimento juntamente com pessoas que compartilham interesses comuns. Um grupo de comunidade científica está interligado por um objetivo único, qual seja o de investigar e produzir Ciência, inovando nas descobertas e resoluções de problemas ainda não desvendados.

Como bem explana Kuhn (1979, p. 356) citado por Dorsa e Castilho (2011, p. 03) “[...] é no ambiente, oferecido pela comunidade científica, que os cientistas veem-se a si mesmos e são vistos pelos outros como os responsáveis pela resolução de um conjunto de problemas”.

O contexto de uma comunidade científica está estritamente relacionado com as universidades. É no ambiente universitário que mais se faz presente, principalmente com o desenvolvimento de atividade de pesquisa por meio da iniciação científica e de programas de pós-graduação, como mestrados e doutorados.

Segundo Lovisolo (1997) a universidade é o lugar específico para formar investigadores e para desenvolver a pesquisa, sendo que pensar em uma comunidade científica implica automaticamente pensar na dinâmica de uma universidade.

No Brasil, conforme expõe Massi e Queiroz (2010) o início de institucionalização das comunidades científicas remonta ao ano de 1951 com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, o qual financiou a atividade de Iniciação Científica por meio da concessão de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação. Sendo que em 1988 o CNPq criou o Programa Institucional de Bol-

sas de Iniciação Científica – PIBIC, outro meio de fomento que concede diretamente às instituições de ensino superior e aos institutos de pesquisa as bolsas de iniciação científica.

No âmbito da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, o *Caderno de Resumos do VI Encontro de Iniciação Científica* expõe que o ingresso da universidade ao PIBIC ocorreu em 1994 com a concessão de 10 bolsas de iniciação científica pelo CNPq. Em 2006, o Programa de Iniciação Científica da UCDB foi reconhecido pelo CNPq como o melhor da Região Centro-Oeste e entre os 30 melhores do Brasil. Em 2010, o avanço na concessão de bolsas do CNPq chegou a 80 e da UCDB ao total de 50 bolsas.

Dessa maneira, a trajetória de uma comunidade científica é delimitada no âmbito das universidades, pois é neste ambiente dinâmico que se produz conhecimento em larga escala. É no mundo acadêmico que mestres e alunos se unem em torno de objetivos comuns, aproximando assim o ensino da prática da pesquisa científica.

3. A elaboração do texto na iniciação científica: percursos necessários

A universidade, como local de desenvolvimento das atividades de uma comunidade científica engloba na trajetória do ensino superior um dos primeiros contatos dos alunos da graduação com a elaboração do texto científico. Como bem ensina Ramires (2007, p. 67):

Nesse espaço que, na verdade, é dinâmico e plural, seus membros engajam-se na produção de conhecimento e interação social sobretudo, por meio do uso do discurso, o qual se concretiza na forma dos diferentes gêneros textuais que circulam nessa comunidade.

O primeiro momento de interação dos discentes com o texto científico se dá nas atividades desenvolvidas pelos mesmos nas salas de aulas, sob a orientação do professor. Antes mesmo de ingressar na pesquisa, são muitas as dificuldades dos alunos na elaboração de textos científicos, principalmente com relação à estrutura mínima obrigacional de cada gênero textual e regras metodológicas de trabalhos científicos.

Nesse sentido, eis o posicionamento de Ramires (2007, p. 67) ao afirmar que:

O conhecimento de diferentes gêneros textuais produzidos e divulgados nesse contexto está associado ao conhecimento das normas e convenções des-

ses discursos, os quais não são apropriados por todos os membros dessa comunidade. É assim que o aluno representa um papel secundário nesse cenário. Desconhecendo total ou parcialmente as convenções comunicativas / pragmáticas da produção dos discursos da comunidade acadêmica, nem sempre o aluno consegue se engajar nesse contexto de produção e isso explica o fato de a relação entre produção acadêmica de professores e alunos, no que diz respeito ao texto escrito, ser tão desproporcional.

O percurso para a elaboração de qualquer texto científico necessita observar determinadas etapas, consideradas primordiais para a produção científica. O primeiro grande passo, para não dizer o mais importante, para produzir um texto é a leitura de um referencial teórico condizente com tema proposto. Como bem explana Motta-Roth e Hendges (2010, p. 14) “[...] a atividade de leitura alimenta a escrita [...]”.

Após uma cuidadosa leitura de todos os textos elencados para a elaboração de um texto científico, é essencial a elaboração de um plano de trabalho para nortear o rumo a se seguir na pesquisa. O plano de trabalho é a base de qualquer trabalho científico, é ele que vai delimitar os caminhos que devem ser percorridos pelo pesquisador no decorrer da atividade de pesquisa e redação científica. Este plano normalmente é relacionado a um projeto maior elaborado pelo coordenador geral que será ou não o orientador do/s plano/s de trabalho.

Juntamente com o plano de trabalho, também é de fundamental importância para a celeridade da pesquisa e da produção científica a elaboração de uma tomada de notas das leituras propostas, como por exemplo, por meio de fichamento, já com as devidas citações especificadas para facilitar o momento da elaboração do texto científico. Como bem explica Simões (2005, p. 04) “a tomada de notas que acompanha ou sucede a pesquisa bibliográfica precisa corresponder a apontamentos, para que o conteúdo possa ser reutilizado adiante sem maiores perdas de tempo ou dispêndio de muito esforço”.

No momento da elaboração do relatório parcial e posteriormente do artigo final ao término do período da pesquisa, deve-se ter em mente uma organização textual, com a presença de subtítulos que podem facilitar o entendimento das ideias que serão apresentadas. Mais do que escrever e dominar as técnicas metodológicas, porém, o principal passo na elaboração do texto científico é a leitura. Segundo Simões (2005, p. 05):

A leitura é uma atividade de alta complexidade, no entanto, insubstituível no processo de formação do homem integral. [...] a leitura integra a formação do indivíduo por atravessar todos os planos de sua vida: social, cultural, intelectual, político, etc. Não há como interagir produtivamente em sociedade –

sobretudo interferindo nos processos – sem os conhecimentos adquiridos por intermédio da leitura.

Sendo assim, muitas das dificuldades encontradas na elaboração de um texto científico, origina-se na fase que antecede toda e qualquer produção textual. Uma das principais barreiras no percurso da redação é o domínio da técnica da leitura e interpretação de textos.

Com relação à elaboração do artigo deve-se ter em mente que o seu objetivo é não só de cumprir etapas obrigatórias na Iniciação científica, como também de divulgar as pesquisas realizadas sobre um tema específico em eventos científicos ou publicá-las em revistas especializadas.

Conforme os ensinamentos de Motta Roth & Hendges (2010, p. 68), há necessidade de algumas habilidades por parte do autor de um artigo científico tais como:

1. Seleção das referências bibliográficas relevantes ao assunto;
2. Reflexão sobre estudos anteriores na área;
3. Delimitação de um problema ainda não totalmente estudado na área;
4. Elaboração de uma abordagem para o exame desse problema;
5. Delimitação e análise de um conjunto de dados representativos
6. Apresentação e discussão dos resultados da análise desses dados;
7. Conclusão e elaboração de generalizações a partir desses resultados, com conexão aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

À medida que o autor for construindo o seu texto, há uma progressão segundo as autoras da informação do item 1 ao item 7. Outro aspecto importante abordado por Motta Roth & Hendges (2010), volta-se ao estabelecimento das palavras-chave como ponto de partida para a redação do texto e que devem ser utilizadas ao longo do texto com o objetivo de manter a continuidade textual relativa às informações e à coesão necessária entre as sentenças.

Nesse sentido, a atividade desenvolvida pela iniciação científica colabora com a prática da produção do texto científico, pois sob a orientação de um docente, os alunos participantes do programa vivenciam a experiência da pesquisa por meio da leitura e elaboração de textos científicos, com a elaboração de seus planos de trabalho, relatórios e artigos,

fato que contribui com o progresso de toda a comunidade científica, já que muitas vezes essas atividades não são desenvolvidas ativamente nos cursos de graduação.

4. A questão do plágio: percursos enfrentados

A atividade intelectual de redigir um texto científico, na maioria das vezes, ocasiona certa insegurança em seus autores, principalmente aos iniciantes na prática da escrita, fato que colabora com aumento do número de casos de plágio em trabalhos científicos.

Conforme *Random House Unabridged Dictionary*, apud Vasconcelos (2007, p. 04), pode-se definir plágio como a “[...] a apropriação ou imitação da linguagem, ideias ou pensamentos de outro autor e a representação das mesmas como se fossem daquele que as utiliza [...]”.

Assim, plagiar um texto é transcrever literalmente as palavras de um determinado autor para um texto de autoria própria sem a devida citação da referência bibliográfica, ou até mesmo reescrever um trecho de um texto alterando algumas palavras sem referenciar o original.

O sentido da expressão plágio remonta aos tempos da Roma antiga, pois em tal época histórica havia a figura do plagiário, o qual era aquele que roubava escravos ou vendia como escravos indivíduos livres. A expressão foi contemplada pelo campo literário por meio de uma metáfora do poeta Marcial, que, no século I, comparou seu poema apropriado por outro autor como o caso de uma criança que foi sequestrada (MORAES, 2004).

Na atualidade, com o crescente uso da internet para pesquisa referencial teórico para a elaboração de trabalhos científicos, aumentou-se também o número de ocorrência de plágio, pois devido à facilidade de acesso a informação e ao falso pensamento que a internet é um território vasto e livre, onde dificilmente se consegue detectar cópias textuais, faz com que muitos se aventurem na prática de plagiar textos disponibilizados virtualmente.

No entanto, responsabilizar a internet pela prática de plágio nas universidades brasileiras não é apropriado, pois apesar da mesma ser grande facilitadora de tais ocorrências, tal problema é de inteira responsabilidade do próprio pesquisador-autor que se vale de atitudes antiéticas em seus trabalhos científicos.

Nesse sentido, adequadamente se posiciona Moraes (2004, p. 98.) ao afirmar que:

A Internet, sem dúvida, potencializa a incidência do plágio. Contudo, é preciso advertir: a proliferação da desonestidade intelectual nas universidades brasileiras não é culpa da Internet, poderosíssima máquina facilitadora da cópia. Culpá-la é interpretar estreitamente o problema. O responsável por essa grave crise ética é, obviamente, o próprio ser humano. Não pode a rede mundial de computadores ser tachada como vilã, até porque ela configura importante instrumento de pesquisa acadêmica e tende a ser cada vez mais valorizada na Sociedade da Informação em que vivemos.

É certo que qualquer texto para ser redigido necessita de conhecimentos adquiridos com a leitura de outros textos. Segundo Judensneider (2011) um texto é sempre resultado de outros textos anteriores, pois nenhum texto nasce só. Produzir um texto a partir de um liame estabelecido com outro texto não é plágio, mas um dialogismo entre discursos e sujeitos, sendo de fundamental importância a sinalização e a identificação de todos os elementos dos textos anteriores que compõem a nova produção.

A ideia de que um texto é reflexo de outros textos também é evidenciada por Silva (2008, p. 360) ao relatar que

quem escreve um texto não será nunca seu autor soberano: o discurso nunca é constituído de uma única voz; é polifônico, gerado por muitas vozes, muitos textos que se cruzam e se entrecruzam no espaço e no tempo; resultado que flui para dentro do leitor, passando a fazer parte da sua fala, de seus textos.

Na discussão acerca de se evitar o plágio em trabalhos científicos é primordial o papel da universidade, seja nos cursos de graduação ou nos Programas de pós-graduação, como mestrados e doutorados.

A universidade como proliferadora de conhecimento deve incentivar a prática de projetos que estimulam a pesquisa acadêmica com a devida orientação de seus alunos sobre o que pode ou não ser considerado plágio e das sanções cabíveis a tal atitude. Os professores, principalmente aqueles orientadores de produções científicas precisam demonstrar aos seus orientandos a importância da originalidade nas produções textuais, bem como nortear por meio de sua própria experiência o caminho que se deve percorrer com as leituras até o produto final do texto científico.

É certo que muitos culpam a falta de tempo como principal motivação para a prática do plágio, já que a produção de um trabalho científico necessita de muita dedicação, principalmente no momento da redação do texto científico, porém o resultado não é compensador. O plágio retira

quem que o pratica a oportunidade de crescer, de inovar o conhecimento adquirido com a pesquisa, pois o mesmo passa a ser escravo do trabalho de outro autor, não desenvolvendo seu próprio potencial científico.

5. *No percurso discente: as percepções nas áreas de ciências da saúde e ciências agrárias*

Participar de uma comunidade científica é compor um grupo de pesquisadores que compartilham conhecimento por meio do desenvolvimento de um trabalho de pesquisa científica. É olhar a si mesmo e ao outro com uma visão de inovação técnico-científica que contribui para o aprimoramento da ciência.

De acordo com os ensinamentos de Lovisolo (1997) falar em comunidade científica é retomar ao campo das universidades, pois é neste ambiente que se propaga a maioria das pesquisas, principalmente nos programas de formação de pós-graduação como mestrados e doutorados.

Assim a dinâmica das universidades é intrínseca à formação de comunidades científicas, pois o fato das pesquisas revelarem novas descobertas, tais conhecimentos sustentam os pilares das universidades.

Na graduação, a oportunidade de participação em uma comunidade científica é oferecida por meio do PIBIC, o qual proporciona aos seus participantes o primeiro contato com o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa científica.

Inserida neste contexto de pesquisa por meio de um plano de trabalho, nossos objetivos estão direcionados ao papel dos discentes participantes da iniciação científica nas áreas de ciências da saúde e ciência agrárias, com ênfase em quais seriam as suas percepções na elaboração de suas produções textuais científicas.

A pesquisa foi direcionada aos alunos de iniciação científica das áreas de ciências da saúde e ciências agrárias no âmbito da UCDB, as quais compreendem os seguintes cursos de graduação: biologia, farmácia, enfermagem, nutrição, fisioterapia, educação física, agronomia, medicina veterinária e zootecnia.

Como primordialmente o objetivo era conhecer o aluno das áreas de ciências da saúde e ciências agrárias participante de iniciação científica, foi aplicado aos mesmos um questionário na oportunidade da reunião

geral do PIBIC – UCDB, realizada no dia 25/10/2012 no anfiteatro do bloco B nas dependências da Universidade.

O questionário, de uma maneira geral, visa saber como o aluno ingressou no PIBIC, há quanto tempo já participa do programa, como elaborou seu plano de trabalho, bem como o papel da universidade e do professor-orientador na prática da pesquisa e as dificuldades encontradas no momento da elaboração de textos científicos. Neste contexto, cerca de 46 acadêmicos responderam ao questionário.

Na área de ciências da saúde responderam à pesquisa 22 acadêmicos, na proporção de 41% alunos de biologia, 27% de farmácia, 18% de enfermagem, 4% de nutrição, 5% de fisioterapia e 5% de educação física.

Já na área de ciências agrárias participaram da pesquisa 24 acadêmicos, na proporção de 37% alunos de agronomia, 21% de medicina veterinária e 42% de zootecnia.

Analisando a participação dos acadêmicos no PIBIC é possível constatar que nos cursos da área de ciências da saúde, 54% ingressaram no programa por iniciativa própria em busca de um orientador, 32% por meio de convite do professor e 14% por indicação de um colega ou professor.

Nos cursos da área de ciências agrárias, 37,5% dos acadêmicos ingressaram no programa por meio de convite do professor, 33,3% por iniciativa própria em busca de um orientador e 29,2% por indicação de um colega ou professor.

Já com relação ao tempo de participação dos acadêmicos no PIBIC constata-se que:

Área	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Mais de 3 ciclos
Ciências da Saúde	7	12	3	0
Ciências Agrárias	10	11	2	1

Quanto à elaboração do plano de trabalho, verifica-se que:

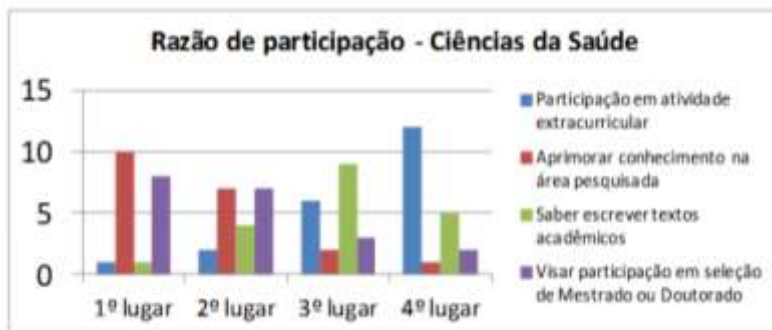
Área	Elaborado pelo orientando	Elaborado pelo professor-orientador	Elaborado conjuntamente pelo orientando e professor-orientador
Ciências da Saúde ¹⁶	0	15	8
Ciências Agrárias	4	14	6

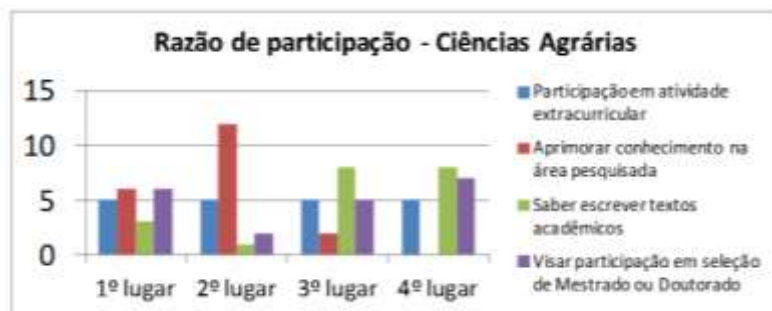
¹⁶ Um candidato em cada ciclo teve seu plano elaborado de forma diferente.

Com relação ao papel principal da universidade frente aos alunos na iniciação científica, para os cursos de ciências da saúde tal papel é introduzir os estudantes de graduação na pesquisa científica, já para a maioria dos acadêmicos dos cursos de ciências agrárias tal papel se resume no preparo e apoio dos alunos teórica e metodologicamente à realização de um projeto de pesquisa.

Analisando a opinião dos participantes do programa com relação à contribuição do professor-orientador na pesquisa científica nota-se que para os cursos de ciências da saúde a maioria defende que o professor-orientador colabora efetivamente para a produção científica dos alunos. Com relação aos acadêmicos dos cursos de ciências agrárias, percebe-se que tal contribuição resume-se na ocorrência de envolver novos pesquisadores na atividade de pesquisa e também colaborar efetivamente para a produção científica dos alunos, o que de certa forma apresenta certa coerência já que tais contribuições relacionam-se entre si.

Em uma ordem de importância, os acadêmicos dos cursos da área de ciências da saúde justificaram sua participação no programa de pesquisa científica em razão de aprimorar os conhecimentos na área pesquisada, visando uma futura participação em seleção de mestrado ou doutorado, bem como a oportunidade de aprender a escrever textos científicos e obter horas de atividades extracurriculares. Já os acadêmicos dos cursos de ciências agrárias justificam, respectivamente, a participação na pesquisa científica em razão de aprimorar os conhecimentos na área pesquisada juntamente com uma futura participação em seleção de mestrado ou doutorado, seguido da oportunidade de aprender a escrever textos científicos.

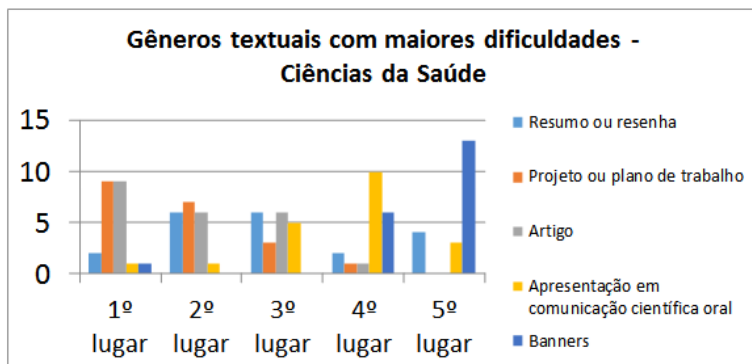


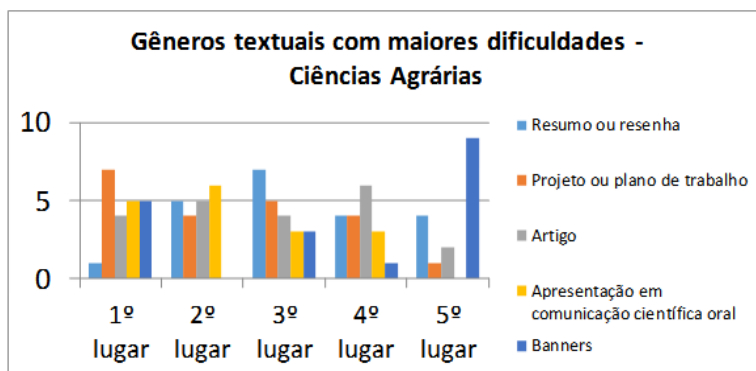


No tocante à produção textual científica, foi perguntado aos acadêmicos se os mesmos teriam experiências na elaboração de textos científicos. Tanto na área de ciências da saúde como na de ciências agrárias a maioria se julgou experiente com a produção de textos científicos. No entanto, foi solicitado aos mesmos que enumerassem em ordem crescente os gêneros textuais que encontrassem maiores dificuldades na redação.

Os acadêmicos dos cursos da área de ciências da saúde elencaram, conjuntamente, como gêneros textuais com maiores dificuldades na redação a elaboração de projeto ou plano de trabalho e a elaboração de artigo, já os que apresentam menores dificuldades em sua produção foram apresentações orais e elaborações de banners.

Os acadêmicos dos cursos da área de ciências agrárias elegeram como gênero textual com maior dificuldade em sua redação a elaboração de projeto ou plano de trabalho seguidos, respectivamente, de apresentações orais, elaboração de resumo ou resenha, elaboração de artigo e elaboração de banners.





No anseio de suprir as dificuldades relatadas pelos acadêmicos com relação à produção textual, nosso grupo de pesquisa ofereceu três oficinas textuais aos acadêmicos de iniciação científica, as quais objetivavam a discussão de temas tais como a relevância de se integrar uma comunidade científica, as formas estruturais e formais de elaboração de planos de trabalho, relatórios e artigos científicos.

6. Considerações finais

O caminho percorrido no universo da pesquisa científica é complexo e exige de seus desbravadores determinação e anseio por novas descobertas. A atividade de pesquisa, independentemente da área de atuação, nunca se encontra esgotada, sempre há algo novo a ser buscado ou aprimorado. Pesquisar é integrar um ciclo contínuo pela busca do conhecimento.

Diretamente relacionada com a pesquisa encontra-se a produção textual científica, pois pesquisar enseja produzir, contextualizar o conhecimento aprendido, pois ninguém produz ciência para si mesmo, mas sim para contribuir com a sociedade ao qual está inserido.

A produção textual científica, devido a suas particularidades estruturais, na maioria das vezes é vista com certo receio por aqueles que integram uma comunidade científica, principalmente pelos graduandos participantes da iniciação científica, já que estes são iniciantes na prática da pesquisa.

É certo que são muitas as dificuldades encontradas pelos acadêmicos no momento de redigirem relatórios, resumos ou artigos científicos, até mesmo uma apresentação oral apresenta suas técnicas, porém a oportunidade concedida pela iniciação científica de experiência dessas produções textuais colaboram com o crescimento pessoal e intelectual de cada um, além de contribuir com uma futura seleção em programa de mestrado ou doutorado.

Relaciona-se com a qualidade da produção textual acadêmica a prática da leitura científica. Para escrever bem é primordial realizar boas leituras. Ninguém escreve sem uma bagagem intelectual previamente adquirida com os textos científicos.

Um texto sempre carrega consigo reflexos de outros textos, porém isso não autoriza a cópia desautorizada de produções textuais. O plágio além de sua natureza criminal, com suas respectivas sanções, também é uma afronta à própria ciência, que necessita de originalidade em suas novas descobertas.

