

A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA: ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO DE AUTORIA

Milsa Duarte Ramos Vaz (UEMS)

mr-vaz@bol.com.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise parcial dos dados da pesquisa *Ensino da Leitura e Escrita, no Oitavo Ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal Agrícola: Espaço para Produção de Autoria*, em andamento, no Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede — PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O trabalho visa propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades na produção de textos de autoria, coesos e coerentes de acordo com necessidades advindas do contexto social, pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo E. de Figueiredo. A redação escolar — nome dado à produção escrita dos estudantes — possui uma artificialidade muito grande, pois não garante ao estudante o conhecimento necessário, a autonomia desse sujeito ao dizer a sua palavra e nem refletem a real necessidade do dizer. Para escrever textos significativos de autoria se faz necessário ensinar os estudantes do ensino fundamental a planejarem o que irão produzir e a revisarem a escrita antes que possa circular, tanto entre os colegas e familiares, como socializá-lo em um jornal mural ou até em uma página virtual, levando, dessa forma, a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que compreendem o ler e o escrever. As análises estão fundamentadas na perspectiva sócio interacionista da linguagem articulada ao pensamento do teórico Mikhail Bakhtin. Os resultados apresentados neste trabalho compreendem a análise de uma proposta pedagógica de produção de um texto dramático que evidenciou o processo de autoria de gênero discursivo por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Produção de textos. Gêneros discursivos. Autoria.

1. Introdução

As composições e redações produzidas na escola possuem uma artificialidade muito grande, pois não garantem ao estudante o conhecimento necessário, a autonomia desse sujeito ao dizer a sua palavra e nem refletem a real necessidade do dizer. Ao refletir sobre a produção textual em sala de aula Geraldí (1991, p. 164) afirma que um dos primeiros aspectos a serem considerados, no interior das atividades de escrita, é o estabelecimento da distinção entre produção de textos e redação, pois na redação “[...] produzem-se textos para a escola,” e na produção de textos “[...] produzem-se textos na escola”.

Segundo o autor (1997, p. 19), essa mudança [...] não se trata de mero gosto por novas terminologias. “Por trás da troca de termos, outras concepções estão envolvidas.” A diferença entre essas duas atividades consiste em que ao produzir textos para escola os estudantes produzirem textos que nem sempre correspondem a sua vivência social, sendo produzidos para cumprir uma solicitação de exercício de escrita com conteúdos superficiais e frágeis a respeito do tema proposto. Não é, portanto, um fato vivido que se deseja compartilhar com os outros, é uma imposição daquele contexto, que torna a momento da escrita uma ação artificial, já que não existe por parte de quem escreve uma real razão social para fazê-lo.

O estudante não tem como relacionar esse momento de escrita com o seu discurso produzido socialmente; não há um motivo para produzir esse texto, a não ser para cumprir exigências do professor e da escola, pois o seu leitor é sempre o mesmo, na função professor, que faz sempre as mesmas exigências, olhando o que o estudante escreveu para saber se ele aprendeu o que foi ensinado em aula, ou para ver “defeitos” nessa produção. Portanto, nada de novo se acrescenta à vida pessoal de quem produz a redação.

Portanto, é fundamental que os estudantes sejam estimulados a produção de textos na escola, pois segundo Geraldí (1991, p. 165):

[...] centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.

E a produção de textos na escola que leve em conta a palavra do estudante como indicador de um caminho, leva em conta o sujeito que escreve e o ensino de língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem. Dessa perspectiva, a interação verbal entre os inter-

locutores possibilitará a produção de textos sobre questões reais do cotidiano desses sujeitos em um deslocamento do ensino de língua portuguesa como transmissão de conhecimento. Geraldi (1997, p. 21) afirma que:

[...] radicalizando essas necessidades, desloca-se a noção do processo de ensino como transmissão, concebendo-se a sala de aula como lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. São os saberes do vivido que trazidos por ambos — alunos e professores — se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula.

e completa: “[...] aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem”.

Dessa forma, produzir textos deixa de ser mera reprodução — escrever para a escola (redação) — para tornar-se uma produção em que os pontos de vista dos sujeitos escritores são veiculados de maneira articulada — escrever na escola (produção de textos). Para o autor (1991, p. 136) isso não significa que esse sujeito deva criar o novo, pois:

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

Assim, reescrever o velho permite a construção de novos sentidos, e conseqüentemente o compromisso desses sujeitos com seu texto e sua maneira de articular o seu aprendizado por meio da interação. Atuando dessa maneira e respeitando as condições de produção desses textos, o estudante produzirá textos, abandonando a prática da redação.