Dessa maneira, a universidade é local ideal para o desenvolvimento das comunidades científicas e da ciência como um todo. Integrar uma comunidade científica por intermédio de um programa de iniciação científica é vivenciar a primeira experiência com a atividade de uma produção textual científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DORSA, Arlinda Cantero. O texto científico e suas práticas discursivas na universidade: dificuldades e possibilidades. *Anais do SILEL*, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:

<<http://www.ileel.ufo.br/anaisdosilel/ptarquivos/sil>>. Acesso em: 13-12-2012.

_____; CASTILHO, Maria Augusta de. O texto acadêmico e suas convergências e o papel do professor na sua prática docente. *Anais do VI Simpósio Internacional de Gêneros Textuais*. UFRN: 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais>>. Acesso em: 12-12-2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n. 179/180/181, p. 157-169, 1994. Disponível em:

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/316/317>>. Acesso em: 10-07-2013.

JUDENSNAIDER, Ivy. O plágio, a cópia e a intertextualidade na produção acadêmica. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 125, p. 133-138, 2011. Disponível em:

<<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14244>>. Acesso em: 06-11-2012.

LOVISOLO, Hugo. Comunidades científicas: condições ou estratégias de mudança. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 59, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v18n59/18n59a02.pdf>>. Acesso em: 10-01-2013.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010. Disponível em:

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>>. Acesso em: 19-10-2012.

MORAES, Rodrigo. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. *Revista Diálogos Possíveis*, Salvador: Faculdade Social da Bahia, p. 91-109, 2004. Disponível em:

<<http://universitario.educacional.com.br/dados/unvAtivComplementares/123810001/AtivIndicadas/645/O%20pl%C3%A1gio%20na%20pesquisa%20acad%C3%AAmica.pdf>>. Acesso em: 21-07-2013.

MOTTA-ROTH, Désirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 495-517, 2006. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discursivo/article/viewArticle/347>. Acesso em: 14-05-2013.

_____; HENDGES, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

NUNES, Everardo Duarte. A trajetória das ciências sociais em saúde na América Latina: revisão da produção científica. *Revista Saúde Pública*, v. 40, n. Esp, 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40nspe/30624.pdf>>. Acesso em: 10-07-2013.

NUNES, João Arriscado. *Entre comunidades de prática e comunidades virtuais: os mundos da ciência e as suas mediações*. 1996. Disponível

em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/10969>>. Acesso em: 24-05-2013.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. *Letramento acadêmico: breve análise dos conflitos que emergem no uso de resenhas por parte de alunos ingressantes no domínio acadêmico*. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3641.pdf>. Acesso em: 20-07-2013.

PONTES, Carlos Antonio Alves; MENEZES FILHO, Abel; COSTA, André Monteiro. O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 9, n. 17, p. 439-450, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a25.pdf>>. Acesso em: 10-01-2013.

PONTES, Daniel Pacheco. *Plágio: estelionato intelectual e um péssimo início*. Disponível em: <http://comosefaz3.dominiotemporario.com/doc/Plagio_estelionato_intelectual_e_um_pesimo_inicio.pdf>. Acesso em: 18-07-2013.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. *Revista do GEL*, n. 4, p. 129-147, 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo054.pdf>>. Acesso em: 19-10-2012.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo dos. Produção científica: por que medir? O que medir? *Revista digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/6264/>>. Acesso em: 24-05-2013.

SAUTHIER, Marta; ALMEIDA FILHO, Antonio José; MATHEUS, Mariana Pereira; FONSECA, Patrícia Matheus Lopes da. Fraude e plágio em pesquisa e na ciência: motivos e repercussões. *Revista de Enfermagem Referência*, n. 3, p. 47-55, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/ref/vserIIIIn3/serIIIIn3a05.pdf>>. Acesso em: 14-12-2012.

SILVA OLIVAL, Moema de Castro e. Intertextualidade ou plágio? – considerações teórico-práticas. *Signótica*, v. 2, n. 1, p. 153-161, 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/viewArticle/7228>>. Acesso em: 13-12-2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 357-414, 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/12.pdf>>. Acesso em: 14-11-2012.

SIMÕES, Darcilia. *A produção de textos acadêmicos*. A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. Disponível em:

<[http://dgx64hep82pj8.cloudfront.net/PAT/Upload/1225609/a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20textos%20acad%C3%AAmicos\(1\).pdf](http://dgx64hep82pj8.cloudfront.net/PAT/Upload/1225609/a%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20textos%20acad%C3%AAmicos(1).pdf)>. Acesso em: 12-05-2013.

TORRESI, Susana I. Córdoba de; PARDINI, Vera L.; FERREIRA, Vitor F. É plágio, e daí? *Química Nova*, v. 34, n. 3, p. 371, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v34n3/01.pdf>>. Acesso em: 15-05-2013.

VASCONCELOS, Sonia M. R. O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. *Ciência e Cultura*, v. 59, n. 3, p. 4-5, 2007. Disponível em:

<<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n3/a02v59n3.pdf>>. Acesso em: 22-07-2013.

O TRABALHO COM AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Graciete da Silva de Souza (UFRB)

graciete@live.com

Geisa Borges da Costa (UFRB)

geicosta@ufrb.edu.br

1. Introdução

O ensino de língua materna ainda é alvo de muitas preocupações e precisa ser fruto de reflexões sérias acerca do que e de como ensinar. Nas últimas décadas, na tentativa de auxiliar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, tem-se instituído o ensino dessa disciplina a partir de diversos gêneros de texto. Dessa forma, os elementos textuais e os elementos gramaticais passam a ser observados com base na produção textual em um determinado gênero.

Marcuschi (2008, p. 84) concebe gêneros textuais como “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Além de existirem em número relativamente amplo, os gêneros, como “práticas sociocomunicativas”, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que resultam, muitas vezes, em “novos gêneros” (KOCH, 2010, p. 101). Ressalte-se, ainda, que geralmente as escolas priorizam o trabalho com os gêneros escritos apenas, e atribuem seu uso somente para pensar as questões gramaticais, não problematizando a formação e função da diversidade de gêneros textuais nas práticas comunicativas cotidianas. Em decorrência disso e do mau desempenho dos alunos em ler, compreender e produzir textos, sobretudo alunos da rede pública de ensino, algumas medidas vêm sendo tomadas para que o trabalho com a língua possa ser orientado através do texto e não a partir – como se fazia tradicionalmente – de frases descontextualizadas e desprovidas de sentido.

Para sanar esses déficits, vem-se buscando algumas providências por parte das órgãos governamentais, entre essas providências cita-se a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), distribuídos para todas as escolas públicas pelo Ministério da Educação. Esse documento constitui-se em um referencial para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, enfatizando que o trabalho com o ensino de língua deve ter como base os diversos gêneros textuais.

O presente trabalho justifica-se, portanto, por uma inquietação acerca de como o ensino de produção textual tem se configurado, a ponto de não atender a uma demanda básica, a de garantir ao estudante a competência de produzir textos escritos que apresentem função social a partir de um dado contexto. Outro fator motivacional para a realização da pesquisa se dá pelo fato de que essa investigação dialoga diretamente com o “Projeto Gêneros Textuais na Sala de Aula”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual participo enquanto bolsista.

No PIBID há um momento destinado à observação das aulas de língua portuguesa nas escolas de ensino básico que possuem parceria com o projeto. O objetivo de observar essas aulas é exatamente o de perceber como se dá o ensino de produção textual na escola regular, se por meio de gêneros ou tipos textuais. Percebeu-se que, geralmente, a metodologia que o professor utiliza baseia-se nos tipos textuais, consequentemente o desenvolvimento de sequências didáticas fica inviável.

O objetivo desse artigo é, portanto, promover uma breve reflexão acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica. Para tanto, teóricos como Marcuschi (2008) com as discussões de gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) com reflexões acerca da didatização do gênero e Nascimento (2009) com exemplos reais de trabalho com os gêneros através das sequências didáticas, nortearão o trabalho.

2. O ensino de produção textual na escola básica

O trabalho com a disciplina Língua Portuguesa na Educação Básica tem enfrentado sérios desafios, entre eles está o fato de que o professor responsável por ministrá-la, quase sempre, precisa fragmentá-la em três blocos, a saber: literatura, gramática e redação/produção textual. No que diz respeito à produção textual, nota-se que os estudantes possuem muita dificuldade em produzir textos autênticos que gerem sentido para o leitor.

Conforme a perspectiva de documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN* (BRASIL, 1997), bem como alguns teóricos da área da linguagem, o ensino de produção textual deve acontecer com base nos gêneros textuais diversos (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2008; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, o presente texto tem como objeti-

vo discutir a importância de o trabalho com a produção textual na escola estar ancorado nos diversos gêneros textuais. Para tanto, o tratamento didático com esses gêneros precisa se realizar de maneira sistemática, o que possibilitará maior aproximação entre os alunos e o gênero trabalhado.

O ensino de língua, nos moldes em que se caracteriza hoje, é um evento relativamente recente. Tinha-se até então apenas o conhecimento ou reconhecimento da gramática. No entanto, poucos tinham acesso a esse sistema, geralmente grupos economicamente favorecidos ou sexualmente privilegiados, o gênero masculino especialmente.

Talvez, o equívoco que existe entre “ensinar a língua” e ensinar a “gramática da língua padrão” justifique o fracasso dos alunos em língua portuguesa ao concluir o ensino médio. Na verdade, o ensino dessa disciplina, bem como o ambiente de aprendizagem, a escola, ainda obedecem a um modelo conservador, cujas práticas pedagógicas reduzem-se, especificamente, ao giz e quadro (NASCIMENTO, 2009).

Magda Soares faz uma crítica a essa ideia “museóloga” em relação ao ensino:

O alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a ser formados em instituições específicas mas, ao mesmo tempo, passaram a originar-se de grupos sociais menos letrados, as concepções de língua e de ensino continuaram, porém, as mesmas. Talvez esse distanciamento entre fatores externos e internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do português na escola. (*Boletim ABRALIN*, n. 25, 2001, p. 216).

Na sociedade contemporânea, vários segmentos sociais passaram por mudanças. Arelado a isso, tem-se as novas tecnologias que trouxeram um dinamismo muito forte em relação à própria língua, passando desde o desuso até a criação de novos elementos linguísticos, podendo-se falar em uma nova perspectiva linguística. Em contrapartida, o ambiente escolar e as concepções de língua por ele adotadas não mudaram, bem como as suas práticas pedagógicas que também não se dinamizaram.

Acredita-se que para haver uma produção textual condizente com o contexto e com o gênero sugerido, os estudantes precisam conhecê-lo e não simplesmente serem solicitados a produzi-lo. Assim sendo, analisaremos a proposta que Dolz e Schneuwly (2004) sugerem para que o ensino e aprendizagem a partir dos gêneros se realizem metodologicamente, através das chamadas “sequências didáticas”, uma vez que os gêneros são apresentados como unidades concretas, por meio do qual o ensino da

produção textual deve ocorrer de maneira contextualizada (cf. MARCUSCHI, 2008).

3. *Possibilidade do ensino de produção textual através de sequências didáticas*

Conforme Dolz e Schneuwly (2005, p.82), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo imediato de se trabalhar sob a perspectiva das sequências didáticas é o de possibilitar atividades didáticas mais produtivas para a produção textual oral e/ou escrita dos alunos. Em outras palavras, as sequências didáticas “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem didatizados sobre uma prática de referência. São o instrumento pelo qual se constrói o planejamento para uma sequência de aula” (NASCIMENTO, 2009, p. 69)

Um fator importante para o êxito da proposta é a situação comunicativa, que deve ser a mais real possível. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um modelo básico para a realização do trabalho com as “sequências didáticas”, no qual quatro etapas devem ser cumpridas na estrutura básica das sequências: a) Apresentação da situação; b) Produção inicial; c) Os módulos e d) Produção final.

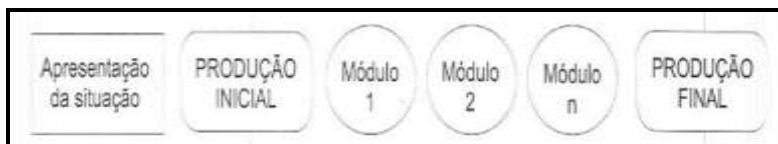


Figura 1: Esquema da sequência didática.

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83

Na primeira etapa – apresentação da situação- é preciso descrever detalhadamente a intenção do projeto, inclusive deixar claro para os alunos a proposta de produção final. Nessa fase, apresenta-se um problema de comunicação bem definido (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), sendo necessário expor os gêneros que serão abordados, a quem será dirigido, de que modo se dará e quem participará da produção. No momento de produção inicial, os alunos precisam desenvolver alguma atividade, mesmo que seja para um destinatário fictício ou apenas para outros colegas da classe, pois essa produção pressupõe “um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o pro-

fessor” (*Idem, ibidem*). É também nesse primeiro momento que o estudante pode fazer uma reflexão acerca do que já sabe fazer e dos possíveis problemas que eles mesmos encontraram, sejam em produções orais ou em produções escritas. Assim, o trabalho do professor poderá ser baseado nas dificuldades já localizadas nessa primeira produção, de modo que possa melhor desenvolver a capacidade comunicativa do aluno e a adequação dos gêneros às situações de uso da língua.

O trabalho com os módulos baseia-se, principalmente, nas dificuldades encontradas na produção inicial, logo a orientação sugerida por Dolz e Schneuwly (2004) é a de que o professor possa estimular a capacidade necessária que o aluno deve ter para o domínio de um gênero. Assim, além de aprender a falar sobre os gêneros, os alunos, adquirem, também, um vocabulário técnico, adequado a cada gênero.

A produção final é realizada com o objetivo principal de retomar a produção inicial, observando os progressos realizados, uma reflexão acerca da produção, elaboração de uma reescrita, “portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Essa etapa da sequência permite, inclusive, uma avaliação de tipo somativa.

Na próxima seção veremos como uma professora desenvolveu uma sequência didática – conforme o modelo proposto aqui – com o gênero textual “poema”.

4. Proposta de sequência didática apresentada por Nascimento (2009) com o gênero “poema”

Nascimento (2009) desenvolve pesquisas na área da linguística com os gêneros textuais cujos métodos de aplicação se dão com base em sequências didáticas. Em um de seus trabalhos com a formação continuada de professores da educação básica, ela faz um estudo sobre a prática pedagógica de uma das alunas do curso de formação contínua, licenciada em pedagogia e atua no 5º do ensino fundamental II.

Nesses cursos de formação, a autora expõe a importância de o trabalho em sala de aula ocorrer de maneira organizada e progressiva, para isso, apresenta o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004), esses autores partem do pressuposto de que o trabalho com a língua, para que haja sentido – sobretudo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem – deve basear-se em um dado contexto social.

Dessa forma, “a sequência didática constitui um projeto de comunicação em que se explica a situação de comunicação, o papel do autor e o destinatário do texto, o que ajuda a dar sentido à aprendizagem”.

A tabela com a sequência didática abaixo, fora a que norteou o trabalho da professora da educação básica:

	Esquema de uma sequência didática: Adaptado da proposta de Dolz e Schneuwly (2004):
1º) Apresentação da situação	<ol style="list-style-type: none"> 1) O aluno deve ser exposto ao projeto coletivo de produção de um gênero, definindo qual é o gênero, a quem se dirige a produção, a qual o suporte material da produção, as razões, o objetivo. 2) Sensibilização ao gênero textual na forma como circula socialmente (leitura ou audição de textos do gênero). 3) Sensibilização ao tema dizível pelo gênero de referência.
2º) A primeira produção	<ol style="list-style-type: none"> 1) Produção inicial para diagnóstico das dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita. 2) Início do processo de avaliação formativa: a partir da produção inicial, definem-se os pontos em que o professor precisa intervir e adaptam-se as oficinas às atividades que visem às dificuldades e obstáculos para a aprendizagem, determinando o percurso que o aluno tem a percorrer. 3) Elaboração do portfólio do aluno, com dados sobre o diagnóstico de suas dificuldades.
3º) As oficinas	<p>Uma sequência de oficinas com objetivos explícitos a partir dos problemas na produção inicial da turma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Trabalhar as dificuldades de níveis diferentes, compreendidas em cinco campos: motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticos e as que estão relacionadas à apropriação do sistema da escrita: <ol style="list-style-type: none"> a) Atividades de leitura para, compreensão e interpretação com a diversidade de textos b) Atividades de leitura para a construção de significados: estratégias de seleção, de antecipação, de inferências, de verificação c) Atividades de leitura compartilhada e individuais. d) Elementos do contexto de produção: função social do gênero, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema. e) Atividade de observação da gestão monológica do texto: locutor e leitor ausentes nos textos produzidos pelos alunos. f) Planejamento, leitura e revisão do texto produzido g) O tipo textual predominante: sequência narrativa, argumentativa, injuntiva, descritiva, dialogal. h) Mecanismos de coesão por conexão, por coesão nominal e verbal i) Unidade gramaticais, lexicais e sintáticas. j) Pontuação e paragrafação. k) Atividades relacionadas às dificuldades de escrita diagnosticadas. l) Atividades com a ortografia para apropriação do funcionamento do código

	<p>m) Atividades orais.</p> <p>2) Organização do trabalho em duplas para oportunizar o avanço na apropriação da escrita.</p> <p>3) Registrar os objetivos de aprendizagem pela elaboração coletiva de uma grade de controle.</p> <p>4) Preparação das refações mediadas pela ficha de auto-avaliação</p> <p>5) Estratégias de auto-avaliação e/ou avaliação em pares e/ou avaliação coletiva.</p>
4º) A produção final	<p>1) Atividades em que o aluno pratica as noções e os instrumentos elaborados separadamente nas oficinas.</p> <p>2) Finalização do percurso de avaliação formativa nessa seqüência didática.</p> <p>3) Completar a interação planejada no projeto de classe, enviando os textos aos destinatários.</p>

Figura 2: Esquema do dispositivo para o trabalho em seqüência didática

Fonte: Nascimento (2009, p. 70-71)

Para a elaboração do projeto de seqüência didática com o gênero “poema”, a professora utilizou o seguinte quadro:

MÓDULOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DAS OFICINAS
1º) Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento do gênero em sua circulação social: poema. • Sensibilização ao tema dizível pelo gênero de referência. • Leitura de poemas selecionados pela professora: “Morte e Vida Severina” (João Cabral de Melo e Neto); “Pedro Pedreiro” (Chico Buarque): texto e canção, “Ritual” (Carlos Queiroz Telles); Lembrança do mundo antigo” (Carlos Drummond de Andrade). • Leituras e discussões para resgatar a experiência dos alunos com poemas. • Enquete com a família: você se lembra de versos de algum poema? Quem é o autor? • Leitura de poemas trazidos para a escola pelos alunos para a composição de um “varal”.
2º) Construindo o sentido do poema	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o processo de criação em que o poeta trabalha de forma singular a linguagem, num espaço e num tempo determinados.
3º) Analisando o tratamento do tema no “Especial da Globo”	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar e analisar elementos da adaptação do poema a um novo contexto de produção.
4º) A linguagem Poética	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer características da linguagem poética: ritmo, rimas, sonoridades, versos, estrofes.
5º) Ouvindo poemas e reconhecendo a sonoridade da linguagem poética	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de poemas gravados. • Apresentar o poema “Pedro Pedreiro” de Chico Buarque na forma de um jogral. • Compreender e praticar o ritmo e sonoridade do poema.
6º) Vendo o mundo de um modo poético	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação e a criação de comparações, imagens e metáforas em versos e poemas.
7º) Produzindo poemas	<ul style="list-style-type: none"> • Produção escrita: poema.

8º) Buriando o poema	• Leitura, análise e refacção dos poemas produzidos (individuais, aos pares e coletivas).
9º) Completando o projeto de comunicação	• Organização de um “Livro de Poemas” com os poemas produzidos pela turma e entrega à biblioteca da escola.

Figura 3: Sinopse da sequência didática “poema”

Fonte: NASCIMENTO (2009, p. 74-75)

Todos os módulos possuem um grau de relevância que deve ser considerado e bem explorado pelo professor.

No primeiro módulo, “apresentação da situação”, o gênero precisa ser apresentado da forma mais real possível. O alunado terá conhecimento de seu meio de circulação, terá contato com outros textos do mesmo gênero a fim de que se familiarize o máximo.

O segundo módulo permite que o professor trace um perfil inicial da turma, sua reação com a temática, recepção e/ou relutância. As oficinas posteriores (terceiro módulo) serão baseadas a partir desse diagnóstico, a partir das dificuldades detectadas, sejam elas de ordem textual ou linguística.

Por fim, as atividades propostas permitem uma funcionalidade maior, não apenas a de se obter uma nota no final da unidade com uma “prova escrita” ou produção de texto que só o professor terá acesso. O desenvolvimento de atividade de ensino e aprendizagem através de sequências didáticas permite, por exemplo, a composição de uma antologia de poemas criada pelos próprios alunos para a biblioteca de sua escola. De alguma maneira os estudantes se sentem atraídos por verem seus produtos finais terem uma funcionalidade que atravessa as fronteiras de uma nota arbitrária.

5. Considerações finais

As atividades que envolvem os gêneros textuais precisam ser realizadas de maneira sistemática, para que os alunos compreendam e se apropriem da diversidade textual, auxiliando-o no desenvolvimento de uma linguagem adequada à situação comunicativa e às finalidades do texto. Desse modo, é relevante pensar que o ensino, de um modo geral, é um evento que requer planejamento, sendo necessário deixar claro os objetivos pelos quais se trabalhará um determinado conteúdo e não outro. Não podemos cair no equívoco de que a escrita é mera transposição da oralidade para o papel. Ela é, assim como a fala, resultante de uma ativi-

dade interativa. Portanto, o indivíduo, além do conhecimento linguístico, precisa acionar outros conhecimentos – extralinguísticos – para dar sentido e compreensão à enunciação, pois “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, p. 279). Conforme Antunes (2003, p. 45), “as palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”.

Dessa forma, só o ensino de normas gramaticais e suas nomenclaturas – embora, muitas vezes, privilegiadas pela escola – não dão conta do processo de produção textual. As situações de interação social são de grande importância para que os alunos consigam visualizar o sentido da escrita e não fazê-la mecanicamente, e ainda realizar a adequação coerente aos diversos gêneros de textos. A prática pedagógica no ensino de língua portuguesa ainda está muito vinculada a uma perspectiva reducionista, para a qual o importante é o estudo da palavra e de frases descontextualizadas. Esse fato pode ser o responsável pelo mau desempenho escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Maria Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: _____. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 146-225.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino*. São Carlos: Cortez, 2009, p. 51-90.

SOARES, Magda. *Que professor de português queremos formar?* ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística. Fortaleza: Imprensa universitária/UFC, 2001, p. 211-218.

PLÁGIO, O CRIME DESCONHECIDO

Wesley Rosado (DOCTUM)

rosadowesley@bol.com.br

Luckyshaidler Bellunato Camara Cortes Bitencourt (DOCTUM)

Polliana Severino da Silva Faria (DOCTUM)

Érica Faria Knupp (DOCTUM)

Jonatan da Silva Ribeiro (DOCTUM)

Andréia Almeida Mendes (DOCTUM)

1. Introdução

De acordo com Silva (2007), estamos vivendo numa época de grandes transformações, muita tecnologia, coisas novas o tempo todo. Através da internet, temos acesso a informações de qualquer parte do mundo; porém, essa disponibilidade não nos traz apenas benefícios, pois pode nos acarretar transtornos: os trabalhos prontos que circulam pela internet são um convite tentador para todos os estudantes; alunos das mais distintas áreas estão simplesmente copiando esses trabalhos a fim de tornar o seu próprio esforço menos árduo.

Hoje, fala-se muito pouco sobre o assunto, talvez por isso venha acontecendo sistematicamente tal fato. Um dos fatores que elevam essa ação é a falta de informação sobre a gravidade e as penalidades previstas por lei; a grande maioria nem imagina que é crime plagiar, os autores estão garantidos pelos direitos autorais. Nas escolas, não é ensinada tal matéria, pois os professores, por sua vez, copiam e colam gravuras e textos e passam por autores. Quando entram em cursos superiores não se veem com capacidade de desenvolver sua própria pesquisa, estão com a mente atrofiada, por isso não tem ideias novas, não conseguem aplicar uma matéria inédita. Essa é uma ação que tem que ser combatida desde os primeiros passos na escola, incentivando a leitura de um jeito bem descontraído, e mostrando para o aluno que ler é bom, e só através da leitura diária, é que esse quadro vai se reverter.

Plágio significa copiar ou assinar uma obra com partes ou totalmente reproduzida de outra pessoa, dizendo que é sua própria, Significa roubar ideias ou trabalhos de outras pessoas, apresentando como algo próprio. É um termo oriundo do latim que significa astucioso, é considerado antiético e imoral. Pode ser de qualquer natureza como uma cópia de um livro, de uma música, de uma obra, de uma fotografia ou de

trabalhos. Ou seja, tudo aquilo que é copiado sem autorização do autor original, ou pelo menos a citação do nome do autor.

2. A universidade e seu papel, motivos que levam ao plágio

De acordo com Barbastefano e Souza (2007), desde o ensino fundamental até a universidade, pode-se avaliar que são realizadas cópias de textos, de forma parcial ou total, omitindo-se a fonte. Várias discussões sobre o tema têm-se acentuado nos últimos tempos pelo fato de haver aumentado sistematicamente a prática. Faz-se necessário entender de que forma graduandos e professores em formação, apropriam-se de textos digitalizados para a produção de seus trabalhos acadêmicos, qual a ideia que os mesmos têm do assunto e como a universidade vem tratando essa questão. Para compreender o fato, foi realizada uma pesquisa com universitários, de onde se observou que, na atualidade, o computador e a internet estão muito presentes na vida dos graduandos; os quais, em sua maioria, reconhecem utilizar textos digitais em pesquisas diversas, principalmente para trabalhos e pesquisas de universidades e ficou claro que estes textos digitalizados são, na maioria, fontes de busca de informações e conhecimento entre estes estudantes. Até mesmo, pela praticidade e pela falta de tempo dos dias atuais.

Com os resultados do trabalho realizado por Barbastefano e Souza no XXVII encontro de Engenharia de Produção, em Foz do Iguaçu (2007), os graduandos que participaram da pesquisa, consideraram os textos encontrados na internet úteis por vários motivos, como: suprir a falta de tempo, variedade de opções, suporte para melhoria de argumentos, embasamento teórico, esclarecimento de dúvidas, facilitar as atividades acadêmicas e suprir a falta de livros em bibliotecas das universidades. Ou seja, um caminho mais fácil e rápido para um duvidoso sucesso. Contudo, a concepção de plágio sofreu mudanças de acordo com o momento histórico e passa a ser aceitável e inevitável. Na obra “Distúrbio eletrônico”¹⁷, os autores afirmam que o plágio talvez seja algo muito característico da cultura pós-livro, tendo em vista a atual economia da informação que se figura a partir da internet. Além do mais, o caráter de descontinuidade conferido aos textos digitais os torna livres de conven-

¹⁷Obra de autoria do Critica Art. Ensemble, grupo de cinco artistas cujos trabalhos discutem a relação entre arte, tecnologia e política, além de promover, atualmente, debate sobre as estratégias obscuras utilizadas pela indústria da biotecnologia, cujo poder de transformação social é tão imenso, mas, que, no entanto, carece de discussões abertas sobre o assunto.

ções. Em virtude da atual realidade, acredita-se necessário pensar em projetos e ações que estimulem o exercício da construção da autoria na universidade. Nesse sentido, a discussão volta-se para o espaço educacional e as condições de fomento à criação, à produção, à autonomia do sujeito para transformar-se num autor. A prática do plágio existe bem antes da internet, mas, com ela, tornou-se uma possibilidade aberta ao infinito.

Existem, segundo o professor Lécio Ramos, citado por Garschagem (2006, p. 6), pelo menos três tipos de plágio: o integral, parcial e o conceitual; falando deles sucintamente: o integral é quando se copia na íntegra sem citar a fonte; o parcial, ocorre quando o trabalho é um “mosaico”, formado por cópias de parágrafos e frases de autores diversos, sem mencionar sua obra. Já o conceitual, é a utilização da ideia do autor escrevendo de outra forma, porém, novamente, sem citar a fonte original.

- 1- Facilidade de acesso à informação – chamam a atenção para uma série de sítios na Internet que vendem trabalhos acadêmicos prontos, ou sob encomenda. Site famoso no Brasil (www.zemoleza.com.br).
- 2- Falta de capacidade para parafrasear – os alunos não sabem elaborar redações "com as suas próprias palavras".
- 3- Alunos dão pouco valor ao próprio trabalho – os alunos não consideram seu trabalho como válido ou merecedor de proteção intelectual.
- 4- Falta de análise crítica de trabalhos e confusão em relação à propriedade na Internet – análise crítica de informação obtida através da Internet. Se estiver publicado na rede, então a informação é disponível, verdadeira e livre.
- 5- Incentivo ao plágio nos níveis fundamental e médio -São comuns considerar-se como "pesquisa", no ensino fundamental, o recorte e a colagem de figuras de jornais e revistas para elaboração de cartazes. Com a Internet, esse tipo de pesquisa fica facilitado.
- 6- Facilidades de acesso a programas de tradução – não apenas a cópia de textos é um problema, mas a tradução também se configura em uso indevido. Pelo fato de algumas publicações serem em inglês.

- 7- Desconhecimento de regulamentações – De uma maneira geral, o desconhecimento de regras e legislações facilita a sua transgressão.

3. *Quais as sanções e o que a OAB pensa a respeito de plágio*

De acordo com o STF, o direito autoral estará mais bem protegido com esses novos tipos penais e com a nova redação do que está hoje na lei vigente. O novo tipo define o delito como “apresentar, utilizar ou reivindicar publicamente, como própria, obra ou trabalho intelectual de outrem, no todo ou em parte”. Atualmente, a legislação não oferece critérios específicos para definir juridicamente o plágio e sua caracterização varia conforme a obra – músicas, literatura, trabalhos científicos etc.

No *Código Penal Brasileiro*, em vigor, no Título que trata dos Crimes Contra a Propriedade Intelectual, nós nos deparamos com a previsão de crime de violação de direito autoral – artigo 184 – que traz o seguinte teor: *Violar direito autoral: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa*. E os seus parágrafos 1º e 2º, consignam, respectivamente:

§ 1º Se a violação consistir em reprodução, por qualquer meio, com intuito de lucro, de obra intelectual, no todo ou em parte, sem autorização expressa do autor ou de quem o represente, (...): Pena – reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, (...).

§ 2º Na mesma pena do parágrafo anterior incorre quem vende, expõe à venda, aluga, introduz no País, adquire, oculta, empresta, troca ou tem em depósito, com intuito de lucro, original ou cópia de obra intelectual, (...), produzidos ou reproduzidos com violação de direito autoral.

Lei nº 9610/98 Artigo. 7- define as obras intelectuais que são protegidas por lei: considerando como obras intelectuais “as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro”.

Artigo. 22.24- regem os direitos morais e patrimoniais da obra criada, como pertencentes ao se autor.

Artigo. 33- diz que ninguém pode reproduzir a obra intelectual de um autor, sem a permissão deste.

Artigo. 101.110- tratam das sanções cíveis aplicáveis em casos de violação dos direitos autorais, sem exclusão das possíveis sanções penais.

Artigo. 299- define o plágio como crime de falsidade ideológica, em documentos particulares ou públicos.

No *código civil*- artigo-524- “a lei assegura ao proprietário o direito de usar, gozar e dispor de bens, e de reavê-los do poder de quem quer que, injustamente, os possua”.

Ricardo Bacelar Paiva¹⁸ destaca que ainda há muitos temas relacionados ao plágio não tratados judicialmente. Ele avalia que o STJ tem tido um papel importante na fixação de jurisprudência sobre a matéria. Ele cita o caso do Resp. 351.358, julgado em 2002, em que se discutiu se havia plágio na cópia de uma petição inicial. A questão foi analisada sob a vigência da Lei 5.988/73. Essa lei definia como obra intelectual, além de livros etc., também “outros escritos”. O relator do processo, ministro Ruy Rosado, agora aposentado, considerou que o plágio ocorreria em textos literários, artísticos ou científicos, com caráter nitidamente inovador. A petição judicial seria um texto técnico e utilitário, restringindo a possibilidade de reconhecer a criação literária. O ministro destacou que a regra da lei antiga apenas protegia os pareceres judiciais “desde que, pelos critérios de seleção e organização, constituam criação intelectual”. Para o ministro, havia, portanto, uma condicionante. “Não basta a existência do texto, é indispensável que se constitua em obra literária”.

Ricardo Bacelar enviou uma proposta de combate ao plágio à OAB nacional, com diretrizes que já foram adotadas por várias instituições, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), São elas:

1-o softwares de busca de similaridades na internet e em banco de dados, estes softwares, são desenvolvidos em varias partes do mundo, fazem a leitura eletrônica do texto da monografia do aluno. Em seguida realiza o rastreamento corporativo em vários sites de busca na internet e em banco de dados, verificando se o aluno copiou uma frase ou um parágrafo.

-no entanto o programa não é absoluto ainda é preciso:

2-A formação de uma comissão que avalie os resultados obtidos, aferindo a gravidade das copias encontradas,

3-políticas públicas de conscientização do problema,

4-procedimentos internos nas instituições de ensino no combate ao plágio.

De acordo com o STF, a decisão da OAB diante do exposto, somada as duntas contribuições colhidas em plenário, voto pelo acatamento das proposições formuladas, no sentido de que o conselho federal da or-

¹⁸ Advogado, membro da comissão nacional de relações internacionais do conselho federal da OAB, secretaria geral adjunto e corregedor geral da OAB CE, presidente da comissão de direitos culturais do Ceará.

dem dos advogados do Brasil envie recomendações, por meio de ofício, a todas as instituições de ensino superior do país, para que, nos seus exatos termos,

utilizem softwares de busca de similaridade na internet e em banco de dados em suas atividades, e que adotem política de conscientização e informação sobre a propriedade intelectual, visando coibir o plágio nas atividades acadêmicas.

Ricardo Bacelar afirma que há um “comércio subterrâneo na internet”, que negocia trabalhos escolares e universitários. Elogiou as propostas de reforma do CP sobre o assunto, afirmando que, se aprovadas, transformarão a legislação brasileira em uma das mais duras contra o plágio. Outro entendimento do STJ sobre o plágio é que o prazo de prescrição em ação por plágio conta da data em que se deu a violação, não a do conhecimento da infração. No caso, foi considerado prescrito o direito de um autor acionar uma editora que reproduziu diversos trechos de seus livros em apostilas publicadas pela empresa (esse pensamento ainda está em andamento). Como disse o americano, cientista e político Benjamin Franklin, há muita diferença entre imitar um bom homem e falsificá-lo.

4. Conclusão

Apesar de todos os esforços que o meio jurídico tem feito para combater esse tipo de ato que é o plágio, o fato de o ser humano almejar conseguir tudo rápido, supera essa expectativa de ordem que a lei quer impor, é quase uma questão incontrolável, só aquelas pessoas que tem o bom senso e que querem realmente aprender é que vão fazer a coisa do jeito certo. É interessante afirmar também que, lá na frente, quando o estudante concluir seu curso superior, aí sim, é que veremos a diferença entre o profissional bom e aquele que se enganou a si mesmo. Por isso, a lei tem realmente que ser rigorosas quanto ao plágio, devendo haver por parte do governo uma divulgação maior quanto essa questão, pois ainda hoje se fala muito pouco no assunto, ou quase nada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*. Universidade do Estado da Bahia, campus XIV, departamento de educação, vol. 13. n. 38. maio/ago. 2008.

BARBASTEFANO, Rafael Garcia; SOUZA, Cristina Gomes de. Plágio em trabalhos acadêmicos. *XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 09 a 11 de outubro de 2007.

NERY, Guilherme; BRAGAGLIA, Ana Paula; CLEMENTE, Flávia; BARBOSA, Suzana. *Nem tudo que parece é: entenda o que é o plágio*. Rio de Janeiro: Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, 2010. Disponível em:
<http://www.taddei.eco.ufrj.br/AntCom/UFF_2010_cartilha-sobre-plagio-academico.pdf>.

PAIVA, Ricardo Bacelar. *Proposta de adoção de medidas para prevenção do plágio nas instituições de ensino e do comércio ilegal de monografias*. Proposição 2010.19.07379-01. Origem: Ricardo Bacelar Paiva – Membro da Comissão Nacional de Relações Institucionais do Conselho Federal da OAB. Relator: Conselheiro Federal José Norberto Lopes Campelo (PI), 2010.

PROBLEMAS DE CITAÇÕES CASOS MAIS RECORRENTES DE PLÁGIO

Andréia Almeida Mendes (DOCTUM)

estefanemoreira06@gmail.com

Estéfane Moreira de Carvalho (DOCTUM)

Samuel Firmino de Brito (DOCTUM)

Thatiany Gonçalves Leite (DOCTUM)

Aquiles de Souza Torres (DOCTUM)

David Gomes Hibner (DOCTUM)

1. Introdução

O plágio que conhecemos hoje não surgiu nos últimos tempos. Ele também esteve presente na história, porém como um conceito diferente. Segundo Silva (2008), é importante lembrar que o plágio sofreu mudanças ao longo do tempo; em seu artigo, a autora cita o plágio antes do Iluminismo, o qual tinha sua utilidade na disseminação das ideias. As obras dos autores eram traduzidas por outros e por eles assinadas a fim de que, cada vez mais, as regiões mais distantes pudessem ter acesso aos conteúdos publicados.

Entretanto, com o advento da Internet, o tema das violações dos direitos autorais e da propriedade intelectual veio à tona; com o aparecimento na literatura de uma série de trabalhos sobre o assunto desde 1996, com o início da consolidação da WWW por Connors, quando o mesmo já previa o aparecimento de sites especializados em fornecer cópias de trabalhos acadêmicos (BARBASTEFANO & SOUZA, 2007).

Desde então, a prática do plágio veio se tornando cada vez mais comum, principalmente no meio acadêmico. Os alunos não dão importância às possíveis consequências do ato; é como se nunca fosse acontecer com eles. Podemos comparar até a um vício, que por mais que saibamos o resultado que poderá acarretar, tanto por exemplos alheios e conscientizações realizadas por outras pessoas, agimos como se fôssemos inalcançáveis, imunes, diferentes de todos os outros que estão ou estiveram na mesma situação que nós. Entretanto, a distância existente entre nós e o plágio é bem menor do que possamos imaginar ou aceitar.

Quando um aluno copia algum trabalho acadêmico completo, ou simplesmente recorta vários trechos de variados autores ou ainda o reescreve com suas palavras, está praticando os chamados plágios total, par-

cial e conceitual, respectivamente; e, além de estar fraudando a avaliação de seu professor, contribui para que seu aprendizado diminua a cada vez mais, uma vez que o aluno precisa desenvolver sua interpretação, suas ideias, e não simplesmente ser meio informativo. (NERY et alii, 2008-2010)

O que o aluno pode fazer são citações ao longo do desenvolvimento de sua própria ideia a trechos ou ideias desenvolvidas por outros autores em que seu trabalho esteja sendo baseado, pois as obras e seus autores podem e até devem ser consultados no desenvolvimento de uma ideia e também citados; desta forma, o trabalho adquire até uma maior credibilidade. São vários os métodos utilizados, apresentados aos alunos inclusive, através da metodologia do trabalho científico, disciplina geralmente presente no início dos cursos; basta adequar ao seu texto o tipo de citação necessária, sem cópia! (NERY et alii, 2008-2010)

Devemos ressaltar, no entanto, que, na criação de um texto, o aluno não deva somente fazer citações a autores, reescrevendo trechos de suas obras intelectuais e se referindo de onde foram retirados, utilizando somente o famoso “copiar e colar”. A citação por si só não agrega a credibilidade da qual falamos anteriormente. As obras e autores devem sim ser referência, base, exemplo, complemento, mas de uma conclusão feita pelo aluno através de seus estudos e pesquisas. Este deve expor a sua ideia, o seu aproveitamento com relação às obras intelectuais de outros, apresentando-as sempre como fundamento para o resultado obtido por ele através de suas pesquisas.

Paiva (2010) demonstra que o uso indiscriminado da tecnologia pelo aluno pode privá-lo de pensar. O autor diz ainda que o aluno que pratica o plágio adquire o costume de pegar para si o que não lhe pertence. É tanto profissionalmente quanto moralmente prejudicial, sem ainda citarmos o que diz a lei.

A nossa consciência, como alunos, portanto, deve ser tal que, apesar de um bom trabalho exigir maior disponibilidade de tempo, maior dedicação, paciência, é através de tudo isso que obtemos maior aproveitamento. Sugamos melhor os conteúdos, desenvolvemos melhor as nossas ideias, abrangemos nosso nível de conhecimento uma vez que a fazemos uma pesquisa bem feita, enfim, nos tornamos excelentes profissionais. Atualmente, com toda a concorrência existente e a escassez de vagas de emprego na maioria das áreas e em todo o país, este é o diferencial.

2. *De acordo com a lei e com a moral*

Apropriar-se de um trabalho de uma pessoa que talvez tenha se empenhado até durante anos para obter tal resultado, além de imoral, antiético, e prejudicial a sua formação profissional, é crime.

Os direitos autorais visam garantir os direitos morais e patrimoniais do autor em relação à obra que criou. (BARBASTEFANO & SOUZA, 2007). De acordo com o Art. 524 do Código Civil, “a lei assegura ao proprietário o direito de usar, gozar e dispor de seus bens, e de reavê-los do poder de quem quer que, injustamente, os possua”.

No código penal temos o crime contra o direito autoral previsto nos artigos 7, que define as obras intelectuais que são protegidas por lei; 22 a 24, onde regem os direitos morais e patrimoniais da obra criada, como pertencente ao seu autor; Art. 33, diz que ninguém pode utilizar da obra de um autor, sem a permissão deste; Art. 101 a 110, tratam das sanções cíveis aplicáveis em casos de violação dos direitos autorais, sem exclusão das possíveis sanções penais; Art. 184 configura como crime de plágio o uso indevido da propriedade intelectual de outro, e o Art. 299, que define o plágio como crime de falsidade ideológica. As penas variam de multas a reclusão por até 5 anos. (NERY et alii, 2008-2010)

Vale ressaltar que, embora não sendo permitida a reprodução de uma obra intelectual sem a autorização de seu autor, a lei não considera como ofensa aos direitos autorais a citação de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, desde que indicando o nome do autor e a origem da obra, assim como já tratamos anteriormente. (BARBASTEFANO & SOUZA, 2007)

Interessante citarmos aqui o chamado *Creative Commons*. Este projeto, idealizado em 2001 por Lawrence Lessing, professor da Universidade de Stanford (EUA), foi criado com o intuito de usar os direitos autorais de forma que não impedisse a difusão, recombinação e compartilhamento de uma obra, ou seja, os autores, ao publicarem suas obras, permitem ao público alguns direitos sobre a sua criação, sem deixar de resguardar para si o direito original pela criação, assim como outros direitos também. (NERY et alii, 2008-2010). Este sistema permite que o autor decida as licenças que disponibilizará ao público, para que utilize suas ideias como base. Tais licenças variam de uma renúncia quase total dos direitos autorais por parte do autor até outras mais restritivas, que proíbem derivações ou uso comercial das criações licenciadas.

O Brasil foi o terceiro país a adotar este sistema, e as licenças *Creative Commons* foram traduzidas e adaptadas à nossa legislação. São mais de 150 milhões de obras licenciadas, entre elas: o site da Agência Brasil e o site da Casa Branca. (NERY et alii, 2008-2010)

Importante sempre é observar sob qual tipo de licença *Creative Commons* o autor da obra sobre a qual se deseja trabalhar disponibilizou sua criação. Assim, saber-se-á como poderá utilizá-la de acordo com a legislação. (NERY et alii, 2008-2010)

3. Internet e plágio

Segundo Barbastefano e Souza (2007), a utilização indevida das fontes em trabalhos acadêmicos é estudada por diversos autores que apontam uma série de causas para o fenômeno do plágio, tais como: a facilidade de acesso à informação proporcionada por meio do acesso à internet; a falta de capacidade de parafrasear; o fato de os alunos darem pouco valor ao próprio trabalho; a falta de análise crítica de informação obtida; o incentivo ao plágio nos níveis fundamental e médio; facilidade de acesso a programas de tradução; e o desconhecimento de regras e legislações vigentes.

Já os alunos, conforme Silva (2008), por meio de uma pesquisa realizada com 20 graduandos em Letras da Universidade da Bahia, justificam o uso dos textos da internet por vários motivos, dentre eles: suprir a falta de tempo para exaustivas pesquisas bibliográficas; pela variedade de opções oferecidas pela internet; para ajudar na construção dos argumentos; para facilitar as atividades acadêmicas e para suprir a falta de livros na biblioteca da faculdade.

É muito fácil construir trabalhos por meio do plágio. Bem mais rápido, simples e até eficaz para se concluir um curso, no caso de a Instituição de Ensino não ter nenhum tipo de controle quanto a isso. E isto é muito importante. Se a instituição de ensino não conscientiza seus alunos e ainda não se propõe a controlar a ação dos plagiadores, não está cumprindo com o seu papel, não está fornecendo o serviço adequado. Formará sempre profissionais de má qualidade e nunca será reconhecida entre as demais.

Identificar a prática do plágio manualmente não é uma tarefa simples, requer grande esforço e tempo dos professores (LIMA, 2007). E com este vasto mundo de informações e a facilidade de acesso a elas, fi-

cou muito difícil limitar e punir as ações dos plagiadores. Então, alguns *softwares* de busca de similaridade na internet e em banco de dados foram desenvolvidos ao longo dos tempos.

Segundo Ji, Woo e Cho (2007), duas metodologias para detecção de plágio em código fonte são utilizadas: contagem de atributos e comparação de estruturas.

Contagem de atributos é uma metodologia que extrai e calcula informações como: a frequência de palavras e número de ocorrências de atributos de um documento (LIMA, 2011).

Já para detectar o plágio em documentos de texto, são analisados por determinados fatores, como: a comparação do vocábulo do documento analisado com vocabulário de documentos conhecidos, a mudança de vocabulário; geralmente, diferentes textos possuem diferentes pontuações, sempre existirá uma similaridade entre os textos escritos sobre o mesmo tema; a ocorrência de erros gramaticais iguais em dois textos distintos também é um fator indicativo de plágio (LIMA, 2011).

Hoje, temos fácil acesso a diversos sites e *softwares* de detecção de plágio disponíveis na internet. Uns são gratuitos, outros já exigem pagamento pelo serviço.

4. Conclusão

São várias as dificuldades que nos cercam quando somos acadêmicos. Muitos trabalham para custearem os estudos e, na maioria das vezes, são estudantes que trabalham até mais de quarenta horas semanais, e que ainda possuem a dificuldade de locomoção rápida e fácil. Mesmo que se diga que “o tempo é a gente que faz”, vinte e quatro horas são poucas demais para que se cumpra toda a rotina e se satisfaça todas as necessidades físicas próprias do ser humano.

Em um mundo tão vasto de conteúdos como o mundo virtual, é realmente muito tentador nos poupar tempo e fazer plágios de trabalhos em que gastaríamos uma “eternidade”.

No entanto, trata-se de um crime, por muitas vezes esquecido, ou melhor dizendo, “colocado no esquecimento” de milhares de estudantes e demais pessoas de todo o mundo, de forma que, mesmo após a leitura deste texto, por exemplo, muitos irão “colocá-lo neste tal esquecimento”. Afinal de contas, temos o terrível costume de achar que nenhuma das

consequências das quais trataremos acontecerá conosco. Assim, isso será mais agradável do que a preocupação e o empenho em mudar esta realidade.