2. *Produzindo textos significativos*

No que se refere às atividades em torno da escrita, os professores têm como grande desafio tornar as aulas de produção de textos significativas por meio do estudo de uma diversidade de gêneros. Para tanto, é preciso que esses professores se utilizem de metodologias práticas que atribuam sentido aos conteúdos teóricos do gênero, pois é importante que a escrita não seja colocada de lado, uma vez que faz parte de nossa vida, seja por necessidade de escrever diferentes textos todos os dias como, por exemplo, bilhete, e-mail ou mesmo porque somos convidados a ler os

textos produzidos em diversas situações como placas, livros, anúncios, e-mail etc.

Para escrever textos significativos autorais se faz necessário ensinar os alunos do ensino fundamental a planejarem o que irão produzir e a revisarem o texto antes que este circule, tanto entre os colegas e familiares quanto antes de ser publicado em um jornal mural ou até em uma página virtual. É preciso prepará-los a participarem de forma eficiente das atividades da vida social que compreendem habilidades de leitura e de produção de textos.

Com toda essa organização, a escrita significativa conta também com a sensibilização feita pelo professor durante as aulas. O campo da inspiração e a busca dos conteúdos significativos, a seleção dentro das perspectivas individuais e coletivas (culturais), se constituem em um dos caminhos necessários para a invenção. Nessa procura de classificações e de significados reside a intensa motivação dos seres humanos em produzir de maneira criativa.

Portanto, é de grande importância que o professor tenha consciência de que a aprendizagem significativa surge não de um fazer desordenado, desorganizado e sim de um fazer que advenha de um trabalho de uma preparação, que no momento da criação pode ser livre, mas que deve levar o aluno à reflexão do que está sendo feito. Assim, por meio de uma prática reflexiva e crítica anterior é que se pode melhorar a próxima prática. Além disso, os alunos devem ter em mente que mesmo escrevendo o texto a ser encenado este poderá no momento da encenação sofrer alterações, pois o que está escrito nem sempre está de acordo com o texto falado.

Segundo Pavis (2005, p. 10),

A adaptação também designa o trabalho dramaturgicamente a partir do texto destinado a ser encenado. Todas as manobras textuais imagináveis são permitidas: cortes, reorganização da narrativa, 'abrandamentos' estilísticos, redução do número de personagens ou dos lugares, concentração dramática em alguns momentos fortes, acréscimos e textos externos, montagem e colagem de elementos alheios, modificação de conclusão, modificação da fábula em função do discurso da encenação.

Desta forma, podemos observar que quanto mais os alunos têm a capacidade de adaptar o texto escrito para ser encenado, maior é o conhecimento adquirido sobre o gênero estudado e também mais significativo se torna o ato de aprender. Assim deve ficar claro que para o estudante aprender a escrever significativamente é preciso que o professor

ensine a escrever, possibilitando aos discentes a construção da autonomia para esta tarefa. Significa ainda, ensiná-los a aprender a aprender em uma diversidade de situações.

De acordo com Machado (1994, p. 11)

A falta de exercícios de expressão espontânea nas crianças vai tornando-as máquinas de repetir conceitos, pobres robôs, cópias mal feitas de adultos ressequidos, porta-vozes do que se ouve todos os dias nos programas de televisão, anúncios ambulantes de produtos comerciais, imitadores de heróis mal representados, mal idealizados, veículos puros de uma agressividade mal dirigida e mal controlada.

Não é modelando e criando robôs que teremos alunos criativos e sensíveis ao mundo que os rodeia. Assim se ficarmos presos apenas a programas rígidos sobrecarregados teoricamente não conseguiremos formar adolescentes e jovens capazes de produzir uma variedade de textos, espontaneamente com liberdade e muita imaginação, dominando os gêneros discursivos que circulam nas suas relações sociais e familiares.

O estudo desses gêneros discursivos que pode ser considerados recente no Brasil, com pesquisas distintas entre pesquisadores que, se colocam nem sempre fundamentados nas mesmas concepções. Nesse contexto, Bakhtin surge como um dos autores mais estudados por pesquisadores que defendem perspectivas teóricas próximas às do autor.