Mas podemos afirmar diante de tudo o que foi colocado que o conhecimento e experiência adquiridos por meio da produção (e não reprodução) correta de trabalhos acadêmicos e o reconhecimento por meio do possível sucesso na execução destes, são, sem dúvida, as melhores e impagáveis recompensas, seja no âmbito moral ou profissional. Pensemos nisso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38 maio/ago. 2008.

NERY, Guilherme et alii. *Nem tudo que parece é*: entenda o que é plágio. Cartilha sobre direitos autorais convenção universal lei de direitos autorais/constituição. Comissão de Avaliação de Casos de Autoria (biênio 2008-2010), do Departamento de Comunicação Social – Instituto de Arte e Comunicação Social (IACS) da Universidade Federal Fluminense.

LIMA, Eudes de Castro. *Análise de técnicas e ferramentas de detecção de plágio, e desenvolvimento de um protótipo de nova ferramenta*. Monografia de graduação apresentada ao Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Curso de Sistemas de Informação, UFF: Lavras, 2011.

BARBASTEFANO, Rafael Garcia; SOUZA, Cristina Gomes. *Plágio em trabalhos Acadêmicos: uma pesquisa com alunos de graduação*. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – ENEGEP. Foz do Iguaçu, 2007.

PAIVA, Ricardo Bacelar. *Proposta de adoção de medidas para prevenção do plágio nas instituições de ensino e do comércio ilegal de monografias*. Proposição 2010.19.07379-01. Origem: Ricardo Bacelar Paiva – Membro da Comissão Nacional de Relações Institucionais do Conselho Federal da OAB. Relator: Conselheiro Federal José Norberto Lopes Campelo (PI), 2010.

PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO RECONTO ORAL DA NARRATIVA “BARBA AZUL”

José Ricardo Carvalho da Silva
ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

Tatiana Pinheiro da Cruz

Durante muitas décadas, a oralidade não foi considerada como ponto de partida para desenvolver atividades de produção de texto na escola. A partir do final de 1990, estudos sobre a oralidade explicitaram o vínculo entre a fala e a escrita, realizando descrição das interações verbais, em classes do ensino fundamental. Uma das atividades que passou a ser objeto de investigação de educadores foi o papel da contação de história como fonte inspiradora da produção de textos escritos.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade do reconto oral valoriza a bagagem linguística da criança, pois envolve uma série de processos cognitivos e internacionais que atuam sobre o domínio da competência sociocomunicativa. Nesse sentido, o gênero *contos de fada*, por ser oriundo da tradição oral, ajusta-se com os propósitos de compreensão da oralidade em situações reais de interação, visto que os alunos gostam de recontar ou comentar trechos de contos maravilhosos. Seguindo a trilha de Propp (1983), podemos descrever o gênero em estudo.

Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma maldade ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto desejado ou, de uma maneira geral, a reparação da maldade, *o socorro e a salvação durante a perseguição* etc. Chamamos a este desenrolar de ação uma sequência. Cada nova maldade ou prejuízo, cada nova falta dá lugar a uma nova sequência. Um conto pode ter várias sequências, e quando se analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas sequências este se compõe. (PROPP; 1983, p. 144)

A história escolhida para trabalho o exercício da passagem do discurso oral para o discurso escrito foi “O Barba Azul” de Charles Perrault (1628-1703). A narrativa tem como foco o mistério que gira em torno do sumiço de várias esposas de um fidalgo apelidado de Barba Azul, tratando da salvação de uma das esposas do Barba Azul por seus irmãos. Por possuir no enredo elementos mágicos que promovem a resolução do mistério, esta narrativa é considerada um conto de fadas. Durante o processo do reconto, o falante necessita ter o conhecimento estrutural do gênero

que deseja comunicar-se e ter em mente os elementos linguísticos e extralinguísticos que utilizará para formular os enunciados do reconto. Neste contexto, o professor ao apresentar uma história, pela primeira vez aos alunos, pode promover elementos atrativos para que a turma tenha vontade de realizar análise, reconto e reescrita do texto. Por meio destas orientações, temos por objetivo investigar o comportamento linguístico oral dos alunos no reconto de histórias, bem como examinar possibilidades pedagógicas que aproximem as práticas orais das práticas letradas através da leitura, reconto oral e a retextualização de contos de fadas.

Uma das atividades que utilizada na sala de aula para atualizar contos de fadas foi a passagem da leitura do conto escrito para o reconto oral ou vice-versa. Quando este tipo de atividade ocorre, são mobilizados diferentes recursos da linguagem (verbal e não verbal) para exprimir ideias e efeitos de sentido, ocorrendo, assim, um processo de reconfiguração dos enunciados que buscam se alinhar à ordem da modalidade e ao gênero textual com o qual é proposto a interação. Sendo assim, toda vez que alguém conta a mesma história com outras palavras, está promovendo uma atividade discursiva que reformula os enunciados e o conteúdo proposto, confirmando-se, então, o provérbio “Quem conta um conto, aumenta um ponto”.

Observamos, neste contexto, que as atividades de reflexão sobre a oralidade, do ponto de vista sociocomunicativo, nas dinâmicas escolares é pouco usual. Isto é, as práticas escolares privilegiam o domínio da escrita enquanto conjunto de habilidades e procedimentos técnicos que garantam a localização e reconhecimento das informações presentes nos textos. As estratégias sociocomunicativas adquiridas pelos alunos não servem de apoio para compreensão da modalidade escrita e vice-versa em seu aspecto discursivo. A polarização do discurso escrito e falado parece predominar nas dinâmicas escolares, apagando os processos híbridos de formulação discursiva nos processos de interação verbal. A compreensão da interpenetração da escrita sobre fala e da fala sobre a escrita aponta uma série de pistas que podem ser pensadas no processo aquisição da leitura e da produção de textos orais e escritos.

A compreensão do processo interacionais envolvidos na produção de texto na escola é um elemento-chave para examinar a relação entre os textos orais e escritos. Sendo assim, consideramos os aspectos dialógicos de fundamental importância para dimensionar o olhar sobre as práticas de leitura e escrita. Fonseca (2012, p. 31) aponta quatro princípios do dialo-

gismo que precisam ser levados em conta quando se examina as relações dialógicas na sala de aula:

- a. **o princípio da interação** – a linguagem é essencial para a comunicação, mas é a interação entre os interlocutores que fundamenta a linguagem;
- b. **relação entre sujeitos** – o sentido de um texto e o significado das palavras dependem da relação existente entre sujeitos, ou seja, são construídos na produção e na interpretação dos textos;
- c. **a intersubjetividade** – a relação entre os interlocutores não somente dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- d. **dois tipos de sociabilidade** – as relações entre os sujeitos; e as relações do sujeito com a sociedade. Esse sujeito, na visão de Bakhtin, é social, histórico e ideologicamente constituído, cercado por diferentes vozes.

Para assumir uma perspectiva dialógica, selecionamos uma história que relatasse cenas de fantasia e violência que tivessem a ver com o mundo dos alunos. Em nossa sequência de trabalho, organizamos o trabalho da coleta de dados considerando os passos:

- a) apresentação da história contada oralmente ou em vídeo;
- b) transcrição da história de acordo como foi falado,
- c) retextualização do conto pelos alunos a partir da transcrição e;
- d) análise da passagem do discurso oral para o discurso escrito.

Por meio desta sequência, investigamos os elementos que constituem o gênero conto de fadas no processo de retextualização.

Como atividade diagnóstica para identificar o que os alunos tinham internalizado da estrutura das narrativas maravilhosas, conversamos, informalmente, sobre os contos de fadas que conheciam, bem como as propriedades particulares do conto de fadas que diferenciam de outros gêneros. Em seguida, realizamos a leitura do conto de fadas por parte, tendo o cuidado de examinar a estrutura narrativa e o modo como se textualizava a narrativa por meio de seus recursos linguísticos e dos enunciados proferidos pelo narrador. Observamos o modo como o autor introduz os fatos, por meio da apresentação dos personagens e do cenário e desenvolvimento do narrador. Em seguida, buscamos ressaltar o conflito

vivido pela personagem, fazendo com que os alunos se colocassem na situação vivida. Muitas formas de reagir ao conflito foram levantadas pelos alunos, levando-os a prever o que poderia acontecer no decorrer de narrativas que assumiam a forma de contos de fadas.

Para evidenciar o clímax, a narrativa foi interrompida a fim de levar os alunos a criar novas hipóteses de como seria o fim da história. Por fim, narramos a resolução do conflito central, explorando a solução mágica dada por Perrault para projetar o conto de fadas. Convém mencionar que os recursos do conto de fadas possuem certa regularidade que a são ressaltados nos diálogos realizados com os alunos. Por meio de um amplo diálogo com a turma, os alunos vão aos poucos internalizando a estrutura e se motivando para a realização do reconto oral e a reescrita dos contos de fadas. Por meio da modalidade oral, os alunos foram capazes de recontar histórias ouvidas. Todavia, as competências orais envolvidas para narrar uma história passaram a ser mais refletida a partir da reescrita do reconto oral feita pelos alunos.

Apresentamos, a seguir, a transcrição do reconto oral produzido por um dos alunos do conto fadas “Barba Azul” de Charles Perrault.

Barba Azul era um homem que preservava a sua vida na sociedade... ate que a esposa dele morria de alguns fatos muitos suspeitos...ele querendo outra esposa foi na casa da vizinha... vindo que a mulher tinha duas filhas belas acabou se apaixonando por uma... acabou se apaixonando pela beleza e ela não gostava dele por causa de sua barba estranha do seu jeito dele estranho dele... até que resolve da uma festa pra vê se acabava conquistando ela... até que ela ficou interessada pelo jeito agradável dele...aí ela acabou falando bom eu vou querer casar com ele...ele pra ver se ela é fiel mesmo... eles casaram mesmo...deu as chaves de todas os quartos... cômodos da casa... e disse que ia viajar na verdade era uma cilada ... até que um dia ele falou... bom assim...é pode chamar suas amigas pra visitar a casa e suas irmãs...ela falou... ta bom...ele viajou no meio do caminho ele voltou pra casa.... ele voltando tudo aconteceu ...foi porque ela suas amigas de tão ansiosa não esperaram as amigas buscarem elas... a esposa buscar ...então elas chegaram em casa queriam ver as coisas de grande valor ... como coisa de ouro prata...aí esposa de Barba Azul não querendo ser indelicada saiu de fininho e foi para o quarto ...aí quando ela abriu tomou aquele susto porque ela viu uma poça de sangue... assim no chão que refletia os corpos pendurados no armário e uma coisa assim... aí ela tomou um susto e saiu correndotrancou o quarto...aí ela deixou a chave cai e a chave ficou toda ensanguentadaaí ela lavou ...lavou só que o sangue saia de um lado ..ia o sangue pro outro...aí o marido chegou ela deu todas chaves menos a do quartinho... ele desconfiado por que percebeu a falta da chave e as mãos tremulas dela...ele falou cadê a outra chave ela enganou... ele e disse que tá lá em cima no meu quarto... e... e que ela sofrerá algo ruim por esses dias ...até que um dia ela teve que entregar

....quando ela foi entregar a chave ...ele falou bem assim... de tanto você ser curiosa você vai acabar indo pro lugar onde elas estão...ela pediu pra rezar antes da morte ela foi pro quarto dela desesperada e começou a chamar irmão dela... ei Ana... Chame meus irmãos pra mim ajudar...aí Barba Azul bateu na porta do quarto vamos sua hora tá pra chegar...vamos...vamos ...aí ela acabou descendo na hora que Barba Azul ia matar seus irmãos acabaram chegando impediu a tragédia e o matou...e assim ela viveu feliz...

Para realizarmos a análise do material coletado, assumimos princípios teórico-metodológicos adotados pela visão de gênero discursivo de Bakhtin (1992), bem como as orientações de retextualização organizadas por Marcuschi (2001). Baseado no estudo da retextualização, buscamos compreender a passagem do discurso do oral para o discurso escrito, considerando as seguintes operações ocorridas no processo de retextualização, indicado por Marcuschi (2001, p. 46):

- 1º Eliminação de marcas estritamente internacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).
- 2º Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação da fala (estratégia de inserção em que a primeira tentativa sugere a sugestão da prosódia).
- 3º Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).
- 4º Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).
- 5º Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).
- 6º Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).
- 7º Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).
- 8º Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (*estratégia de estruturação argumentativa*).
- 9º Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Analizamos os primeiros textos escritos pelas crianças e percebemos, por meio da retextualização feita, que a grande maioria se encontra em processo de apropriação ortográfica e pontuação do texto escrito. Os alunos demonstram pouca habilidade em aplicar o travessão com a função de demarcar a fala dos personagens. Muitos alunos narravam com

apenas um parágrafo, fazendo pouco uso dos sinais de pontuação para tornar os enunciados mais expressivos. Sobre o repertório vocabular, alguns fizeram novas opções lexicais na composição do texto, mas a grande maioria repetiu as mesmas palavras encontradas no texto-fonte para reescrever o conto de fadas. Observemos os fatos mencionados a partir da relação apresentada entre o texto oral transcrito e a versão retextualizada.

TEXTO ORAL TRANSCRITO	VERSÃO RETEXTUALIZADA
Barba Azul era um homem que preservava a sua vida na sociedade... até que... que... a esposa dele.. dele... que morria de... de alguns fatos muitos suspeitos...ele... ele querendo outra esposa... foi na casa da vizinha... vendo que... é... a mulher tinha duas filhas belasacabou se apaixonando por uma... no caso se apaixonou assim pela beleza... e ela... não gostava dele por causa de sua barba estranha... pelo seu jeito estranho...	Barba Azul era um homem que preservava a sua vida na sociedade. Até que a esposa dele morria de alguns fatos muitos suspeitos...ele querendo outra esposa foi na casa da vizinha, vendo que a mulher tinha duas filhas belas ai ele acabou se apaixonando por uma... acabou se apaixonando pela beleza e ela não gostava dele por causa de sua barba azul e o seu jeito dele estranho.

Observamos que o aluno consegue, em alguns momentos, eliminar algumas repetições como no caso do enunciado “... até que... que... a esposa dele.. dele... que... a esposa dele.. dele... que morria de... de alguns fatos muitos suspeitos” por “Até que a esposa dele morria de alguns fatos muitos suspeitos...”. Todavia, o aluno não opera, no plano da pontuação, com a organização de parágrafos e nem segmenta o texto, considerando as vozes que são apresentando no desenvolvimento do enredo. Desta forma, não identificamos na grande maioria dos texto o uso de travessão. Este elemento que não se encontra presente na versão retextualização, também não se encontra em outros textos produzidos pelos alunos, visto que na produção de textos espontâneos coletados antes da atividade de retextualização não foi percebido sinais de uso de pontuação para demarcar as vozes dos personagens e do narrador.

TEXTO ORAL TRANSCRITO	VERSÃO RETEXTUALIZADA
até que um dia ele resolve da uma festa pra vê se acabava conquistando ela... até que ela ficou interessada pelo jeito agradável dele...af ela acabou falando bom eu vou querer casar com ele...ele... pra ver se ela é fiel... eles casaram.. pra ver se ela era fiel mesmo... ele deu as chaves de todas os quartos... dos cômodos da casa...	Até que resolve da uma festa pra vê se acabava conquistando ela. Até que ela ficou gostando do homem e ela acabou falando: bom eu vou casar com ele... ele pra ver se ela é fiel mesmo. Ele pra ver se ela é fiel mesmo. Eles se casaram mesmo ele deu as chaves de todos os quartos, cômodos da casa ...

Notamos que em muitos momentos a preocupação com a estrutura sintática do texto é de fundamental importância para manter uma coerência que se distingue o texto oral que tem apoio da prosódia e da entonação dos enunciados que são pronunciados oralmente. Neste sentido, a maioria dos textos apresentaram comprometimento sintático. “... **ele pra ver se ela fiel mesmo. Ele pra ver se ela (era) é fiel mesmo. Eles se casaram mesmo ele deu as chaves de todos os quartos, cômodos da casa e ele disse.**” Não houve neste contexto a eliminação da repetição, e organização sintática prejudica a coesão do texto escrito. Ainda observa-se a dificuldade dos alunos manterem o conteúdo do texto quando reescrevem por meio da retextualização.

Os elementos estudados no processo de retextualização apontam para uma série de dificuldades que os alunos apresentam para compreender o discurso escrito. Por isso, as atividades de retextualização a partir do reconto oral de contos de fadas podem funcionar como atividade diagnóstica para observar procedimentos adotados pelos alunos que expressam a relação que fazem do discurso oral em relação ao discurso escrito.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. O ciclo do noivo-animal dos contos de fadas. In: _____. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. *Contos de Grimm*. Trad.: Monteiro Lobato; atualização linguística de Alípio Correa de Franca Neto. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2002.

DOLZ, B.; SCHNEWLY, D. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Gêneros do oral e do escrito na escola. Trad. e org. de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

FÁVERO, Leonor Lopes et alii. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Alex-Sandra de Assis Simão. *O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 2012.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino, uma questão pouco 'falada'. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2000.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto*. Lisboa: 1983.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. *Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003

**PRODUÇÃO TEXTUAL
ATRAVÉS DE CALVIN E HAROLDO, DE BILL WATTERSON**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)

leandro.alcapone@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

1. Introdução

O que impulsionou a escrita do presente trabalho foi à questão de como os quadrinhos ainda são marginalizados e também para apresentar uma proposta de utilização dos mesmos para a produção textual.

Não há como negar a aproximação que os alunos possuem com os quadrinhos. Esse material facilita e proporciona melhores perspectivas para se trabalhar à produção textual.

A questão de produzir um texto não está ligada somente ao meio educacional, a boa escrita proporciona oportunidades para aqueles que as dominam. Por exemplo, fazendo um recorte para a questão profissional, o mercado está bastante exigente quanto à comunicação do indivíduo, tanto em sua fala quanto em sua escrita e algumas pessoas acabam ficando sem uma vaga por não dominarem o processo da escrita. Por isso é relevante o tema, uma vez que muitos alunos não gostam de se dedicar a essa tarefa de produzir um texto, bem como alguns alunos chegam despreparados para a redação de vestibulares e concursos.

Sendo assim, se faz necessário trabalhar com os alunos a produção textual, para que os mesmos não cresçam com medo de colocar suas ideias no papel, domine o processo da escrita e compreendam que escrever é algo que irá lhe proporcionar oportunidades.

Para tanto foi realizado o recorte de Calvin e Haroldo¹⁹, que não foi escolhido aleatoriamente, pois se chegou a um consenso de que o menino de 06 anos com o seu tigre têm muito a oferecer, não só pelo seu

19 O nome original é do amigo de Calvin é *Hobbes*, mas no Brasil as tiras foram publicadas com o nome *Haroldo*, por isso durante o trabalho adotaremos o nome brasileiro do tigre, pois o mesmo está popularizado entre seus leitores.

senso crítico em relação á sociedade, como também pela sua perspectiva sobre a vida.

2. O que é produzir um texto

Antes de entendermos o que é produzir um texto, se faz necessário compreender o que é um texto. Nesse aspecto ensinar para o aluno o que é um texto para depois chegar à produção se torna um caminho viável de aprendizagem. Pois dessa forma a criança e/ou adolescente poderá compreender melhor o que deverá escrever.

O texto pode ser considerado como uma ocorrência linguística expressa por meio da escrita ou fala, na qual pretende-se comunicar ou expor algo. Abaixo uma explicação de Costa Val sobre o que é um texto:

Um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. São elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face (COSTA VAL, 1999, p. 04)

Há uma gama de definições para a palavra “texto”, ou seja, existe uma dependência da vertente teórica para definir o mesmo. Cada teórico irá apresentar uma forma de explicar e definir o conceito. Porém, de uma forma geral não é errado dizer que o texto é uma forma de expressar um pensamento e/ou ideia de um indivíduo. Quando alguém se propõe a produzir um texto ele, de certa forma, deve estar atento á todo um processo. Em suma, observar quem será o leitor, qual o seu papel na produção, ter um olhar sobre a coerência e coesão, entre outros fatores. Infante explica o que é produzir um texto. Vejamos abaixo:

Produzir um texto escrito é promover um ato de comunicação. Ao realizá-lo, você deve levar em conta todos os elementos envolvidos: seu papel de emissor (e, portanto, de elaborador da mensagem), as características do receptor (importantes para definir a elaboração da mensagem), seu conhecimento de referente, sua capacidade de elaborar a mensagem, seu domínio do código e das condições que garantem o bom funcionamento do canal comunicativo requer um trabalho consciente e bem executado. (INFANTE, 1998. p. 18)

Nesse sentido produzir um texto pode ser considerado como um conjunto de frases que possuem uma intenção de transmitir alguma men-

sagem, e que para realizar o mesmo é necessário prática e uma disposição. No próximo tópico será abordado para que serve a produção textual.

3. Para que serve a produção textual?

Podemos começar esse tópico com a questão de que muitos professores aplicam a produção textual de uma maneira enganada, claro que o a intenção do artigo não é desmerecer nenhum profissional, mas não é raro encontrar alguém que não tenha escrito a famosa redação intitulada “Minhas férias”. Partindo desse pressuposto encontramos nesse ponto um grande questionamento dos alunos em relação à questão de produzir textos: Para que serve o texto?

Antes de voltarmos nesse questionamento, tentaremos colocar aqui o que muitos alunos pensam. Em suma, muitas crianças e adolescentes acabam, por muitas vezes, por compreenderem que escrever uma redação é só uma forma de deixar o tempo passar, e com isso acabam somente percebem sua importância e finalidade quando estão perto da data de fazerem o vestibular ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ressalta-se que produzir textos não está diretamente relacionado somente a essa questão, isso é apenas um dos momentos que uma pessoa durante sua carreira profissional terá de enfrentar uma folha com pautas.

Outro ponto que deve ser mencionado é o fato de que muitas crianças possuem medo de escrever e/ou não se sentem á vontade para fazer o mesmo. E quando fazem é por estar presa ao dilema de receberam uma nota depois e acabam produzindo alguma coisa de maneira muito desinteressada. Podemos citar como exemplo o fato de alguns alunos que acabam aumentando a letra para cumprir essa difícil tarefa e completar as linhas de sua folha.

Mas enfim, para que serve um a produção textual? De uma maneira bem simplória é o ato de produzir um texto, seja ele com um tema de preferência do autor ou um pré-estabelecido, em ambos existe algum objetivo, ou seja, pode ser para melhorar a escrita, a realização de alguma atividade, ou até mesmo na elaboração de algum texto formal em um ambiente de corporativo. Sempre que se escreve algo o indivíduo expõe sua opinião.

4. Os tipos textuais e a sala de aula

Este tópico tentará expor de maneira breve os tipos textuais que são os mais trabalhados em sala de aula, mas essa divisão por modalidades é apenas didática. Uma vez que não existe na língua viva um texto que seja puramente narrativo e descritivo. Nem mesmo nas ciências existe texto sem um mínimo de argumentação. Afinal, os termos escolhidos pelo emissor expõem uma nuance subjetiva, uma preferência, uma visão. (PIGNATARI, 2010, p. 29)

O quadro²⁰ abaixo nos ajudará a compreender melhor essa divisão:

	Descrição	Narração	Dissertação
Objetivo	Fazer que o receptor perceba um objeto ou um ser em todas as suas dimensões.	Contar algo (narrar).	Convencer, ou seja, discutir um assunto por meio de argumentação e com base em determinado ponto de vista.
Introdução	Focaliza o ser ou objeto e distingue seus aspectos gerais.	Apresenta as personagens. Localizando-as no tempo e no espaço.	Apresenta a síntese do ponto a ser discutido (tese) e cita argumentos.
Desenvolvimento	Caracteriza, objetiva e subjetivamente, os objetos e seres.	Mostra a ação das personagens e a modificação de estado. Apresenta também o conflito e o clímax.	Amplia e explica os argumentos e estabelece uma posição crítica. Aparecem as antíteses, os argumentos contrários e a refutação.
Conclusão	Finalizar a caracterização	Pode ser o esclarecimento da trama (harmonização)	Retoma a tese e elabora uma síntese, uma reflexão, ou propõe perspectiva de solução.
Recursos	Explora o sentido (visão, audição) e utiliza os adjetivos, além de verbos e estados (nunca de ação).	Utiliza a articulação temporal e os verbos de ação.	Utiliza a linguagem referencial: evidências, dados concretos, pesquisas, casos ilustrativos, exemplos e fatos.
Habilidades Necessárias	Sensibilidade para combinar percepções.	Criação de uma sequência ordenada.	Capacidade argumentativa, linguagem clara e objetiva.

20 Quadro (na íntegra) presente no livro "Como escrever textos dissertativos", página 30.

Com o panorama podemos compreender melhor os tipos textuais que se aplicam na sala de aula. Claro que isso é feito na intenção de melhorar a forma com que o aluno pode assimilar e expor suas ideias.

Uma das grandes preocupações quanto ao que é apresentado em sala de aula está relacionada diretamente ao valor dessa escrita (obra). Se for um texto considerado de má qualidade não proporcionará aprendizado algum significativo, ou até pior, poderá passar informações errôneas. Mas então reduzir o leque de produções não será necessariamente o caminho mais adequado a percorrer. Na verdade o interessante é o professor apropriar-se primeiramente daquele conteúdo antes de repassar aos alunos, dessa forma, poderá avaliar se é de grande valia ou não. Para Abrahão isso é algo que acontece não somente com os quadrinhos:

Qualquer gênero de obras, seja no romance ou no teatro, no cinema ou na poesia, apresenta produções das mais diversas qualidades: ao lado de inúmeras obras de pouco valor literário ou moral, frequentemente nocivas, existe sempre boa parcela que se salva. A própria literatura infantil, de outro tipo, que não seja o de quadrinhos, a qual também constitui hoje em dia uma enxurrada, tanto na quantidade, como na indiscriminada qualidade, inclui muito livrinho mal feito, inadequado e pernicioso. A literatura em quadrinhos, no encaixe ainda de sua maturidade, não poderia fugir à regra geral (ABRAHÃO, 1970, p. 139).

Fica claro com a citação do autor que o ponto alto da discussão não será mais se uma obra é ou não aceitável para ser trabalhada, mas sim, se é de boa qualidade, podendo ser qualquer texto, inclusive os quadrinhos, desde que tenha um conteúdo significativo.

5. *Por que Calvin e Haroldo?*

A escolha das tiras de Bill Watterson não foi por acaso. Calvin e Haroldo proporcionam aos seus leitores reflexão de uma forma divertida e simples. Há uma conectividade com os leitores, pois “é um espaço em que pensamos sobre assuntos, às vezes, esquecidos no cotidiano e passamos por fantasias de infância perdidas na rotina da vida adulta.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2011).

O conteúdo expõe assuntos que às vezes ficam imersos²¹ e que funcionam como ponte para quem está lendo. O lado crítico mesclado

21 Veremos no próximo tópico os assuntos imersos estão relacionados com o fato da valorização das coisas simples.

com o humor conquista tanto os adultos quanto as crianças. Para tanto poderia ter sido escolhido *Mafalda*, de Quino, ou *Peanuts*, de Charles M. Schulz, que se enquadram no panorama de crianças filosóficas:

Calvin tem um destino similar á *Mafalda* e aos *Peanuts*, ele é uma criança que filosofa. Sentado no alto de uma árvore, andando de carrinho de lomba, na cama na hora de dormir (que sempre considera demasiado cedo), discute com seu amigo tigre sobre a natureza humana, sobre nossas esperanças e temores. (COSTA e COSTA, 2006, p. 282)

Watterson consegue trabalhar com a distorção da realidade do personagem. Seu fiel amigo é Haroldo, que uns podem considerar como o *alter ego* de Calvin, como outros um amigo imaginário do mesmo. O próprio autor dá uma explicação sobre Haroldo:

Calvin vê Haroldo de um jeito e todos outros o vêem de outro. Eu mostro duas versões da realidade, e cada uma faz completo sentido para o participante que a está vendo. Eu penso que é assim que a vida funciona. Nenhum de nós vê o mundo exatamente da mesma forma, e eu apenas desenho isso literalmente nas tiras. (COSTA e COSTA, 2006, p. 282)

A forma com que o autor apresenta Haroldo é além de interessante um tanto inteligente, mesmo que diga simplesmente desenhar, ou mesmo com ou sem intenção, acaba por ser verdadeiramente eficaz, pois como dito, ninguém, nem mesmo uma criança percebe a sua volta da mesma forma que o outro. É possível utilizar como exemplo uma criança quando faz um simples desenho e o nomeia num instante. Aquele desenho pode ser um determinado animal, e instantes depois outro. Até mesmo uma única pessoa pode perceber uma mesma situação com diferentes olhares.

6. *Trabalhando a produção textual com Calvin e Haroldo*

Existe uma gama de possibilidades de temas que podem ser abordados com as tiras de Bill Watterson e posteriormente como utilizar as mesmas para a produção textual. Os conteúdos das tiras são ricos e podem estar presentes nos planejamentos dos professores tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Também veremos em qual tipo textual pode-se trabalhar com cada tirinha. Para tanto foram selecionadas algumas tiras, vamos á elas:



Figura 01

Na tira acima Watterson percebe-se que Calvin e Haroldo estão no meio de uma brincadeira, porém ela é interrompida por um questionamento de Haroldo sobre o que estão fazendo, no caso por que eles não brincam de paz ao invés de guerra. Calvin responde que eles não possuem bons exemplos. Fica indagado quais são os maus exemplos que eles recebem, nesse caso é retratado á partir desse enunciado de Watterson que o mundo já vivenciou diversas guerras e que de certa forma isso afeta o pensamento das crianças. A justificativa dessa problemática para segundo Pino é:

Pode-se afirmar, então, que a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de constituir uma perda e um obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa beneficiar-se da experiência cultural da espécie *humana* para devir um ser *humano*. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. Isso se pode dizer de quase todas as funções biológicas: o fato de não estarem totalmente prontas no momento do nascimento possibilita que elas sofram profundas transformações sob a ação da cultura do próprio meio (2005, p. 46).

Essa situação da criança ou aluno (enquanto educando), dar-se-á pelo fato de sofrer influências do meio. Poder ser transformado pelo meio cultural em que vive, justifica claramente a problemática, ou seja, o ser representará justamente aquilo que está a vivenciar. No caso do exemplo citado na tira, simplesmente estão “brincando” daquilo que o mundo vem fazendo a muitos anos, guerreando.

Faz-se necessário uma interpretação antes para que os alunos compreendam o que está exposto na tira. O professor pode unir a imagem com questões sociais e tentar trabalhar com os alunos a produção de texto.

Percebe-se então que a partir do momento que um professor se apropria verdadeiramente do conteúdo e antes de qualquer coisa tê-lo planejado, poderá justificar o porquê de se trabalhar um gênero textual e não outro, uma forma de escrita e não outra, enfim, ganhara significado e importância. Os alunos que antes não queriam produzir um texto com o título “minhas férias”, farão agora outros questionamentos, como o porquê de a sociedade estar da forma que está? Claro que será de grande importância a participação ativa do professor para que tais questionamentos surjam.



Figura 02

O tema do artigo é voltado para a produção textual, mas nada impede do professor se apropriar do trabalho de Watterson para incentivar a leitura. Com essa tira o docente pode tentar explicar para a turma como é importante ler e que essa mesma atividade é divertida. É recomendado que esse material deva ser trabalhado com as crianças de quinta e sexta série, na tentativa de fazer com que os alunos aprimorem ou comecem a desenvolver o hábito da leitura.

Quando dito no parágrafo acima que o material de Watterson deve ser trabalhado com crianças de quinta a sexta série, não significa o não aproveitamento do material em outros níveis, desde que readequados para cada faixa etária. De nada adianta apresentar pensamentos complexos para crianças que nem se apropriaram da linguagem oral e escrita por exemplo. Deve haver então todo um processo para que essa criança adquira o gosto pela leitura e assim sucessivamente pela escrita.

Na educação infantil uma prática que se faz presente em praticamente todo o desenvolvimento da criança é a tentativa da leitura em roda. A interação é de suma importância, e não há oportunidade melhor se não o momento da roda, onde as crianças além de ouvir, poderão questionar e conversar com os colegas. Sem a intenção de fugir do tema, mas somente para compreensão, o fato de crianças conversarem em sala de aula nada

impede seu aprendizado, pois o professor deve ter em mente que crianças são seres espontâneos e tem uma sede insaciável pelo saber, e é por meio da interação que esse feito se efetivará. “Quando isolado, privado do contato com outros seres, entregue apenas a suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente”. (REGO, 1995, p. 58).

O que ocorre dentro das salas de aula, sem generalizar todo o contexto, porém, o que vem acontecendo cada vez mais é que a “escola” está deixando de ser um local de aprendizado para muitos. Alunos vão e voltam sem grandes intenções ou empolgações. Isso levantaria uma questão, será que o que está sendo ensinado é realmente de interesse para os alunos? Pois, a partir do momento que a educação deixa de ser local desafiador, perderia então sua essência.

É hora de caminhar para uma direção contrária e não acostumar-se aos comentários de que o brasileiro não é “leitor”, no entanto, para isso seria necessária toda uma reestruturação nas bases, ou seja, os alunos somente deixariam de lado o desinteresse pela escrita e leitura a partir do momento que a compreendesse. Escrever para que?

Sem levar o aluno a questões desafiadoras, dificilmente encontrará empolgação para leitura, e sem a mesma, automaticamente não se chegará ao conhecimento. Faz-se necessário proporcionar momentos de conflitos, para que os alunos independente de suas idades consigam encontrar meios e respostas para solucioná-los. Segundo Almeida “Wallon também enfatiza que o desenvolvimento se faz por conflitos, que provocam transformações” (2005, p. 131).

É na escola que o ser passa grande parte de sua vida. O nascimento de várias paixões acontece dentro da escola, então por que não despertar a paixão pela leitura e escrita. Tão importante é a escola para essas e outras questões, que segundo Almeida:

Wallon vai enfatizar que a criança e o jovem se formam na cultura; que a escola é uma das responsáveis pela expansão da cultura; que todos os alunos tem direito à cultura, independentemente de sua origem étnica, religiosa ou social (ALMEIDA, 2005, p. 121).

Reafirmando o que fora dito sobre a importância da escola, é possível perceber na citação acima que além de importante, acaba por fazer-se necessário para o desenvolvimento do aluno a escola proporcionar contato e expansão da cultura.

Veremos abaixo, duas imagens com situações distintas.



Figura 03



Figura 04

É possível perceber duas situações nas imagens. Uma demonstra a importância em se ter um amigo, demonstrando até que o mesmo poderá ser um encorajador. Na outra, percebemos a situação onde uma criança faz uso de um objeto, porém, não para sua função inicial, ou seja, utiliza o guarda-chuva segundo o que acreditar ser necessário. Naquele momento, brincar.

Seria possível a utilização dessas imagens como propostas de trabalho para a realização de um texto dentro de sala de aula. Primeiramente o professor poderia questionar os alunos quanto o que estão a ver. A partir daí, sugerir uma produção textual, no caso uma narração. Poderia sugerir um título e solicitar que os alunos narrassem, por exemplo, a história de um menino que enxergara os objetos não como era, mas como queria ver.

Como dito em outras situações, primeiramente demonstrar o valor da escrita despertando assim seu interesse, por último utilizar o momento como atividade. Totalmente contrário ao que é pedido dentro da sala de aula, claro, sem a intenção de criticar profissionais da área, porém, chegar à sala e pedir que façam uma redação do que quiserem, sem nem lhes consultar, sugerir ou até mesmo despertar interesse, dificilmente o queiram fazer e caso o façam, farão rapidamente somente para se verem livres da proposta.



Figura 05

Um grande problema que o Brasil²² enfrenta é a questão de desmatamento ilegal. Milhares de árvores são derrubadas e isso traz como consequência problemas para o ecossistema. Percebe-se muitas vezes uma tentativa de adiar ou até mesmo esconder a problematização real, ou seja, dizer que determinado conteúdo não é apropriado para uma criança de determinado ano por exemplo. Mas qual seria então o momento para discutir? Não há momento correto, o que pode haver é uma adequação da abordagem.

22 O país possui esse problema em todo o seu território, não é incomum nos depararmos com notícias sobre essa questão. No link disponível há um reportagem relativa á ameaça das árvores nativas do Nordeste. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/vida-rural/noticia/2013/04/desmatamento-ameaca-especies-de-arvores-nativas-no-nordeste.html>. Acesso em: 30-06-2013.



Figura 06

Na tira acima observamos que Calvin nos diz que existe vida inteligente em outros planetas pelo fato deles não tentarem contato com os humanos. A cena se torna mais séria pois ele faz essa reflexão em frente a uma árvore cortada, demonstrando assim o quanto está insatisfeito com a ação de seus semelhantes. Em nenhum momento de seu discurso ele fala diretamente sobre o desmatamento e as complicações que isso pode causar no ecossistema, mas com uma leitura corporal das personagens pode-se chegar a essa conclusão. As personagens apenas olham para o que restou da árvore e por esse ato se faz a compreensão mais aprofundada de sua fala.

Os professores podem ler com os alunos esta tira e perguntar para a sala o que se pode compreender da fala de Calvin. É interessante que todos compartilhem e exponha as opiniões, desta forma os discentes poderão interagir entre si. Caso a sala tenha dificuldade de chegar á interpretação, cabe ao docente tentar explicar, por exemplo, o posicionamento de Calvin na imagem, afim de que os alunos percebam.

7. Considerações finais

Não há outra forma de desenvolver o gosto pela leitura e escrita se não por meio do contato. Um aluno somente poderá aprender a escrever e ler se fizer uso dessa prática. Um exemplo seria o fato da alfabetização das crianças, tendo em mente o quão importante é não teria momento mais adequado do que despertar o interesse pela leitura, compreendendo que essa prática trata-se de um processo e é nesse momento que se faz importante o papel do professor.

O docente deve perceber que os alunos em geral levam consigo outros saberes e curiosidades, e que muitas vezes para chegar ao desejado (apresentar o conteúdo planejado) faz-se necessário primeiramente responder a essas ansiedades. Nem sempre o tema apresentado pelo professor será de real interesse para os alunos. Somente teremos alunos críticos quando aprendermos a ouvi-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Azis. Pedagogia e quadrinhos. In: MOYA, Álvaro. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1970.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1998.

ALMEIDA, Laurinda R. de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2005.

PIGNATARI, Nínive. *Como escrever textos dissertativos*. São Paulo: Ática, 2010.

PINO, A. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In: PINO, A. *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO JÚNIOR, Josaiás Cardoso. *Calvin e Hobbes contra o mundo: reflexões sobre a obra de Bill Waterson*. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7871/1/2011_JosaiasCardosoRibeiroJunior.pdf>.

ICONOGRAFIA

Figura 01. Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRDZxTBtXYpM_LCw-

pcJll1aEefldaqUTRgGO9Xy_HKhhYaOszHNO. Acesso em: 30-06-2013.

Figura 02 – Disponível em: <http://homoliteratus.com/wp-content/uploads/2012/09/calvin.jpg>. Acesso em: 30-06-2013.

Figura 03 – Disponível em: https://fbcdn-sphotos-f-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash4/424519_332105393504171_794160095_n.jpg. Acesso em: 30-06-2013.

Figura 04 – Disponível em: https://fbcdn-sphotos-f-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash3/536104_386508784730498_1148249279_n.jpg. Acesso em: 30-06-2013.

Figura 05 – Disponível em: https://fbcdn-sphotos-g-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash2/p206x206/574998_360019197379457_229134161_n.jpg. Acesso em: 30-06-2013.

Figura 06 – Disponível em: http://2.bp.blogspot.com/_q_LMi9ifJNE/Te4iAx4aswI/AAAAAAAAADo/d5FKmnhoagw/s1600/calvin.jpg. Acesso em: 30-06-2013.

PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: A MOTIVAÇÃO COMO FATOR DETERMINANTE

Denise Aparecida Calegari Marocolo (UEL)
denisecalegari@bol.com.br

1. Introdução

A “folha em branco” continua sendo um desafio para muitos que se sentem incapazes de produzir um bom texto. No ambiente escolar, a produção textual ainda é vista como um dos vilões pelos estudantes que estão se preparando para os vestibulares e também para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Comentários feitos em classe e, até mesmo, atitudes negativas e de indisposição evidenciam esse fato.

Junta-se a isso o pensamento recorrente entre eles que, para elaborar um texto, é necessário ter criatividade, característica exclusiva de apenas algumas pessoas, o que acaba cooperando para a inapetência e, consequentemente, leva à rejeição da produção textual. No entanto, segundo Fayga (1987), não devemos ver a criatividade como propriedade exclusiva de algumas raríssimas pessoas, mas como potencial próprio da condição de ser humano. A autora ressalta que os processos de criação ocorrem no âmbito da intuição, embora integrem toda experiência possível ao indivíduo, incluindo a racional. As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e determinam a configuração em vias de ser criada não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhes damos uma forma.

Presenciamos, por vezes, a pressão a que parte dos alunos se julga estar submetida quando tem de elaborar um texto. Muitos deles o fazem sem reflexão, reproduzem a estrutura básica, utilizam o senso comum na argumentação, fazem uso de repetições, de clichês. Elaboram-nos, rapidamente, como se não tivessem nenhuma responsabilidade pelo que escrevem, mostram-se ansiosos por estarem “livres” da atividade. Assim que terminam de “passar a limpo”, jogam o rascunho no lixo, entregam ou mostram o texto à professora, com a sensação de dever cumprido.

Na verdade, nem precisariam “passar a limpo”, já que, normalmente, inexistem marcas de reelaboração, de reorganização, de adequação, de aperfeiçoamento, até porque eles preferem usar lápis à caneta e, assim, os traços característicos do texto em movimento são perdidos.

Acreditamos que são incentivados a ter essa atitude desde os primeiros anos escolares. Dessa forma, quando fazem reelaborações, essas são “perdidas”, e, com isso, desaparecem os traços do percurso do aluno, o que dificulta o entendimento da produção como processo.

Em geral, produzem textos com uma única finalidade: fazer a tarefa para entregar à professora e não serem prejudicados em sua nota. O resultado é uma produção que demonstra o domínio da norma da língua padrão, a compreensão da proposta, no entanto, valoriza a forma em detrimento do conteúdo. Os alunos estão tão acostumados com essa realidade que, quando têm seus textos avaliados, muitas vezes não entendem por que o professor não deu a nota total se não havia nenhum erro “gramatical”. Isso ocorre, provavelmente, porque em sua vida escolar, produzem textos para serem entregues a um professor que iria corrigi-los e avaliá-los, principalmente, no que se refere à adequação às normas da língua padrão, preterindo, muitas vezes, seu valor estético, seu conteúdo e o processo de criação.

Salles (2000) assegura que as redações que surgem como respostas aos estímulos dados pelo professor, não mantêm, em geral, nenhum tipo de relação com outras produções do aluno. Os textos não refletem nada semelhante a um grande projeto direcionador. Como consequência, o aluno não se identifica com aqueles artefatos que não levam sua marca. Os textos não são seus. Diante de tudo isso, é muito difícil que o aluno goste dos resultados ou lute para gostar por meio de correções e ajustes e, assim, sinta-se atraído pelo processo de produção de textos.

A produção textual, como a vemos, não objetiva fazer com que os alunos produzam rascunhos, revisem-nos em busca da normatização, de um texto definitivo. Entendemos que deverão ser produzidas versões de um texto em busca de aprimoramento, não de correções, em um movimento dialético de idas e vindas. Salientamos que nosso foco é a gênese de textos de alunos do 2º. ano do ensino médio; portanto, consideraremos a natureza do processo em que estão envolvidos. Nesta faixa etária, há certo domínio dos recursos linguístico-discursivos da língua portuguesa, o que colabora para a utilização de efeitos de sentido apropriados às diversas circunstâncias e isso deve ser valorizado nas aulas de produção textual.

O processo criativo é complexo e comumente extrapola o desejo do autor. A composição que agrada, a palavra exata para determinada frase, as inserções que se fazem necessárias, os intermináveis aprimora-

mentos fazem parte do mecanismo construtor. Estudantes, neste nível de escolaridade, são capazes de se posicionar como leitores críticos de seus próprios textos, reelaborando-os e reconstruindo-os a partir dos conhecimentos que já possuem. Sendo assim, buscamos, insistentemente, fomentar o interesse, a vontade de produzir bons textos tornando as aulas mais dinâmicas, valorizando os rascunhos, analisando as produções, enfatizando o processo, verificando os percursos, os movimentos do texto em criação e a singularidade de cada um para tentar compreender os seus mecanismos construtores. De acordo com Salles (2000), conviver com a ideia da escritura em processo, por exemplo, aponta para os alunos de redação a relevância de produções nem sempre finais e, assim, terão de enfrentar o processo de escritura.

A crítica genética lida com um pensamento em evolução, ou seja, ideias que vão surgindo, que são selecionadas, aperfeiçoadas, combinadas, hipóteses sendo alteradas, um emaranhado de relações que vai sendo tecido.

Toda a criação na arte envolve um processo de transformação dinâmico, flexível e não linear. Nunca é uma somatória, mas uma rede de tendências que se inter-relacionam (SALLES, 1998). Logo, o ato criativo demanda investimento de tempo, empenho, trabalho organizado e sistemático, amadurecimento. Desse modo, é dinâmico e acessível aos alunos. Cabe ao professor prepará-los para vivenciar o processo de criação desde as anotações durante a pré-tarefa até o aperfeiçoamento do texto.

Toda atividade de produção demanda esforço, empenho. Não há como produzir um bom texto, no ambiente escolar, se não houver conhecimento linguístico, conhecimento sobre o assunto, conhecimento textual, intencionalidade. As pesquisas proporcionam conhecimentos diversos, gerando materiais que embasam os textos, logo dão suporte ao ato de escrever. A pré-tarefa tem papel fundamental para que isso, de fato, ocorra.

Panichi e Contani (2003, p. 87) apontam que

Em qualquer atividade humana, e sobretudo quando se fala de construção, está implicado um processo de fazer. Remete-se, desse modo, a uma noção importante no conceito de tarefa. Trata-se da chamada pré-tarefa que consiste na dificuldade de manter sob controle as ansiedades [...]. É importante que o executor não se afaste da ideia de que há um objetivo a atingir e que esse objetivo deve estar refletido no objeto produzido para representar que a tarefa simbolicamente está chegando a termo. Não é uma mudança fácil, no entanto. Aparece uma etapa que se confunde com a tarefa, ou seja, em todos os sentidos há a impressão de que se está executando a tarefa, mas o que se está fa-

zendo é construir mecanismos destinados a evitar ou retardar o contato com o objeto que efetivamente se poderia considerar dentro do princípio da tarefa.

Submetemos o manuscrito escolar, pelo viés da crítica genética, à análise. Para esclarecer o que entendemos como manuscrito escolar, mencionamos os comentários de Eduardo Calil (2008, p. 26):

O adjetivo ‘escolar’ qualificando o termo ‘manuscrito’ visa destacar as condições de produção desse objeto, na medida em que está implícita uma relação de ensino-aprendizagem, diferenciando-as, radicalmente, daquelas que envolvem processos de criação de textos literários feitos por escritores consagrados, ou ainda daquelas em que se criam os textos publicitários, cuja criatividade está associada às razões de consumo, das condições que caracterizam os textos virtuais como *weelogs* ou daquelas em que um cientista faz notas e registros relacionados às suas investigações em que não há nenhuma preocupação estética ou econômica.

Há de se comentar, também, que o texto analisado foi escrito em função de uma solicitação externa, da professora, com gênero textual e tema determinados e que a temporalidade destinada à produção era restrita, o que difere sobremaneira da temporalidade no processo de produção de um texto literário, por exemplo. E isso foi considerado.

Calil (2008) aponta que outro ponto importante a se destacar nessa diferenciação é o lugar daquele que escreve. Enquanto o escritor já está inserido em um funcionamento intenso da língua, dos discursos, da cultura, da história, da literatura, da política, do mercado editorial etc., certamente o engajamento do aluno em vários desses processos inexistente ou então é insipiente.