O texto, na perspectiva bakhtiniana, é tecido polifonicamente por meio de “vozes” que se cruzam e estão presentes nos enunciados que se constituem no espaço discursivo entre o “eu” e o “outro”, em uma relação de identidade/alteridade, em situações concretas de interação. Para o teórico russo, o uso da língua se efetiva em enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, que emanam de sujeitos, histórica e socialmente constituídos.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261), os gêneros discursivos são formas, relativamente estáveis, dos enunciados que, refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (...) mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.” O fato de nos dirigirmos a alguém, a nossa relação com esse alguém, o intuito de dizer sobre determinado tema, nos leva à escolha da(s) forma(s) típica(s) de dizer, ou seja, à estruturação do gênero discursivo mais pertinente ao contexto enunciativo.

O teórico russo classifica esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) em gêneros do discurso primá-

rio: como por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano, e gêneros do discurso secundário (complexos) produzidos em contextos de comunicação cultural mais ampla, mais complexa, principalmente na escrita: artística e/ou científica.

Os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que, diante disso, transformam-se e adquirem um caráter especial: “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (p. 263). Entretanto, estabelecer a distinção entre gêneros primários e secundários é relevante teoricamente, pois a análise desses dois gêneros é que vai elucidar e definir a natureza do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 264).

Nas distintas práticas de linguagem os estudantes são colocados *Tête-à-tête* com os gêneros primários porque é o que se encontra no dia a dia desses educandos. Atualmente, surgem novos gêneros advindos das tecnologias que, segundo Marcuschi (2010, p. 21) [...] emergiram no último século com certo hibridismo que desafia as relações entre a realidade e a escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua”.

Portanto, para que se tenha realmente um trabalho voltado ao social é preciso romper com as velhas práticas, inová-las e trabalhar o gênero não superficialmente, mas de tal maneira que leve os alunos, independente da idade a dominar o gênero até que estes o interpretem, o compreendam e acima de tudo o produzam.

Diante dessas reflexões e concepções, a escola necessita oferecer um ensino de escrita que envolva o estudante em contextos do cotidiano, dentro do social que o constitui, a fim de motivá-lo para essa escrita. Para tanto, Geraldi (1991, p. 137) apresenta aspectos fundamentais necessários à produção de um texto (em qualquer modalidade). Para o autor é preciso que:

1. se tenha o que dizer;
2. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
3. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
4. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wiltgensteiniana, seja um jogador no jogo;
5. se escolham estratégias para realizar (1), (2), (3) e (4).

Esses aspectos possibilitam ao estudante um processo de autoria, enquanto sujeito e autor de seu texto, dificultando o artificialismo que se evidencia em um ensino fundamentado na reprodução do conhecimento. É dessa perspectiva que apresentamos uma produção do texto dramático, realizada pelos estudantes do 8º ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo E. de Figueiredo, dentro do planejamento de produção textual para esse ano do Fundamental, nas aulas de língua portuguesa.

O que nos impulsiona a ensinar e analisar as diferentes formas de escrever o texto dramático na sala de aula é a mesma que estimula a estabelecer a organização para o ensino dos inúmeros gêneros discursivos dentro do ensino fundamental: a de possibilitar aos estudantes uma prática de produção de textos, enquanto sujeito que se posiciona de um lugar social e que assume o que diz e para quem diz, levando sempre em conta o contexto histórico e o contexto imediato dessa produção, bem como a importância da escolha dos mecanismos linguísticos a serem utilizados.

Desta forma, podemos perceber elementos básicos no ensino da escrita formal que são imprescindíveis na formação de estudantes que sejam apreciadores dos livros e conhecedores das características dos gêneros discursivos, já que esses elementos não são neutros, pois conforme afirma Bakhtin (1986, p. 95):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Neste artigo, como já mencionado, fazemos referência à primeira experiência na Escola Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, em Campo Grande, no distrito das Três Barras, com alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Sem a pretensão de relatar de forma detalhada todo o processo de desenvolvimento da escrita em sala e sim analisar e refletir sobre a escolha de se ter o texto dramático como fonte estruturante para as aulas de produção de texto.