2. Trilhas metodológicas

As atividades foram aplicadas nos meses de março e abril deste ano, em uma sala de 2ª. série do ensino médio, de uma escola privada da cidade de Londrina (PR), com o propósito de verificar o processo criativo dos alunos em situação de ensino-aprendizagem, compreender o caminho percorrido e os momentos por eles vivenciados. Os alunos produziram duas versões de um texto, a primeira delas será por nós denominada de “versão A” e a segunda, de “versão B”. Os procedimentos utilizados serão descritos a seguir.

O tema a ser abordado às conquistas e os desafios da mulher brasileira foi escolhido pela professora devido à proximidade com o Dia Internacional da Mulher e sua abrangência. Afinal, 8 de março não é ape-

nas marcado como data comemorativa, mas como um dia em que se promovem reflexões críticas acerca do papel da mulher na sociedade contemporânea, evidenciando suas lutas e suas conquistas ao longo da história como também os desafios a serem superados.

O tema foi levado para a sala de aula e os alunos puderam manifestar a opinião sobre ele, houve referências a como as mulheres eram vistas em outros contextos, qual o papel que exercem na família, sua inserção no mercado de trabalho, as profissões que são comuns a elas, o que haviam conquistado, o que ainda teriam de enfrentar. Enfim, conduziu-se um momento, mediado pela docente, em que se pôde suscitar uma reflexão a respeito da mulher na sociedade. Solicitou-se que realizassem a pré-tarefa, por meio de pesquisas, para que tivessem argumentos contundentes e que registrassem esse material, já que produziriam um texto sobre o tema na semana seguinte. Essa etapa resultaria em um conjunto de informações as quais serviriam de suporte para que a tarefa se efetivasse de forma plena.

Na data combinada, tendo como subsídio os debates e as pesquisas realizadas, elaboraram um artigo de opinião, cabe ressaltar que o gênero já havia sido estudado anteriormente. A elaboração do texto foi feita em sala de aula pela maioria, no entanto houve alunos que a terminaram em casa e levaram-na à professora na aula posterior. As produções, que chamaremos de “versão A”, foram guardadas para serem utilizadas na próxima etapa do processo.

Para que pudessem conhecer e compreender a escrita como processo, foi apresentado a eles o trabalho *A Imagem da Criação e a Criação da Imagem*, de autoria de Edina Regina Pugas Panichi. Nele, há análises do processo criativo do escritor Pedro Nava, as quais deixam claro que o autor buscava elementos na pintura, na escultura, nas fotografias, nas imagens observadas e vivenciadas, nas caricaturas, diagramas e mapas feitos de próprio punho que serviam de suporte à produção de seu texto. Essa atividade conscientizou-os de que a escrita é um processo que exige intencionalidade, dinamismo e mutabilidade – o que demanda muitas pesquisas, consistentes conhecimentos, registros, experimentações, elaborações progressivas e domínio da língua portuguesa. Perceberam a necessidade da reconstrução, conhecendo os registros dos percursos de Pedro Nava em direção ao texto considerado final e compreenderam, de fato, que um texto não nasce pronto.

Em outro momento de pré-tarefa, foram divididos em grupos e cada equipe pesquisou as condições das mulheres no campo político, econômico, social e cultural. Depois, organizaram o material e apresentaram os resultados à sala. Na sequência, os textos recolhidos pela professora, anteriormente, e dos quais mantinham certo distanciamento temporal foram devolvidos a eles para que os lessem, reorganizassem suas ideias e, somente depois, os reelaborassem. Fariam isso levando em consideração tudo que tinham visto sobre o tema e sobre processo criativo. Iniciou-se, então, a reconstrução textual em sala de aula, e, novamente, alguns terminaram em casa. Chamaremos esse texto de “versão B”. Foi requisitada a entrega das duas versões para que as pesquisas fossem realizadas.

Com as versões em mãos, procuramos verificar o processo criativo dos alunos em situação de ensino-aprendizagem, compreender o caminho percorrido e os momentos peculiares vivenciados em busca do aprimoramento do texto. Segundo Salles (2008), o pesquisador move-se sobre as “pegadas” do escritor e é isso que nos propusemos a fazer. O trajeto percorrido será apontado, indicando e analisando as alterações efetuadas em busca de compreender, por meio do processo criativo, como o texto se constituiu, tentando esclarecer o percurso e entender a gênese textual.

Como o processo criativo traz traços e marcas que são denominados de “rasuras”, foi essencial à nossa atividade investigarmos acerca dessas rasuras, entendidas como operação metalinguística que viabiliza a verificação do ponto de tensão da produção textual, com o intuito de conhecer o caminho da construção textual, os indícios da relação sujeito-linguagem. Segundo Nery (s/p, s/d), as rasuras, que estão à flor do texto, na própria linha ou intercaladas nas entrelinhas, vão da simples correção de linguagem, que promovem emendas sintáticas ou ortográficas sem alterar o texto, às rasuras propriamente ditas, que alteram o texto mudando termos e expressões. Essas rasuras se limitam, quase que invariavelmente, às operações de substituição, supressão, acréscimo e deslocamento.

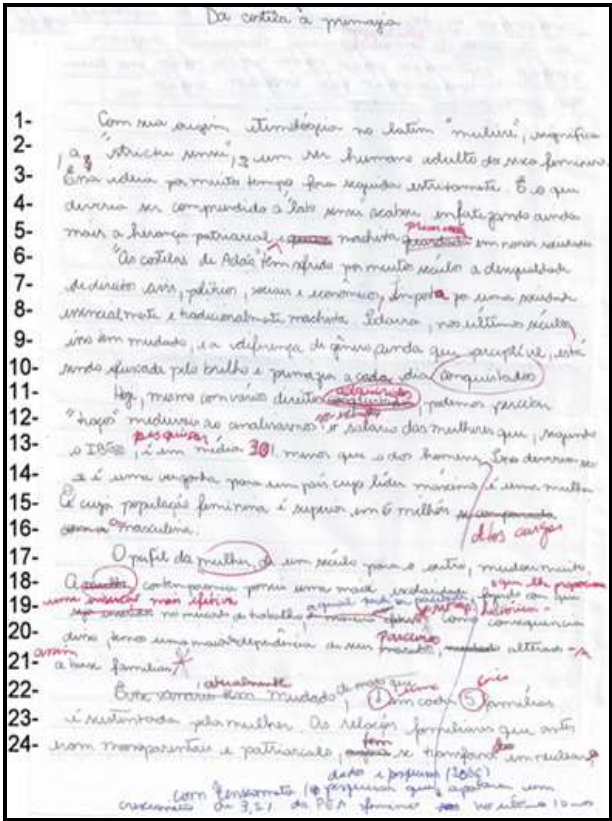
Na análise dos manuscritos, procuramos apontar as seguintes operações linguísticas: a substituição, a supressão, o acréscimo e o deslocamento. Quando ocorre a substituição, um elemento é permutado por outro; o que evidencia a preocupação com a adequação, a seleção, a fim do aprimoramento do texto. Na supressão, risca-se um termo para o qual não haverá substituição. Essa operação é praticada, porque o aluno percebeu alguma inadequação ou, então, decidiu suprimir o fragmento, abandonando a ideia inicial. É considerado acréscimo a inserção de um termo,

de uma expressão, de uma frase ou até mesmo de um parágrafo à escrita. Isso ocorre em decorrência de uma leitura mais atenta, em que se percebe incompletude ou o esquecimento de alguma palavra, por exemplo. Constitui-se deslocamento a transferência de uma palavra, período, parágrafo para outra posição. Essa ocorrência pode ser devido à possibilidade de aperfeiçoamento, de apropriação.

3. A gênese do manuscrito escolar em análise

Embora várias produções tenham sido analisadas, neste artigo, apresentaremos apenas uma delas.

Primeira versão textual – denominada de “versão A”





Segunda versão textual – denominada de “ versão B”

Da costela à primazia

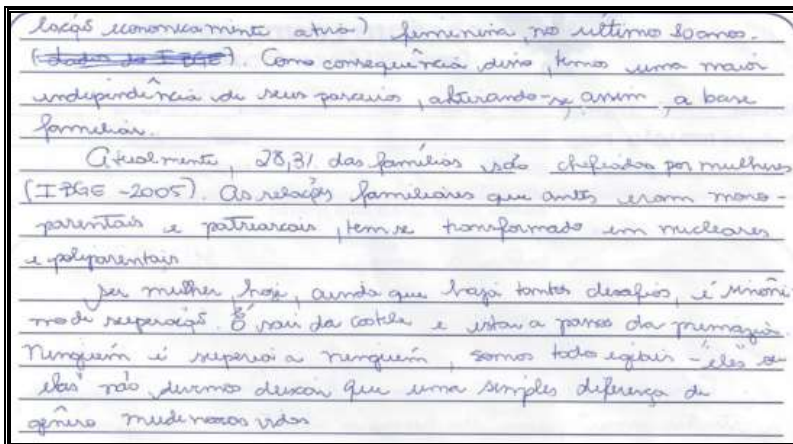
E. M. K. J.

Com sua origem etimológica no latim "muliere", significa a "estrutura masculina", com ser humano, o adulto de sexo feminino. Essa ideia por muito tempo, foi seguida, intuitivamente. É o que deveria ser compreendido a "lata semie" acabou enfatizando ainda mais a herança patriarcal e machista preservada em nossas sociedades.

"As costelas de Adão" têm sofrido por muitos séculos a desigualdade de direitos civis, políticos, sociais e econômicos, imposta por uma sociedade essencialmente e tradicionalmente machista. Porém, no último século, isso tem mudado, e a diferença de gênero, ainda que perceptível, está sendo reduzida pelo brilho e primazia a cada dia conquistados.

Hoje, mesmo com vários direitos adquiridos, podemos perceber traços medievais ao analisarmos, por exemplo, os salários das mulheres que, segundo o IBGE (censo 2010), é em média 30% menor que o dos homens, em cargos elevados. Isso é uma vergonha para um país cujo líder máximo é uma mulher. É cuja população feminina é superior em 6 milhões a masculina.

O perfil da mulher, de um século para o outro, mudou muito. A contemporânea possui maior escolaridade, o que lhe proporciona uma inserção mais efetiva no mercado de trabalho a qual pode ser percebida por meio de recenseamentos, dados e pesquisas que apontam um crescimento de 3,2 pontos percentuais da PEA (Popu



1º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 5):

supressão de “quase”, advérbio delimitador, com aproximação de limites: “herança patriarcal e ~~quase~~ machista”. O delimitador aproximava o substantivo “herança” da adjetivação “machista”, mas não a qualificava completamente, tinha efeito de atenuação. Com o apagamento, deixou de atenuar, de fixar o limite da veracidade constatada. Conforme Neves (2000, p. 250), os advérbios modalizadores delimitadores “não garantem nem negam propriamente o valor de verdade do que se dizem, mas fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações”.

2ª. rasura (linha 5):

substituição de “guardada” por “preservada”, seleção lexical que modificou o efeito de sentido. Embora sejam sinônimas, “preservada” confere maior formalidade ao discurso. Para Aquino (2003, p. 199),

ao tomarmos a escolha lexical como ferramenta que define situações em que os falantes criam o contexto no qual irão interagir, então poderemos entendê-la não como algo que ocorre fortuitamente no discurso, mas perfeitamente concatenada aos demais elementos que o organizam.

3º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 11):

substituição de “conquistados”, que se referia ao substantivo “direitos”, por “adquiridos”. Houve a troca, pois na linha anterior já havia o adjetivo “conquistados” – que aparece circulado pelo aluno – referindo-se aos substantivos “brilho” e “primazia”. Mesmo tendo outro referente, a troca visou à coesão lexical.

2ª. rasura (linha 13):

acréscimo de “pesquisar”, após “IBGE”, o que indicava que a sigla seria substituída, mesmo não havendo apagamento, porque o aluno quisesse conferir a informação. De fato, sua substituição ocorreu posteriormente (versão B) por Censo 2010. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é definido, por lei, como o responsável pela realização do Censo, no Brasil, logo a alteração visou especificar a informação, trazendo-lhe, conseqüentemente, mais pertinência e credibilidade.

3ª. rasura (linha 13):

acréscimo de “altos cargos”, após o substantivo “homens”, porém, na versão B, essa expressão foi trocada por “em cargos elevados”. O acréscimo particulariza o significado do substantivo a que se refere.

4ª. rasura (linhas 13 e 14):

substituição de “deveria ser e” por “é”; tanto a locução verbal quanto o verbo referiam-se a “uma vergonha”: “Isso ~~deveria ser e~~ é uma vergonha”. O verbo *dever* no futuro do pretérito do modo indicativo acompanhado de outro verbo no infinitivo traz aconselhamento, reflexão e o verbo *ser*, no presente do indicativo, certeza. A mudança exprimiu a certeza do sujeito ao enunciar.

5ª. rasura (linhas 15 e 16):

supressão de “se comparada com a” e acréscimo de “a”. Na versão B, foi utilizado o acento grave para marcar a contração da preposição “a” com a forma feminina do artigo definido: “E cuja população feminina é superior em 6 milhões ~~se comparada a~~ à masculina.” Omissão da expressão “população” que é recuperável pelo contexto, evitando-se, assim, a sua repetição. Tanto esse recurso quanto o emprego correto do acento indicativo da crase revelam o domínio da língua portuguesa que o aluno possui.

4º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 18):

supressão de “mulher”. O aluno havia circulado o mesmo substantivo (linha 17). Fez, novamente, uso do mecanismo de coesão por elipse, cujo referente é facilmente recuperado no texto.

2ª. rasura (linhas 18 e 19):

acréscimo de “o que lhe proporciona uma inserção mais efetiva no mercado de trabalho”, apagamento de “seja inserida” e “de maneira mais efetiva”. Na íntegra: “fazendo com que ~~seja inserida~~ no mercado de trabalho ~~de maneira mais efetiva~~”. Mesmo não tendo eliminado partes, na versão B, o aluno optou por usar o acréscimo.

3ª. rasura (linha 19):

acréscimo de “a qual pode ser percebida” – o único feito com caneta azul – acompanhado de um asterisco e de “retrosp. Histórica” ao qual havia uma referência no final da página: “dados e pesquisas (IBGE) pesquisas que apontaram um crescimento de 3,2% da PEA feminina nos últimos 10 anos.” Na versão B, verificamos que essa informação foi acrescentada, porém a disposição era outra, um pouco mais completa: “a qual pode ser percebida por meio de dados e pesquisas, que apontam um crescimento de 3,2 pontos percentuais da PEA (População economicamente ativa) feminina, nos últimos 10 anos”. Ficou flagrante a preocupação em trocar o símbolo “%” por “pontos percentuais” e em esclarecer a sigla.

4ª. rasura (linha 20):

substituição de “maridos” por “parceiros”. Essa substituição lexical deve-se ao fato de, na contemporaneidade, haver uma variedade de arranjos conjugais: vínculos matrimoniais, parceiros em uniões temporárias ou definitivas, recasados e muitos alunos vivem essa experiência com pais separados. A preferência foi por um termo mais abrangente, que pressupõe uma união em que haja compartilhamento de tarefas e busca de satisfação das necessidades mútuas, independente de ser oficializada ou não.

5ª. rasura (linha 20):

supressão de “mudado” e acréscimo, na sequência, de “alterado”, feito com caneta preta, deixando evidente que essa permuta foi realizada quando o aluno estava fazendo a primeira versão. Infere-se que a troca

por sinônimo foi uma ação natural de reflexão e adequação, no ato da escrita, ao que o sujeito pretendia transmitir.

6ª. rasura (linhas 20 e 21)

acréscimo de “se assim”. O “se” é utilizado como pronome apassivador do verbo “alterar” e “assim”, como conjunção coordenativa conclusiva, já que liga a oração anterior a uma oração que expressa ideia de conclusão. Na íntegra: “~~mudado~~ alterando-se assim a base familiar”. A inserção visou à correção gramatical e o estabelecimento de conclusão entre as orações. Essas observações são feitas porque o aluno, a partir do momento em que valoriza o próprio texto, se preocupada com a forma.

5º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 22):

substituição de “esse cenário tem mudado, de modo que” por “atualmente”.

2ª. rasura (linha 22):

substituição dos números cardinais grafados em algarismos arábicos, como segue: “1 em cada 5 famílias é sustentada pela mulher.” Os números grafados em algarismos arábicos estão circulados e, sobre eles, há o acréscimo de “um” e “cinco”, respectivamente.

3ª. rasura (linha 24):

substituição de “agora” por “tem” e conseqüente uso do particípio” transformado”. Na íntegra, na versão A: “agora se transforma em nucleares”; na versão B: “tem se transformado em nucleares”.

Achamos conveniente esclarecer as rasuras da linha 24. Na versão A, o parágrafo era construído da seguinte forma: “~~Esse cenário tem mudado de modo que~~ 1 em cada 5 famílias é sustentada pela mulher. As relações familiares que antes eram monoparentais e patriarcais, ~~agora~~ se transforma em nucleares e poliparentais”. Na versão B: “Atualmente, 28% das famílias são chefiadas por mulheres (IBGE-2005). As relações familiares que antes eram monoparentais e patriarcais, tem se transformado em nucleares e poliparentais”.

Ao compararmos as versões, percebemos que houve mudança significativa na organização sintático-semântica do parágrafo. O aluno,

mesmo sem marcar no manuscrito, fez várias substituições. Optou por situar melhor a informação, ao empregar o advérbio “atualmente”. No entanto, usou a fonte IBGE-2005, o que traz determinada incoerência externa ao enunciado por não ser uma informação atualizada, já que, conforme os dados do Censo Demográfico de 2010, 37,3% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres. Substituiu os números que indicavam proporção por porcentagem; mesmo sendo correspondentes, o percentual confere mais visibilidade à situação. “Sustentadas” foi permutada por “chefeias”, adjetivo utilizado pelo IBGE, provavelmente, fruto da tarefa. Apagou o advérbio “agora”, que representa um intervalo de tempo delimitado, seguido da permuta de um verbo no presente do indicativo “transforma” para o pretérito perfeito composto do indicativo, por meio da locução verbal “têm se transformado”, trazendo, assim, uma nova informação semântica: o fato iniciou-se no passado e tem ocorrido com frequência, prolongando-se até o momento atual. Na reelaboração, o aluno não acentuou o verbo *ter* que se apresentava na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, revelando um descuido em relação à norma padrão.

4ª. rasura (linha 24):

acréscimo de “+ dados”, ao final do parágrafo; no entanto, na versão B, isso não se concretiza, passando-nos a impressão de que o aluno, por algum motivo, desistiu de fazer a inserção.

6º. Parágrafo

1ª. rasura (linha 25):

acréscimo de “ainda que haja tantos desafios”, a inserção de uma oração subordinada adverbial concessiva intercalada na principal é um mecanismo de fortalecimento da opinião do locutor, uma estratégia argumentativa utilizada para convencer o interlocutor de seu ponto de vista, sem desmerecer a outra posição. É uma estratégia preventiva empregar a oração concessiva intercalada, para acautelar-se contra objeções.

Certamente, a inserção foi feita de forma intuitiva. Segundo Zott Mokva (2009), o conhecimento intuitivo que temos sobre o significado das sentenças não é fragmentado, não corresponde a palavras soltas nem mesmo a sentenças isoladas. Através das intuições que temos sobre as propriedades semânticas, identificamos significados e aplicamos a outras

sentenças, produzindo e compreendendo, cada vez mais, um número infinito de combinações.

2ª. rasura (linha 26):

acréscimo de “estar a passos” acima da palavra “conseguir”. Na versão B, constatamos que foi feita a substituição de “conseguir” por “estar a passos”. Na íntegra: “conseguir a primazia”, versão A, e “estar a passos da primazia”, versão B. Essa troca destaca um mecanismo de argumentação utilizado para conseguir maior adesão junto aos leitores, que poderiam contestar a afirmação feita. Com isso, foi produzido outro efeito de sentido.

Nossa análise, certamente, não é suficiente para expor toda a complexidade que há no processo escritural, no entanto tentamos entender um pouco da intrincada relação entre sujeito, língua e sentido.

O aluno cumpriu, com eficiência, a pré-tarefa: fez pesquisas anteriores ao debate em sala de aula, as quais partilhou com o grupo, registrou dados sobre o tema abordado: as conquistas e os desafios da mulher brasileira, produziu, então, a primeira versão do texto. Na sequência, novamente em situação de pré-tarefa, realizou estudos sobre nosso objeto, contribuiu na elaboração do material que seria exposto à turma, participou das apresentações feitas. Logo estava bem preparado para realizar a segunda versão do texto.

A primeira foi escrita com caneta preta, as rasuras foram feitas em vermelho, com exceção de uma, em azul. Entendemos que o aluno, primeiramente, fez as alterações em vermelho, já que são muitas, e o que foi feito em azul ocorreu em um momento posterior, comprovando a preocupação com o remate do texto. As rasuras preservam movimentos do sujeito, evidenciam os traços de um ato e, ao analisá-las, houve certa esclarecimento sobre o caminho que esse aluno traçou para construir e reconstruir seu texto.

As hesitações, as certezas, os avanços, os recuos, a preocupação com a seleção lexical ao buscar a palavra “certa”, o uso de construções que propiciam uma argumentatividade maior, a utilização de dados e suas respectivas fontes, a perspicácia na inserção ou apagamento de determinadas palavras, tudo isso aponta para um escritor crítico, preocupado com a produção de sentido, cheio de intencionalidade e com propósitos bem definidos. Mostrou ter conhecimento de noções lógico-semânticas, entendeu a produção textual como um processo e notabilizou-se como

um bom escritor. Esse olhar sobre o processo de criação levou-nos a compreender, no próprio movimento da escritura, um pouco dos mecanismos da produção em sua intrincada complexidade.

4. Considerações sobre a análise

A atividade realizada estava em conformidade tanto com as necessidades dos discentes como também da professora e do colégio. Havia a preocupação e o desejo iminentes nos alunos em se preparar para os vestibulares e para o ENEM. Nossos estudos propiciaram-lhes uma reversão dos conceitos pré-estabelecidos sobre produção textual, a criação passou a ser vista como trabalho, ato dinâmico que exige amadurecimento e é acessível a todos.

A ênfase dada ao produto final cedeu lugar ao aspecto processual de produção, no qual o texto foi se constituindo. Como destacaram Panichi e Contani (2003, p.106), um texto não nasce pronto – é indispensável que isto seja aceito – ele tem uma construção em fases preliminares que jamais serão visíveis ao leitor, mas que pertencem ao criador e por este devem ser habilmente manejadas até chegar àquele.

O desenvolvimento do processo criativo, mesmo sendo realizado no ambiente escolar, produzido em tempo delimitado, é significativo. Presenciamos o seu movimento característico marcado por avanços e recuos; adequações à procura da melhor expressão ou da melhor frase; substituições visando à seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática; modalizações indicando atenuação ou fortalecimento de determinado adjetivo; argumentação sendo construída de forma mais consistente; anotações de informações e dados precisos; valorização do processo na elaboração das versões. Enfim, presenciamos o texto em movimento, o ato de criação. Isso acontece em maior ou menor proporção, já que é um processo individual, singular, e resultante da maturidade, do desejo, do envolvimento, como também da proficiência linguística do aluno. As transformações, os aprimoramentos ocorreram, em alguns momentos, a partir do conhecimento intuitivo, no entanto, na maioria das vezes, foram realizados com segurança resultante do conhecimento da língua padrão.

As rasuras – substituições, supressões, acréscimos e deslocamentos – são características dos processos escriturais literários, mas elas também são recorrentes nas produções escriturais escolares, seja de for-

ma caótica, seja de forma organizada. Às vezes, são de grandes proporções; outras, ínfimas. Às vezes, complicadas; outras, simples.

É nessa complexidade que consiste a “beleza” do processo criativo. De acordo com Calil (2008), formas básicas, associadas aos tipos de rasura e inerentes ao seu caráter altamente heterogêneo, ampliam, escurecem e enriquecem tanto o texto quanto o gesto de escritura que gestou seu nascimento, imprimindo ao manuscrito um caráter opaco, enigmático e múltiplo.

Com relação à adequação à norma culta, houve desvios leves, já que foi produzido por um estudante da 2ª série do ensino médio. Ao compararmos as rasuras na versão A e as reformulações na versão B, inferimos que passaram despercebidos, demonstrando a falta de conhecimento de algumas regras ou, então, descuido do aluno.

Nesta fase da vida escolar, já foram vistos muitos conteúdos gramaticais os quais lhes facultaram a consciência das habilidades linguísticas, habilitando-os a decidir o que usar, principalmente, ao produzirem um texto escrito. Vale ressaltar que a primeira competência avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a demonstração do domínio da norma culta da língua portuguesa escrita.

Nos processos criativos analisados, a pré-tarefa foi fundamental, garantindo condições para realizar o texto e sua sustentação, pois dependem do conhecimento de fatos, de informações, de dados, de opiniões diversificadas sobre um determinado tema, de conhecimentos de áreas diferentes e, inclusive, favorece a seleção lexical, visto que o aluno entra em contato com diversos textos, várias formas de expressão, conhece novas palavras e, assim, aumenta a possibilidade de escolher, adequadamente, aquela que melhor se ajusta ao seu propósito. Portanto estará apto a elaborar a tarefa.

Haverá bons resultados nessa empreitada se os alunos forem instruídos a monitorar o seu processo de produção textual de forma sistemática, dando-lhes suporte para que entendam o processo desde o seu planejamento, da realização da pré-tarefa, da organização dos materiais que vão lhe servir de suporte, da elaboração e reelaboração das versões até que possam assumir o papel de quem produz, de quem lê e de quem avalia o seu próprio texto obtendo, progressivamente, autonomia dentro do processo criativo. Isso lhe trará, inclusive, satisfação pessoal.

A mudança de postura e a ruptura com concepções antigas e com práticas retrógradadas nas aulas de produção textual exigem envolvimento, criatividade, empenho, dedicação e coragem. A crítica genética traz contribuições para que isso ocorra e, ao professor, abre caminhos significativos ao ensino-aprendizagem; ao aluno, proporciona a percepção de que elaborar um texto não é fácil, mas que é possível a todos. Mostra a experimentação no que produzimos e até mesmo gera certa inquietação “um processo que fica sempre por se completar, um desejo que fica por ser totalmente satisfeito” (SALLES, 1998, p. 31) e é isso que nos move.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. O léxico no discurso político. In: PRETI, D. (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FELIPETO, Sônia Cristina. *Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula*. Londrina: Eduel, 2008.

MOKVA, Ana Maria Dal Zott. *Um olhar crítico ao ensino de semântica em livros didáticos*. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/008.htm>>. Acesso em: 15-08-2013.

NERY, Vanda Cunha Albieri. *O nascimento da escritura nos manuscritos*. (UFU/CUT). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ06_7.htm>. Acesso em: 15-08-2013.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *Criatividade e processos de criação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

PANICHI, Edina Regina Pugas. A aventura da escrita: da desordem escritural ao texto publicado. In: X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM CRÍTICA GENÉTICA (APCG) – MATERIA-

LIDADE E VIRTUALIDADE NO PROCESSO DE CRIAÇÃO, 2010, Porto Alegre. X Congresso da APGG – *Caderno de Resumos*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

_____. A imagem da criação e a criação da imagem. In: *I Congresso Internacional de Estudos Filológicos/VI Seminário de Estudos Filológicos*, 2012, Salvador. *Anais do I Congresso Internacional de Estudos Filológicos – I CIEF*, (Artigo 36). Salvador: Quarteto, 2012, v. 01, p. 01-09.

_____; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: Eduel; São Paulo: Ateliê, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1992.

_____. Imagens em construção. *Revista Olhar*, ano 02, n. 4. Dezembro/2000. *Olhar* 4, 2000.

_____. Diálogo na crítica genética. *Revista de Crítica Genética*. São Paulo, junho de 1995.

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP/Annablume, 1998.

**TEXTO E ILUSTRAÇÃO
NO LIVRO PARA CRIANÇAS E JOVENS:
A PRODUÇÃO DE SENTIDOS²³**

Rosa Maria Cuba Riche (CAP/UERJ)
rosacubariche@gmail.com

A publicação de estudos teóricos sobre a imagem e a ilustração nos livros para crianças e jovens tem crescido nos últimos anos. Um olhar mais atento aos catálogos das editoras confirma a presença de títulos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, aprofundando o tema e seus diferentes matizes, sob perspectivas diversas.

Peter O'Sage, em "Palavras e imagens na literatura para crianças e jovens leitores" (2005) fez um levantamento de teses e dissertações que divulgam teorias e olhares sobre obras da literatura para crianças e jovens nos 25 anos anteriores à publicação do texto. Ao analisar pesquisas defendidas em programas de pós-graduação, vinculadas a áreas específicas do conhecimento, percebeu uma pluralidade de interesses e percursos multidisciplinares que já apontavam para "um amadurecimento quanto aos métodos de abordagem, análise e confronto de referências" (O' SA-GAE, 2005, p. s/n)

A literatura infantil e juvenil se renova, vive tempos de mudanças, reclama para si enfoques multidisciplinares e a pesquisa texto & imagem acompanha esse percurso. A qualidade das ilustrações e o profissionalismo dos ilustradores, alçados ao status de autores, atrai a atenção de pesquisadores de áreas como a psicologia, a linguística, a filosofia, a comunicação, além das artes visuais.

Ilustradores premiados como Rui de Oliveira, Graça Lima, Ricardo Azevedo, Ângela Lago, Ciça Fitipaldi, Eva Furnari e Roger Mello publicam reflexões sobre o fazer criativo, e a academia abre espaço para esse viés dos estudos da imagem nos congressos de Artes Visuais e Literatura. As editoras, talvez estimuladas pelo crescimento do interesse dos estudiosos, pela criação da categoria Livros Teóricos (1999), do Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil – FNLIJ – e atendendo à deman-

²³ Uma versão deste texto foi apresentada no Seminário Imagem & Imaginação, na Escola de Belas Artes – UFRJ- 2012.

da, lançam no mercado brasileiro livros teóricos sobre as relações entre as linguagens verbal e não verbal e a importância da Imagem no livro para crianças e jovens.

Uma nova geração de ilustradores brasileiros surgiu nas últimas décadas, na esteira do caminho aberto por pioneiros dessa arte que conquista prêmios internacionais, ganha visibilidade nas Feiras e Salões do Livro e o respeito dos colegas estrangeiros. Atenta às tendências e à evolução da ilustração, a FNLIJ criou a categoria Ilustrador Revelação em 1993. Concorrer ao Prêmio Hans Christian Andersen na categoria ilustrador é uma realidade para alguns brasileiros, como Rui de Oliveira, Roger Mello, Ziraldo entre outros. O fenômeno existe e o interesse em aprofundar os estudos sobre as relações palavra & imagem nasceu da observação e análise da produção lançada no mercado a cada ano, principalmente dos títulos inscritos para participar da Seleção do Prêmio Anual da FNLIJ.

Desde a década de 1979, início da minha participação no júri do Prêmio, observa-se o crescimento da quantidade de títulos e a preocupação das editoras em melhorar a qualidade do objeto livro. Percebe-se a sofisticação que as artes gráficas vêm desenvolvendo, atraindo os olhares para o livro de imagens. Estes exigem diferentes saberes como a engenharia do papel além do design na elaboração do projeto editorial.

Para o Prêmio 2013, produção 2012, foram inscritos 1349 títulos, para concorrer a 17 categorias. Desse total, se somarmos as categorias informativo (80+39 tradução/adaptação = 119), jovens (165 + 128 trad/adapt = 293), teóricos (42), teremos um total de 454 títulos, o que representa pouco mais de 33,5 % da produção. Esses livros, com exceção de alguns informativos, pela especificidade do público ao qual se destinam, contêm, pouca ou nenhuma ilustração; nos 66,5% restantes, a ilustração está presente, o que justifica um estudo mais aprofundado do papel que ela desempenha na formação do leitor crítico.

O Brasil já conquistou dois prêmios Hans Christian Andersen com as obras de Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado, a primeira também agraciada com o Prêmio Alma, que lhe permitiu criar a editora Casa de Lygia Bojunga para reunir sua obra, sem contar com autores/ilustradores que chagaram a finalistas. Caberia citar aqui muitos outros autores que, ao longo da carreira, foram agraciados com prêmios nacionais e internacionais, constando também nas listas de Instituições internacionais que anualmente selecionam autores e ilustradores.

Basta um rápido olhar no site de dois desses ilustradores para constatar a importância e o reconhecimento do trabalho desses profissionais. Rui de Oliveira, com a *Bela e a fera*, recebeu o Prêmio Jabuti de 1995 e o de Melhor Livro de Imagem da FNLIJ. *Herói Fanfarrão e sua Mãe Bem Valente* foi também considerado melhor livro ilustrado pela FNLIJ. *A Tempestade* (2002) foi indicado para a lista de honra do IBBY, além de ganhar o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ. Já *Cartas Lunares* (2005), além de receber o selo de Altamente Recomendável pela FNLIJ, foi agraciado com o Prêmio da Academia Brasileira de Letras. Em 2006 e 2008, Rui foi indicado pela FNLIJ para concorrer ao Prêmio Hans C. Andersen patrocinado pelo International Board on Books for Young People – IBBY na categoria ilustração. Recebeu, segundo informações do site, 4 vezes o Prêmio Jabuti de ilustração da Câmara Brasileira do Livro, além de mais de 25 prêmios como ilustrador no Brasil e no exterior. Roger Mello, outro ilustrador, além dos muitos prêmios recebidos no Brasil e no exterior, foi também finalista do Prêmio Hans C. Andersen em 2010 e 2012.

Muitos se lançaram na arte de escrever para esse público nessas últimas décadas, nem tantos com a qualidade desejada. Quanto aos ilustradores, mesmo não havendo um curso específico para a sua formação nas universidades, uma nova geração de artistas voltou seu trabalho para atender a demanda desse público.

Detectado o fenômeno, pesquisar mais fundo essa linguagem e suas relações bem como o papel que desempenha no livro tornou-se instigante para quem lida mais com textos verbais. Esse estudo dá continuidade a uma pesquisa sobre texto e ilustração que pretende investigar agora como as relações entre as linguagens verbal e não verbal contribuem para os sentidos da leitura. Analisar os efeitos na recepção da leitura pode ser um caminho para ampliar o horizonte dos leitores.

As perspectivas teóricas que norteiam os estudos da imagem baseiam-se, principalmente, em Alberto Manguel, Donis A. Dondis, Peter O'Sagae, Rui de Oliveira, André Mendes, Maria Nikolajeva & Carole Scott, Lucia Santaella & Winfried Noth, Sophie Van der Linden, Martine Joly; os estudos da pedagogia da leitura, em Ezequiel Theodoro, Graça Paulino, Graça Ramos; os da Estética da Recepção em Wolfgang Iser & Hans R. Jauss,

Por muito tempo, o alfabetismo verbal foi considerado essencial para o ser humano em geral, valorizado pela sociedade dita letrada e de-

ver primeiro da escola, que ignorava a inteligência visual. No entanto, desde a infância, o homem olha o que está fazendo e olhar até a compreensão como objeto é enxergar. Os primeiros desenhos têm registro, antes do aparelho fonador estar formado, ou seja, ele desenha antes de falar. O desenho do som é a letra e a construção visual do fonema é o texto.

A sociedade moderna começa com a industrialização do texto, Gutemberg criou a imprensa, mas não se preocupava com a reprodução da imagem. O século XVIII assiste à invenção da litografia. No século XIX, a sociedade olha para o livro como um objeto textual. O livro de imagem, segundo Amaury Fernandes, surge por conta dos gráficos da Geografia, da Biologia. O cinema e o audiovisual surgem com a invenção da escola, no final do século XIX. A passagem da imagem visual da pedra até a digital com áudio é progressiva. Hoje o mercado e as editoras precisam adaptar o objeto livro à realidade dessa geração visual que não ouve música, vê música. (FERNANDES, 2012)

O advento dos meios de comunicação visuais, a câmera, o cinema, o vídeo, a TV, o DVD em uso e outros que ainda serão criados mudou a própria inteligência e a definição de educação. Uma criança, antes mesmo de iniciar a educação formal, já trava contato com diferentes meios eletrônicos e demonstra facilidade e familiaridade com as máquinas. Há, portanto, necessidade urgente de se desenvolver uma metodologia, um sistema facilitador para o aprendizado e a interpretação das idéias que visualmente a cercam.

O desenvolvimento da capacidade intelectual para apreensão das mensagens visuais exige um aprendizado e está se tornando uma necessidade vital não só para os que lidam com a comunicação, mas também para o cidadão comum que vive imerso nelas. Assim a alfabetização visual deve ser tão considerada quanto a verbal pela escola. Ela tem implicações da maior importância: expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual e de criar uma mensagem visual.” (DONIS, 2007, p. 16)”, afirma Dondis, estudioso do tema. Para ele, “a visão é natural até certo ponto, mas criar e compreender mensagens visuais demandam estudo”. (*Ibidem*, p. 13).

Assim como acontece na leitura e na compreensão do texto verbal, nossas reações frente às imagens são influenciadas por estados psicológicos, condicionamentos culturais, ambiente ou contexto. O modo de encarar o mundo geralmente modifica nossa relação com o que vemos e lemos. A compreensão do texto verbal varia de acordo com a nossa histó-

ria de vida e de leituras, o contexto e o universo de expectativas. O mesmo ocorre com a compreensão das imagens visuais, o processo é muito individual e diferente para cada indivíduo. O ambiente social também exerce certo controle sobre a maneira de ver. A preocupação com esse tema remonta um passado distante e foi alvo de reflexão de Francis Bacon, Platão, Aristóteles dentre outros.

Para Francis Bacon, “todas as imagens que o mundo dispõe diante de nós já se acham encerradas na nossa memória desde o nascimento” (MANGUEL, 2001, p. 20). “Platão tinha a concepção de que todo o conhecimento não passava de recordação.” “Acredita que as imagens assim como as histórias nos informam, sugere que todo o processo de pensamento requer imagens” (*Idem*, p. 21).

As imagens que nos rodeiam “são símbolos, sinais, mensagens, alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, nossa experiência de vida”. “Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras são a matéria de que somos feitos,” afirma Manguel. (*Idem, Ibidem*)

No universo verbal, essa teoria das imagens, enquanto presenças vazias, se confirma nos estudos de Iser, nos chamados vazios que derivam da indeterminação do texto. Ingarden chama-os de pontos de indeterminação, que são ocupados pela projeção do leitor. (ISER, 1979, p. 106). “a própria obra possui pontos de indeterminação, assim como diversos elementos potenciais(como por exemplo, os aspectos , as qualidades esteticamente relevantes”, explica Iser (ISER, 1979, p. 96).

Assim como o texto, a imagem no ato da leitura pode ser lida, traduzida em linguagem compreensível, revelando (MANGUEL, 2001, p. 21) ao expectador aquilo que podemos chamar de Narrativa da Imagem com N maiúsculo.

...um painel pintado (na Idade Média) poderia representar uma sequência narrativa, incorporando o fluxo do tempo nos limites de um quadro espacial, como ocorre nas histórias em quadrinhos com o mesmo personagem aparecendo várias vezes numa paisagem unificadora. (MANGUEL, 2001, p. 25).

Já as palavras escritas extrapolam os limites da página. Um texto não existe integralmente como um todo físico, mas apenas como frações e resumos. Tal postura é compartilhada pelos estudiosos do discurso para quem o texto é sempre um fragmento de um discurso maior que já foi dito, iniciado e continuará até ser retomado. O texto dialoga com o que vem antes e depois dele.

Um ponto de contato entre os estudos da mensagem visual e os do texto é a idéia do já visto. Conforme sugeriu Bacon, “infeliz (ou felizmente) só podemos ver aquilo que de algum feito ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ler em uma linguagem cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos”. (Id, p. 27).

André Malraux (séc. XX), argumentou que ao situarmos uma obra de arte entre as obras de arte criadas antes e depois delas, nós, expectadores modernos, tornávamos os primeiros a ouvir aquilo que ele chama de “canto da Metamorfose”, quer dizer o diálogo que uma pintura ou escultura trava com outras pinturas e esculturas, de outras culturas e de outros tempos.

Assim também um novo texto lido desarruma e rearruma a biblioteca interior do leitor, ou seja, estabelece links, dialoga, reorganiza e o faz repensar as idéias já cristalizadas em seu repertório particular. Isso ocorre também quando construímos nossas narrativas; nelas se misturam vivências e fragmentos de textos e de vida, fiapos de devaneios, preconceitos, valores, compaixão, engenho e arte.

“A expressão visual, assim como a verbal, é produto de uma inteligência extremamente complexa da qual temos infelizmente um conhecimento muito reduzido”, explica Manguel (2001, p. 28).

A tendência de associar a estrutura verbal e a visual é perfeitamente explicável. Segundo Dondis (2007, p. 20),

Os dados visuais têm três níveis distintos e individuais: o *input* visual, que consiste de miríades de sistemas de símbolos, o material visual representacional que identificamos no meio ambiente e podemos reproduzir através de desenho, pintura, escultura, cinema e a estrutura abstrata, a forma de tudo o que vemos: os símbolos. No início as palavras eram representadas por símbolos.

Os estudiosos acreditam que assim como existe uma sintaxe verbal, existe também uma sintaxe visual. O ponto de partida para compreender melhor as imagens é conhecer as ferramentas da comunicação visual, os elementos básicos, os materiais e assim perceber a fonte composicional do todo.

Em estudo sobre ilustração, o pesquisador e ilustrador, Rui de Oliveira afirma que a imagem em si “não possui uma sintaxe específica, tampouco uma gramática, como habitualmente estamos acostumados. Sua leitura é uma aptidão adquirida” No entanto explica que “O fato de não haver uma sintaxe não elimina a possibilidade de uma teoria de co-

ordenação de elementos plásticos que compõem a ilustração...” (2008, p. 34)

Na mesma linha de pensamento, Amaury Fernandes afirma que, como a imagem não é ensinada, sente necessidade de instituir uma gramática da imagem com todos os signos, propõe também uma leitura cultural da imagem. “Quais são os elementos fundadores da imagem, a materialidade da imagem? Vermelho é vermelho, mas o que significa para a sociedade?” A articulação da imagem é quase igual a da linguagem. E exemplifica: em relação à temperatura, a chama da combustão da madeira é vermelha, quente, a chama da combustão do gás é azul e, quando fica forte é violeta, são cores frias. Para ele, é a memória da espécie que determina o que é uma cor quente ou uma cor fria. (FERNANDES, 2012)

Mesmo os estudiosos da imagem que defendem pontos de vistas diferentes, acreditam que conhecer seus elementos básicos e materiais é um ponto de partida para uma melhor fruição.

A linha (assim como o fonema) é a unidade visual mínima, o indicador e marcador do espaço; considerada articulador fluido incansável da forma. A obra *A Linha do Mario Vale*, como denuncia a preposição, ilustra a importância que o artista confere ao elemento visual que eleger como tema. O livro se faz por um fio imaginário que se desenrola ao longo das páginas. Não há relação de continuidade entre as formas delineadas pela linha. A cada página uma nova situação chama atenção. Na sua maioria, são cartuns ou charges que ganham sentido através da linha. Cabe lembrar Mainguenuau quando diz: “Todo o texto constitui em si mesmo uma imagem, uma superfície exposta ao olhar” (MAINGUENAU, 2004, p. 81)

A importância da linha é revelada pelo próprio autor, no encarte que acompanha o livro:

Quando vamos ilustrar um texto, a gente tem que pegar a idéia exata que o autor quer nos passar. É a síntese. “Escrever é cortar palavras”. Um bom texto tem o número exato de palavras, nem mais nem menos. Todo escritor persegue isso. Com o desenho é a mesma coisa. Um bom cartum tem o necessário para transmitir a compreensão. Se você faz uma linha a mais, você pode estar prejudicando a informação, desviando e confundindo o leitor. (VALE, 2006).

Assim também é a linha que constrói a história em *Desertos*, livro de Roseana Murray, ilustrado por Roger Mello. Em *João por um fio*, do

mesmo ilustrador, o fio extrapola as páginas do livro, se materializa em barbante marcador de página no final.

Outro elemento da comunicação visual são as formas básicas: o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as combinações e variações, a direção, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas (DONIS, 2007, p. 23); além do tom, presença ou ausência de luz, através da qual enxergamos; a cor, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático. Vale lembrar a importância narrativa das cores em *Cena de Rua* de Angela Lago. A Associação entre cor e sentimentos: a simbologia dos tons amarelo, preto, vermelho (perigo), em contraposição ao azul celeste que envolve mãe e filho dentro do carro (proteção) e o desejo do menino do lado de fora do vidro, na rua (o perigo, a falta de proteção materna). O menino representa a falta que os gregos denominam *desmedida* ao explicar o trágico. Alguém que extrapola gera o desequilíbrio e causa o trágico. Essa mesma relação entre cor e sentimentos aparece em outro livro da autora, *Cântico dos Cânticos*. Nele o pontilhismo das ilustrações traduz a ode ao amor do texto bíblico em cores suaves como condiz com o tema do texto.

Outros elementos dão materialidade ao objeto artístico: a textura, óptica ou tátil, a superfície dos materiais visuais; a escala ou proporção, a medida e o tamanho relativos; a dimensão e o movimento ambos implícitos e expressos com a mesma frequência.

A textura, aliada à escolha dos materiais, redimensiona e ressignifica textos há muito conhecidos do grande público como ocorre na coleção de Contos *Bruxas de Grimm*, recontados por Júlio Emílio Braz e ilustrados por Salmo Dansa. A partir de textos amplamente publicados e conhecidos em todo mundo, Salmo reinventa uma nova forma de ilustrar. Para cada Conto, um tipo de material inusitado é usado, estabelecendo uma estreita relação com o texto. *João Ferrugem*, por exemplo, foi ilustrado sobre placas recortadas da parte interna de latas de tinta e tratadas com ácido para provocar a ação da ferrugem. Para ilustrar *Rapunzel*, sou cabelos humanos como material de trabalho, nada mais pertinente. Para *Cinderela*, misturou cinzas e areia, numa referência ao Borrvalho em que vivia a personagem.

A manipulação desses elementos pelos técnicos da comunicação visual varia de acordo com o caráter e o objetivo da mensagem. No contexto da alfabetização visual, a combinação desses elementos segundo uma forma e uma ordenação das partes; o conhecimento das decisões

compositivas, em que não há regras absolutas, irão afetar o resultado final. O potencial sintático da estrutura decorre da investigação, da percepção humana.

O significado de uma composição visual não se restringe ao efeito cumulativo da combinação dos elementos básicos, mas também do mecanismo compartilhado pelo organismo humano. Assim como ocorre no texto escrito, é da interação entre expectador e a materialidade do objeto artístico que nascem os significados.

A luz é o elemento mais importante da expressão visual. Todos os outros nos são revelados através dela e secundários em relação ao elemento tonal; do jogo entre claro e escuro, sobre o qual já se falou em *Cena de rua*.

Equilíbrio e tensão

Tanto psicológica como fisicamente, o homem tem necessidade de equilíbrio, pés bem plantados no solo, é a referência visual mais forte e firme do homem, afirma Dondis. (DONIS, 2007, p. 32). No texto verbal, o equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento dos vazios constitutivos e por projeções. A interação fracassa quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto.

O contrário do equilíbrio é a tensão. Muitas coisas no meio ambiente parecem não ter estabilidade como é o caso do círculo. A necessidade de equilíbrio faz com que ao visualizar um círculo conferimos-lhes estabilidade, impondo-lhe um eixo vertical.