Ao longo da história o texto dramático foi considerado como artifício eficaz para se trabalhar a língua, tanto na modalidade escrita quanto oral, tendo em vista que possibilita ao estudante escrever e ao mesmo tempo colocar-se como um ator e personagem do seu próprio texto. Além disso, é possível que por meio da compreensão do texto dramático, mui-

tos estudantes escrevam textos belíssimos com autoria o que nos leva a crer que este é um gênero textual de grande relevância para fomentar a produção textual.

Nas últimas décadas do século XX o texto teatral começou a ganhar espaço nas salas de aula e a utilização de outros gêneros literários também começaram a fazer parte das encenações, porém sem objetivos claros e definidos para que a aprendizagem se processasse até a conclusão com uma avaliação processual.

É o caso da presença de textos teatrais de autores renomados, em livros didáticos, que sugerem aos professores a utilização desta prática. Muitos educadores fazem a leitura de fábulas, contos ou de um texto narrativo com a possibilidade de propor atividades de representação textual, todavia não conseguem fazer com que os alunos se coloquem como autores do texto porque representam situações de superficialidade, tendo em vista que não há uma clareza sobre o que representa o teatro na formação social e intelectual dos estudantes.

Sobre a importância do teatro na formação das crianças e dos jovens, Arcoverde (2008, p. 2) parte da definição da palavra para estabelecer uma inter-relação com a função desse gênero discursivo em uma perspectiva pedagógica:

A palavra "teatro" deriva dos verbos gregos "ver, enxergar", lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas.

E acrescenta:

Trabalhar com o teatro na sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

A autora apresenta as vantagens de se trabalhar com o teatro na escola. A essas vantagens acrescentamos que esse gênero discursivo tem suas peculiaridades como códigos – gestos, cenário, figurino, iluminação

– entre os quais se inclui a linguagem e é na própria escola que podemos encontrar as mais variadas formas de encenar o texto como um material que comunica, informa seja ele verbal ou não verbal. Contudo o que mais nos instiga no trabalho com o texto dramático é porque permite aos estudantes não o processo de escrita, mas um trabalho significativo com a oralidade. Oralidade esta que deve ser organizada, preparada e estimulada para que aconteça de maneira bem natural.

Além disso, a escolha pelo texto dramático se dá pela facilidade de ter um texto que possa ser levado à cena pela forma de construção dialogada e que muitas vezes é totalmente desconhecido dos estudantes, pois não se dá nenhuma oportunidade para que tenham acesso ao teatro, especialmente os estudantes do campo. E também é muito raro que se oportunizem encenações teatrais na escola.

Dessa forma, os estudantes receberam com muito entusiasmo o primeiro contato com o texto dramático. Vale ressaltar que o nosso objetivo com o trabalho não é formar atores como fariam aqueles que trabalham com o teatro, mas sim desvendar e compreender esse gênero textual e principalmente mediar o desenvolvimento das habilidades que essa atividade proporcionaria, bem como o gosto de se apresentar ao outro.

Nesse contexto, o objetivo é que os estudantes também conheçam, leiam e apresentem peças de vários autores, pois neles encontramos muitas informações de determinadas épocas e que retratam as histórias de um povo, seja da antiguidade ou da contemporaneidade. Assim, assumir o texto dramático em sala de aula significa privilegiar uma prática criativa e diferente das que são rotinas diárias na escola. Significa também quebrar paradigmas já que muitas vezes não é caracterizado como um trabalho sério do ensino da língua portuguesa. É preciso foco, planejamento e objetivos bem definidos para que a aula aconteça e que o estudante aprenda com prazer.

3. *O gênero dramático*

Em uma perspectiva sócio-histórica e dialógica o ensino da língua se dá de forma bastante diferente, porque Bakhtin se opõe ao subjetivismo idealista por este negar o caráter social e antropológico da língua. Assim, se faz necessário entender que as atividades de sala de aula levam em conta o social.

Segundo Ponzio (2013, p. 80)

[...] alguns gêneros literários – o gênero "diálogo", o romance os gêneros dramáticos – representam o diálogo de todos os outros gêneros do discurso. Consequentemente, na literatura, encontramos a palavra dialógica já objetivada, com graus diversos de objetivação e de dialogicidade.