Esse é o meio mais eficaz para criar um efeito em resposta ao objetivo da mensagem, tem um potencial direto de transmitir uma imagem visual. (*Ibidem*, p. 35)

O fator que se contrapõe ao equilíbrio é a tensão. Assim como na sintaxe Verbal, no enredo, na trama, os movimentos de tensão são os que mais enredam o leitor; na composição visual, o inesperado, o irregular, o instável atraem a atenção. É o poder da surpresa que se superpõe ao poder do previsível. É a harmonia, a estabilidade em contraponto à quebra de expectativas.

Outro estado de composição visual que atrai o olho que precisa esforçar-se para analisar os componentes é a ambiguidade. Vale lembrar que embora o nome seja o mesmo e a conotação a mesma da linguagem,

a forma pode ser visualmente descrita em termos diferentes. Ex: Observe as figuras:

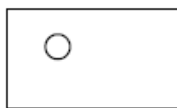


Fig. 1 *desequilíbrio*

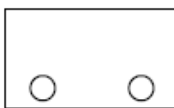


Fig. 2 *equilíbrio*

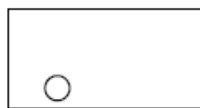


Fig. 3 *varredura do olho humano*

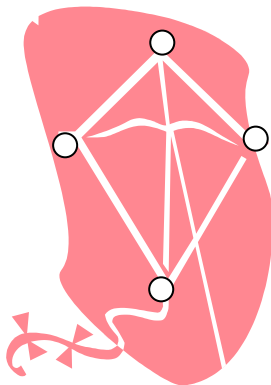
O ponto (fig. 1) não está no meio nem muito distanciada do centro. Sua posição não é clara e pode confundir o espectador. A varredura do olho humano tem preferência pelo ângulo inferior esquerdo e pela metade inferior do canto visual da página (fig. 3).

Quando o material visual atende a essas expectativas em termos de eixo de sentido, estamos diante de uma composição que apresenta um mínimo de tensão; como ocorre em um dos unicórnios da obra *Griso* de Roger Mello. Quando as condições são opostas, temos uma tensão máxima. (Ex: *Griso azul*, Roger Mello)

Um outro elemento importante é o peso, definido como capacidade de atrair o olho (DONIS, 2007, p. 41); tem uma enorme importância em termos de equilíbrio compositivo. Observe os desenhos em *O próximo Dino*, do mesmo autor. O tamanho do dinossauro em relação à bola, elemento que mantém a unidade da narrativa.

Em *Fita verde no cabelo de Guimarães Rosa*, ilustrado por Mello, fica aparente a noção de equilíbrio na cena em que há dois lobos/homens do lado esquerdo e a menina no lado direito, abaixo da metade da página. Em contraponto, a tensão se estabelece na cena em que o lado direito da página direita é ocupado pela sombra da avó com as mãos em forma de lobo, em negro, ocupando todo o espaço em oposição à menina, em tamanho pequeno, distante, no canto esquerdo da página esquerda, envolvida por uma luminosidade que se opõe ao negrume da figura da Avó/lobo. A imagem ratifica o momento de tensão do encontro das personagens.

Para o estudiosos das artes visuais, a complexidade, a instabilidade e a irregularidade aumentam a tensão visual e, em decorrência, atraem o olho humano. (DONIS, 2007, p. 42) Essa força da atração nas relações visuais constitui-se um princípio de Gestalt de grande valor compositivo: a lei do agrupamento que possui dois níveis. Observe a figura:



Um ponto isolado relaciona-se com o todo. Dois pontos despertam a atenção em sua interação (fig. 2) para ele, a lei do agrupamento é afetada pela similaridade. O olho completa as conexões que faltam. (*Ibidem*, p. 48) Para confirmar essa teoria, basta lembrarmos dos exercícios até hoje realizados na fase da educação infantil em que a criança completa um desenho unindo os pontos existentes.

Roger Mello e Rui de Oliveira acreditam que além dos elementos estruturais já mencionados existem muitos outros elementos que contribuem para a fruição da imagem. Acreditamos com eles que a distribuição no espaço da página, os silêncios ou vazios, o projeto gráfico, o design e mesmo o movimento de passar as páginas interferem na leitura e na percepção do leitor.

Que relações existem entre a comunicação verbal, a textual (escrita) e a visual? Para Dondis, na comunicação verbal, a mensagem é ouvida uma só vez; já a escrita oferece diferentes possibilidades de controlar os efeitos e restringe a área de interpretação. O mesmo acontece com a visual, apesar das diferenças existentes. A comunicação visual não permite a estreita gama de interpretações da linguagem, mas o conhecimento dos processos perceptivos que regem a resposta aos estímulos visuais intensifica o controle do significado.

Rui de Oliveira (2008, p. 32), ao estudar as relações texto/imagem, afirma que

a arte de ilustrar se localiza mais na sombra do que nos aspectos simbólicos da palavra. A ilustração não se origina diretamente do texto, mas de sua aura.

A leitura narrativa é sempre uma compreensão dos significados antecedentes e consequentes da imagem. Com relação ao texto, é sempre um prisma, jamais um espelho.

E na estreita relação entre os muitos olhares, que o leitor tem diante da ilustração que se dá a comunicação. A leitura “será sempre parcial, segmentada e particularizada, vemos aquilo que queremos ver. A mágica da ilustração é um truque que nós mesmos fazemos e revelamos.” (*Idem*)

Quando se fala de alfabetismo verbal não se exige que o criador da mensagem seja um poeta; assim como não se espera que todo designer de materiais visuais seja um artista de grande talento. Seria esse o primeiro passo para que essa geração possa compreender melhor as mensagens visuais em que vive imersa.

Não se deve confundir elementos básicos com materiais ou meios de expressão: argila, ferro, tinta, madeira etc. Isso já foi observado na coleção ilustrada por Salmo Dansa.

Os pesquisadores da percepção humana e os estudos de Gestalt acreditam que um objeto ou sistema como um todo é formado por partes inter atuantes; podem ser isoladas e vistas como independentes e depois reunidas num todo. Não se modifica uma parte sem interferir no todo.

André Mendes, ao estudar *O amor e o diabo na obra de Ângela Lago*, confirma o ponto de vista que defendemos. Para que o mundo complexo possa surgir a partir de fragmentos de outros modos de representação, misturando sistemas semióticos como faz Ângela Lago, contrariando as expectativas do leitor é necessário que esse leitor reconheça os códigos utilizados. “Um novo sistema se torna semiótico, isto é, capaz de significar, a partir do encontro dos objetos com a mente que os interpretam”, diz Mendes em seu prefácio.

Comungamos com as ideias de Mendes, ao estudar a obra de Lago quando afirma:

É preciso definir um ponto de vista estético para caracterizar o objeto artístico, afastar-se da visão que considera a arte como fruto de uma decisão de um gênio individual, mas pensá-lo como o resultado de uma complexa interação de motivações, determinações e acidentes, como uma experiência dialógica *sui generis* que situa cada indivíduo (criador ou público) numa relação produtiva com diversas subjetividades e forças construtivas.” (MENDES, 2001)

Assim sendo, como ocorre na leitura verbal, o objeto artístico jamais exprime um conceito fechado, uma verdade estabelecida por um de-

terminado parâmetro; ao contrário, abre à experiência plena do pensamento, da imaginação sempre em transformação, adaptando-se ao contexto.

A partir de suas ligações e proposições, o objeto apresenta uma expressão polifônica. A obra de Angela Lago, por exemplo, foi escolhida com objeto de estudo acadêmico também pela multiplicidade de linguagens, pela expressão polifônica, pois por meio delas acrescenta ao texto imagens que levam a novas possibilidades de leitura que enriquecem o objeto artístico, ampliando as determinações da própria obra.

Assim como temos uma linguagem verbal conotativa em oposição à denotativa, que direciona a interpretação do leitor, há também imagens conotativas, que não descrevem fielmente o texto, mas abrem caminhos, desenham possibilidades, ampliam sentidos. É desse tipo de ilustração que tratamos aqui.

Há autores/ilustradores que para criar, relêem a tradição, revificam através do olhar. Tato, por exemplo, recupera Bruegel em *Doce, doce... e quem comeu regalou-se!* de Silvy Orthof, Angela Lago, em *De Morte!*, reconta e ilustra “com uma leve mãozinha de Albrech Dürer”; já em *Sua Alteza a Divinha* reconta e pede a colaboração de ilustradores anônimos e antigos da Literatura universal. Caulus, na coleção Pintando o sete, (*O Segredo de Magritte*, e outros) lançada pela Rocco Jovens leitores, apresenta a vida e a obra de grandes mestres, criando telas a partir da leitura da obra dos artistas.

Assim como a literatura, a arte se alimenta de si mesma, questiona os limites da linguagem, esgarça o texto e o espaço gráfico, mistura técnicas, cria um novo código, uma nova sintaxe. É esse estranhamento que leva o leitor/espectador a buscar novas alternativas para ver e entender o mundo (MENDES, 2007, p. 34)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAULUS. *O segredo de Magritte*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

Coleção *As bruxas de Grimm*: Cinderela, Rapunzel, João Ferrugem, João e Maria. Recontados por Júlio Emílio Braz, ilustrações de Salmo Dansa. São Paulo: FTD, 2003.

DOLABELLA, Ana Rosa Vidigal. *Propostas de trabalho com o livro A linha do Mario Vale*. Belo Horizonte: RHJ, 2006.

DONIS A. Dondis. *Sintaxe da linguagem visual*. Trad.: Jefferson Luiz Camargo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Col. A.)

FERNANDES, Amaury. *Texto e imagem*, Mesa redonda 4, 7º Encontro de literatura infantil e juvenil: A literatura e o ensino, 11-13 de setembro de 2012, Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, UFRJ.

FREITAS, Neli K.; ZIMMERMANN, Anelise. *A ilustração de livros infantis: uma retrospectiva histórica*. (mimeo., 8 p.)

JAUSS, Hans Robert et alii *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Col. Literatura e teoria literária; v. 36)

GATTAI, Zélia. *Jonas e a sereia*. Ilustrações: Roger Mello. Rio de Janeiro: Record, 2000.

LAGO, Angela. *De morte!* Belo Horizonte: RHJ, 1992.

_____. *Sua Alteza A Divinha*. Belo Horizonte: RHJ, 1992.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. Trad.: Rubens Figueiredo et alii São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Roger; MURRAY, Roseana. *Desertos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MELLO, Roger. *A flor do lado de lá*. São Paulo: Global, 1999.

_____. *Griso: o unicórnio*. Ilustrações baseadas na arte universal. São Paulo: Brinque Book, 1997.

_____. *João por um fio*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2001.

_____. *Meninos do mangue*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2001.

_____. *O próximo dinossauro*. São Paulo: FTD, 1994. (Col. Roda Pião)

MENDES, André. *O amor e o diabo em Ângela Lago: a complexidade do objeto artístico*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

NOTÍCIAS 6. Vencedores do Prêmio FNLIJ 2013/produção 2012. Rio de Janeiro: FNLIJ: jun.2013.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins de Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ORTHOFF, Sylvia. *Doce, doce... quem comeu regalou-se!* Ilustrações: Tato. São Paulo: Ática, 1987.

O'SAGAE, Peter. *Palavras e imagens na literatura para crianças e jovens leitores*. (Mimeo.)

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo: nova velha história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

VALE, Mario. *A linha do Mario Vale*. Belo Horizonte: RHJ, 2006.

UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA NAS AULAS DO PROJOVEM URBANO

Raquel Carvalho Soares (UNIGRANRIO)

racarso@ibest.com.br

Cleonice Puggian (UNIGRANRIO)

1. *Interação e textualidade*

As atividades pedagógicas devem deixar explícito que estudar a língua é muito mais que a ver como um sistema de regras, é estudá-la em seu uso dialógico com as outras práticas de uma comunidade que se define linguística e socialmente, com sua ideologia e seus valores (DIONÍSIO, 2002, p. 164).

Qualquer palavra, falada ou escrita com significado, que manifeste a intenção comunicativa do emissor é caracteristicamente um texto, que, em suas funcionalidades, permite o indivíduo realizar o processo interlocucional. Os textos estão presentes em diferentes situações comunicativas do cotidiano dos falantes.

Não se deve pensar em um texto como um agrupamento de frases e/ou uma combinação de palavras que nomeiam seres e coisas ou que formam expressões com sentido literal, que, em muitas ocasiões, apresentam significação totalmente descontextualizadas e desconexas de sua compreensão, mas como um meio de comunicação entre as ações, quer sejam linguísticas, cognitivas ou sociais.

Um texto não se define por sua extensão, mas pela significação que quer representar no contexto em que está inserido. Segundo os PCN (1997, p. 26), “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados”.

É a interação entre os indivíduos que possibilita o homem significar o mundo e a sua realidade. Essa manifestação dá-se por meio de textos, compreendido como produto de uma atividade discursiva oral ou escrita em quaisquer que sejam suas dimensões. E, são as intenções comunicativas do falante/leitor que geram os usos sociais da língua.

Um texto é fruto de uma construção histórica e social, porque é através da linguagem que o ser humano interage com o outro e compreende o que quer dizer determinado texto, qual o seu sentido, significado e sua utilidade. Nas palavras de Kock (2002, p. 09), “o texto é uma construção histórica e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (quase ia dizendo mistérios) é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução”.

É por meio da linguagem que o indivíduo tem a capacidade de representar o seu pensamento; e na medida em que adquire conhecimentos históricos ou sociais, aumenta a sua capacidade linguística de interagir e interpretar o que os outros dizem. O verdadeiro sentido de um texto é construído na relação e interação do texto com o sujeito, é interagindo com o próximo que o indivíduo se deixa entender e é entendido.

Existem fatores que podem contribuir para a construção de sentido ou não do texto falado/escrito, tais como: tempo, lugar, circunstâncias, objetivos, intenção, perspectiva, opinião etc., aplicados à situação comunicativa em curso. Também existe a possibilidade dos interlocutores se adaptarem ou se adequarem aos textos, de acordo com as necessidades no momento da interação. A compreensão dos textos não depende somente das características que apresentam, mas dos objetivos, crenças, valores e conhecimento de mundo dos interlocutores.

Todo conhecimento é constituído histórica e coletivamente, daí concluir que é pela interação, isto é, pela linguagem que a sociedade se desenvolve e evolui. Então, os textos não se limitam apenas a representação do conhecimento, mas, muito além do que isto, são formas de elaborar, diferenciar e estruturar o conhecimento. Para Kock (2002, p. 157),

Os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente.

Portanto, os textos permitem ao sujeito explicitar o conhecimento nas relações situacionais e sociais, pois são frutos de um processo complexo de interação e construção social de conhecimento e de linguagem. Assim, o sentido de um texto está relacionado com a situação comunicativa do contexto com que faz referência.

2. Produção textual – um breve relato sobre o ProJovem Urbano

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano é um programa do governo federal ofertado aos jovens de 18 a 29 anos, que sabem ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental. Com duração de 18 meses, o curso oferece a conclusão do ensino fundamental, treinamento em informática, formação profissional inicial e atividades de participação cidadã, cuja finalidade é elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Aos jovens que cumprem um mínimo de 75% de frequência e um mínimo de 50% na elaboração de trabalhos é concedido um benefício mensal de R\$ 100,00 (BRASIL, 2007).

Com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos jovens, o ProJovem Urbano por meio de um currículo integrado, propicia o acesso dos jovens à cultura, de forma a integrar os conteúdos à realidade vivenciada em seu cotidiano. A proposta pedagógica com uma carga horária de 2.000 horas (distribuídas em 1.440 presenciais e 560 não presenciais) a serem cumpridas ao longo do período do curso, e uma abordagem interdisciplinar que articula os conteúdos das disciplinas: matemática, ciências humanas, ciências naturais, língua portuguesa e língua estrangeira com as experiências de vida dos jovens, aborda questões concernentes ao conceito de juventude, identidade, cidadania entre outros.

Os conteúdos são organizados de forma interdisciplinar em seis unidades formativas, cada uma com a duração de três meses e ao final de cada uma os alunos realizam uma avaliação (prova de múltipla escolha). Para cada unidade formativa os alunos recebem um guia de estudo, contendo o conteúdo do período. Os alunos são avaliados através das provas, trabalhos realizados, preenchimento de fichas autoavaliativas no *Caderno de Registro de Avaliações*, atividades realizadas no Projeto de Orientação Profissional e no Plano de Ação Comunitária, além de produzirem, quinzenalmente, um texto – síntese integradora – cujo tema é o conteúdo vivenciado ao longo de cada duas semanas de aula.

2.1. O ProJovem Urbano e as sínteses integradoras

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes... E ain-

da, ... serem capazes de revisá-los e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento (PCN, 1997, p. 65).

Se a escola fornece meios e condições para que o aluno se torne um bom leitor/produzidor de textos, então se espera que este aluno consiga utilizar autonomamente os mecanismos e estratégias de leitura/escrita e saiba planejar, redigir, revisar, decifrar, antecipar, inferir e verificar no que se refira aos aspectos discursivos.

Muitos consideram que trabalhar com textos é atividade exclusiva da disciplina língua portuguesa, mas este pensamento leva o aluno a não saber utilizar textos que requerem dele uma comparação de pontos de vista interdisciplinar diferentes. Cabe à escola viabilizar o acesso aos textos que circulam socialmente, incluindo os textos das diferentes disciplinas com as quais os alunos se defrontam no cotidiano escolar. Ainda, ensinando-lhes a produzir e interpretá-los.

Não se deve limitar as aulas apenas ao uso do livro didático, deve propiciar ao aluno momentos de trocas de informações, vivências e reflexões para que desenvolva a capacidade crítica de observar o mundo em que vive, aguçar sua curiosidade, valorizar o seu conhecimento, ampliando questões a partir de dúvidas que possam surgir.

A contemporaneidade exige hoje uma visão multifacetada das informações. [...] Ao trabalhar com diferentes perspectivas, com a análise crítica e a ampliação das visões existentes, estamos trazendo para a sala de aula a análise e a reflexão, desmistificando o conceito de conhecimento pronto, acabado, único e verdadeiro (MULTIRIO, 2007, p. 28).

Os alunos do ProJovem Urbano, realizam periodicamente (a cada duas semanas de aula) com a mediação do professor-orientador da turma uma produção escrita, denominada “síntese integradora”, esta é uma das ferramentas de avaliação individual dos discentes do programa. As sínteses são elaboradas a partir de relatos sobre os conhecimentos aprendidos e experiências vivenciadas ao longo das aulas.

Muitas pessoas acreditam que, para escrever, é preciso esperar uma inspiração, esperar que o texto apareça pronto na cabeça para ir, então, para o papel. É possível escrever assim, de forma espontânea, quando escrevemos para nós mesmos, ou quando contamos ou inventamos histórias. Entretanto, quando temos que escrever sobre conteúdos que acabamos de aprender, quando temos que argumentar e fundamentar nossas opiniões sobre um assunto, é quase impossível que o texto saia assim pronto de forma espontânea (RIBEIRO, 2012, p. 121).

Observando um trimestre de aula (junho a setembro de 2012), em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, averiguamos que a turma é composta por trinta alunos em diferentes níveis de aprendizagem, visto que um dos pré-requisitos para inserção no programa é o de não ter concluído o ensino fundamental e/ou apenas ser alfabetizado, contudo o grau de dificuldade para produção das sínteses integradoras é semelhante. É frequente a presença de erros gramaticais (ortografia, acentuação e, principalmente, pontuação).

A produção das sínteses integradoras não apresenta caráter classificatório para os alunos, elas são norteadoras para a o (re) planejamento das aulas, pois a partir delas o professor orienta as aulas focando a necessidade da turma. Inicialmente, os alunos demonstram insegurança para produzirem seus textos, que em alguns momentos é necessária a mediação do professor.

As sínteses integradoras servem como um incentivo para criar no aluno o hábito da escrita/leitura. Os alunos possuem uma agenda (adquirida com guia de estudo) em que nela podem anotar acontecimentos importantes, assuntos relacionados às aulas etc., e que posteriormente podem consultá-la no ato da produção das sínteses. Antes de produzirem a escrita das sínteses, os alunos, juntamente com o professor orientador da turma, fazem uma avaliação oral das aulas referentes ao período em que deverão relatar, tecem comentários, refletem sobre os fatos acontecidos, e, finalmente, produzem-na.

Mesmo sendo um dos critérios de avaliação do ProJovem Urbano os alunos não recebem notas ou conceitos por terem produzido as sínteses integradoras; o professor registra na planilha de avaliação da turma se o aluno realizou ou não a atividade. Este propósito deixa os jovens confortáveis para realizarem suas escritas, o que faz com que alguns alunos fujam da proposta inicial, que é a de relatar sobre os conteúdos, as disciplinas estudadas e outros temas relacionados às aulas e realizem comentários pessoais, desabafos entre outros.

A seguir, dois exemplos de textos produzidos por alunos do ProJovem da escola em que foi realizado o estudo, no início do curso (junho de 2012). Na primeira síntese o aluno não realiza a integração dos conteúdos, não tece comentários sobre as aulas, apenas apresenta quais são suas expectativas em relação ao programa. No segundo, o aluno relatou sobre os assuntos estudados no período, alcançando o objetivo inicial da síntese, cuja proposta é produzir um texto escrito comentando sobre as

experiências vivenciadas nas disciplinas ao longo do intervalo de quinze dias de aula.

As minhas expectativas ao por fazer as
estudas aprendidas nesse período mudaram
muito muita vez, não só minha vida
mas minha rotina, eu sou o mesmo
o que fizem com que além de ser
ótimo, os alunos são muito interessantes
agente aprende as matérias que foram
sequenciadas quase sempre ao final das
aulas, nem conta a Bolsa que é
uma ajuda muito boa pra gente
que estamos desempregado, eu
acho estar no parafuso e quero
continuar.

O nome primeira parte foi como tem,
eu fiz o Realismo que não posso ter mais
além de que não indo e saindo de repente
e outros. No curso de matemática tenho uma
e importante lembramos os números pois precisamos
atender em mesmo dia a dia. Não consigo
para não ter o interesse das disciplinas,
também não existem outros em parte, não
diferente. Diante no curso de como aprender
a história e ter alimentação. Pesquisamos
outras coisas que vamos fazer. Outra parte
importantíssima é a preservação da água pois
temos que pensar sempre em água potável.
No curso de inglês foram interessantes. Entendemos
que mesmo não sendo perfeitos, sabemos fazer o que
está sendo da nossa língua materna.
Está no mesmo nível de outros países.
fazer, ~~isso~~ em baixo, ~~isso~~, mesmo ~~isso~~, ~~isso~~

Porém, ainda, há muito o que se refletir sobre como tornar os alunos produtores textuais autônomos e críticos. É necessário praticar para evoluir, conforme Freire (2006, p. 46) “praticando, aprendemos a praticar melhor”, então cabe à escola e ao professor estimular a capacidade crítica dos alunos, propiciando momentos de troca, incentivando a interação, a troca de vivências e o relato de experiências.

3. *Considerações finais*

Após observar como o aluno chega à produção escrita da síntese integradora, verificou-se que há um incentivo e estimulação por parte do professor-orientador para que o aluno realize a atividade proposta, desde anotações diárias das aulas, como uma roda de conversa mediada pelo professor momentos antes da produção textual.

Considerando que a avaliação não tem caráter classificatório/eliminatório, observou-se, também, que as sínteses integradoras, cujo objetivo é relatar o aprendizado do período, tem a intencionalidade de levar o aluno a expandir os seus conhecimentos mediante a interação e troca de experiências no que diz respeito aos assuntos vivenciados ao longo de cada quinze dias de aula.

Diante deste contexto, o professor-orientador desempenha uma função essencial: promover o trabalho interdisciplinar e a integração das ações curriculares, socializando saberes e mediando as relações no processo educativo. Nesta perspectiva, valorizar a prática de vida dos alunos contribui para o alcance dos objetivos e sucesso do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. 2007. Disponível em: <<http://www.juventude.org.br>>. Acesso em: 14-06-2013.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FÁVERO, Osmar. (Org.). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: MEC, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCK, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MEC – Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Brasília, 1997.

MULTIRIO. *Revista Nós da Escola*, ano 5, nº 55, p. 26-33. Rio de Janeiro, 2007.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. *Agenda do estudante*. 2. ed. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2012.