Portanto, ao trabalhar com o texto dramático podemos favorecer o trabalho com os gêneros primários e os secundários, pois eles representam todos os diálogos. Os gêneros primários são aqueles que refletem o diálogo do cotidiano enquanto que os secundários são aqueles representados, ou seja, aqueles que de certa forma não representarão o contexto real, mas aqueles que são incorporados na interação verbal com o autor que a objetiva, a representa, na forma do discurso indireto, direto, indireto livre e nas suas variações (PONZIO, 2013, p. 80)

Em relação ao texto dramático podemos dizer que este gênero pertence ao grupo dos textos secundários porque não representa o real, mas sim os que são incorporados na interação verbal e no caso, com o autor que são os estudantes.

Para Marcuschi (2005, p. 20)

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Bakhtinianamente falando, toda a manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da linguística. O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância humana socialmente organizada.

Desta maneira, o texto dramático deve ser visto como o ponto de partida para as demais possibilidades do trabalho em sala de aula. Assim, poderia ser feitas várias combinações, sendo totalmente flexíveis e passíveis de modificações que significam também caminhos (método) necessários para se chegar, dentro da sala de aula, porque o texto dramático sozinho não se completa enquanto ação (teatro) ele necessita de mecanismos para a composição do discurso cênico, texto teatral, que concretiza o fazer teatro.

Para a elaboração das aulas não há necessidade de se trabalhar apenas em uma disciplina. A escolha é determinada de acordo com os objetivos de cada componente curricular.

Na concepção interacionista a escrita exige de quem escreve que os conhecimentos sejam ativados e pensados e também devem levar em

conta os seus leitores, pois o produtor de texto não é linear. Escreve seu texto, lê, corrige, retira ou acrescenta informações e reescreve o que for necessário. É nessa interação leitor-escritor que a produção textual é feita em um movimento constante, onde o escritor ao fazer uso da língua leva em conta suas intenções para atingir seu objetivo sem desprezar aquele que será o leitor do seu texto.

De acordo com Koch e Elias (2006, p, 34)

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRAND,1997). Desse modo há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

4. Autor e autoria

De acordo com Chartier (1994, p. 38) há indícios históricos de que desde a Idade Média é que se valorizava o autor, pois para que os livros apresentassem confiabilidade teriam que ter um autor que assinasse-os, principalmente aqueles que fossem de estilo científico. Isso era tão importante que denotava uma verdade absoluta a uma obra e ainda, era comum que se colocasse até uma foto daquele que assinava e dava nome aquela escrita.

Depois, isso mudou, pois já havia a produção do livro em alta escala, necessitando então de leis que regulamentassem os direitos autorais. Neste período quem assegurava o direito privilegiado sobre as obras que publicavam eram os livreiros. Esta discussão não se encerra aqui, porém neste ponto é mais relevante entender o que é um autor.

Por um longo período – nas escolas brasileiras – se considerava que os estudantes escreviam bem se escrevessem corretamente do ponto de vista da norma culta. A gramática normativa era quem ditava as regras do bem escrever, porém isto não era suficiente, mas os professores não tinham às mãos outras categorias explícitas de como avaliar a coerência e/ou a coesão textual.

Atualmente tem-se discutido muito a respeito de autoria e autor, porém muitos dos estudantes quando solicitados a escreverem os textos em diversas áreas do conhecimento e em especial, nas aulas de língua

portuguesa, se negam, pois para eles o ato de escrever é difícil e complicado. Ainda dizem que não tem ideias ou que não sabem por onde começar.

Para Orlandi (1999, p. 73) é tão importante distinguir entre texto e discurso quanto o autor do sujeito. Explica que

[...] o texto está para o discurso assim como o sujeito está para o autor. Se a relação do sujeito com o texto é a dispersão, no entanto a autoria implica em organização, unidade. ...consideramos o sujeito como resultando da observação do indivíduo pela ideologia, mas o autor, no entanto é representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito.

No alicerce de um discurso há consecutivamente um plano completo do sujeito que o converte em autor. Assim o autor é o lugar em que se realiza esse plano completo que se edifica a unidade do sujeito. "E como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao se constituir o texto em sua unidade com sua coerência e completude imaginárias". (VIGNAUX, 1979)

Ainda de acordo com Orlandi (1999, p. 74) em análise do discurso há que se distinguir o que é imaginário do que é real no discurso. Em relação ao "imaginário, a nível das representações, encontra-se a unidade, a completude, o claro, o distinto, a não contradição. Já no real inclui-se a "descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição constitutiva tanto do sujeito quanto do sentido".

Possenti (2002, p. 105-124) afirma que para objetivar a noção de autoria é preciso entender o conceito de "locutor – que designa o falante enquanto responsável pelo que diz – e singularidade – que de algum jeito cumpre o dever de chamar a atenção de uma forma típica da presença do autor no texto".

Para o autor talvez a noção de autoria nem tenha sido objetivamente definida e explica que para ele pouco interessa a noção de autoria desenvolvida por Foucault, pois prefere pensar em uma noção de autoria levando em consideração a singularidade que não poderia esquivar de uma aproximação – bem organizada – com a questão do estilo. O interesse do autor é que essa noção seja objetiva e "quem sabe detectável em traços, indícios, com riscos de que isto seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes" (*idem, ibidem*, p. 105-124).

Assim, é pela produção de textos que o sujeito se particulariza, ocupa certas posições-sujeito, até mesmo a de autor. O sujeito busca,

principalmente na escrita de si, um jeito de estabelecer sua identidade, por meio da memória e das relações de identificação com o outro, em um constante movimento entre a singularidade e a alteridade. Portanto, segundo Rickes (2002), a escrita faz trabalhar a falta que é particularidade do sujeito. Porém por meio de um gesto particular, o sujeito ao apagar a falta, não faz mais nada a não ser revelá-la. Desta forma, a produção textual é a criadora de um lugar de sujeito/autor.

5. *Articulação teoria e prática no ensino da língua portuguesa – 8º ano*

Ao iniciar os trabalhos na Escola Municipal Governador "Arnaldo Estevão de Figueiredo" (2014) foi possível observar que os estudantes perceberam que a proposta para as aulas não fora do mesmo modo que estavam acostumados em outras disciplinas. Foi de maneira simples que fizemos com que esses estudantes percebessem a importância do que estava sendo feito. Deste modo, era imensamente relevante que as aulas não tivessem o mesmo caráter de outras tantas, mas que os objetivos pudessem ser alcançados a cada aula com prazo combinado e concluídos, um preparo concatenado, fluido e que tivesse coerência – algo (concreto) que fosse possível observar a importância das atividades propostas em sala.

A concepção de linguagem que norteia as atividades propostas é a que vê a linguagem como forma ou processo de interação, pois é por meio do uso da língua que os alunos realizam ações, agem e intervêm sobre os interlocutores de maneira viva. O ensino da língua que se propõe é o produtivo, pois ajuda o estudante a entender o uso da língua em diferentes situações, adaptando-a para que tanto aqueles que não tenham o domínio da linguagem formal quanto os que já a tem possam compreendê-lo.

O objeto de estudo aqui apresentado é o texto. O gênero estudado foi o texto e o poema dramático do tipo narrativo. O trabalho teve início a partir da leitura de um trecho de texto dramático que conta a história de Odorico Paraguaçu, candidato a prefeito na fictícia cidade de Sucupira. Depois da leitura, discutimos todas as partes do texto, bem como a sua organização. Além disso, mostramos que as personagens são essenciais para dar vida ao texto dramático, o espaço da cena ou espaço cênico, o tempo da cena ou tempo cênico, atos, quadros, rubricas e os recursos linguísticos.

Igualmente foi possível ler o poema dramático *Morte e Vida Severina* (João Cabral de Melo Neto), que foi escrito para ser representado. O poema conta a história de Severino, que parte do sertão paraibano em direção ao litoral, acompanhando o curso do rio Capibaribe, em Pernambuco. Também foi lida a peça em vídeo que possibilitou maior visão dos acontecimentos relatados. Os dois textos foram discutidos na totalidade e depois em partes, sempre em função do todo, já que posteriormente os estudantes deveriam produzir um texto dramático. Neste estudo foi preciso entender as características desse gênero e o significado das palavras.

O maior objetivo de todo o trabalho realizado foi ampliar a competência do educando para o exercício cada vez maior, mais fluente e interessante da fala e da escrita, além de levá-lo ao conhecimento real e ao domínio do gênero da maneira como este funciona nas práticas de linguagem, incluindo naturalmente a escuta e a leitura de variados textos, especialmente o texto dramático e de filmes.

Foi possível perceber que por mais que a escrita do texto dramático representasse a fala deles, no momento da apresentação oral, muito do que estava escrito mudou, pois percebiam que se fosse de outra maneira ficaria melhor. Como a intenção realmente era a de possibilitar a reflexão sobre o uso da língua tanto na oralidade como na escrita, as intervenções surgiram no intuito de propiciar as mudanças, especialmente privilegiando os usos mais formais do discurso oral.

Na escrita priorizamos o que reflete o mundo da experiência de cada um. As produções foram escritas, organizadas e reescritas em sala e em grupos, levando em conta os gêneros, as características sem perder o assunto que retrata a realidade. Também orientamos os estudantes a planejarem o texto, fazerem um esboço, mostrarem a primeira versão e depois revisarem o que escreveram para então dar o acabamento final, pois teriam de memorizar o texto para encená-lo.

Além disso, precisaram planejar a peça que iriam apresentar aos colegas e depois às outras turmas da escola. Após a organização do texto os ensaios ocorreram por diversos dias e só foi encenada a peça quando os estudantes sentiram segurança. Para tanto, foi oportunizado o ensaio final a fim de que fizessem os ajustes finais necessários. Por fim a peça foi encenada e gravada em vídeo. A produção do texto e a edição do vídeo foram de responsabilidade dos próprios estudantes, por isso pode ter alguns erros de ortografia e de concordância, já discutidos e corrigidos em aulas posteriores.

Abaixo o texto produzido em sala durante os trabalhos com o gênero dramático.

ATENÇÃO ALUNOS!!! MARCAREI COM CORES DIFERENTES O QUE VOCÊS DEVEM CORRIGIR NO TEXTO OK?

1. COLOQUEM O CABEÇALHO COMPLETO CONTENDO: ESCOLA, LOCAL E DATA, PROFESSORA E OS NOMES DOS COMPONENTES DO GRUPO.

2. MELHOREM AS RUBRICAS.

3. E ESTA LINGUAGEM? REPRESENTA ALGUM LUGAR OU ALGUÉM ESPECIAL?

4. OS NOMES DOS PERSONAGENS DEVEM APARECER NO LUGAR DOS NOMES DE VOCÊS.

Texto dramático: Falsos Juramentos

Fernando – Tarde proceis

Mirian e Francisco – Tarde cumpadre!

Fernando – Eu tenho uns gado para levar pro pantanal, voceis gostaria de ir comigo?

Mirian e Francisco – Opa, Nós vai sim

Francisco – Já falô com sua muié desse transporte?

Fernando – Ainda não, vou falar hoje.

Mirian – Quando nós parte pro pantanal?

Fernando – Nós tem que ta lá sexta fera. Então nós parte depois de amanhã.

Mirian e Francisco – Ok então.

Fernando – Então dispois nós se fala.

Mirian e Francisco – Inté.

Em casa

Mayara – Já chego homi, o rango ta quase pronto.

Lucas – Bença pai.

Mariane – Bença pai.

Fernando – Deus te abençoe, meus fios.

Fernando – senta aqui, muié, preciso falá com você.

Mayara – Uai homi aconteceu alguma coisa?

Fernando – Não, não nada demais!

Mayara – Fala então homi.

Fernando – Eu vou ter que transportar uns gado pro pantanal, pra ganhar um dinheirinho extra.

Mayara – Quem vai com você?

Fernando – a cumadre Juliana e o cumpadre Zé.

Mayara – Quando vocês vão?

Fernando depois de amanhã.

Mayara – quando voceis vortam pra casa?

Fernando – até segunda nós tamo de volta

Dia da viagem – ATENÇÃO PARA A PALAVRA MARCADA

Fernando – thau meu bem, thau crianças!

Mariane e Lucas Thau papai.

Mayara – thau homi, vai com Deus.

Mariane e Lucas – Mamãe onde o papai vai?
Mayara- Vai transportá uns gado.
Fernando – Amém
Miriam e Francisco – Bom dia, vamo simbora.
Fernando – Dia procêis, vamo que vamo.

Depois de três dias eles chegam no pantanal.

Miriam – Ufá! Chegamos bem, Graças a Deus.
Fernando – Só falta deixá o gado na fazenda do Seu Joaquim.
Francisco – Depois é descansar e voltar para casa se Deus permitir.

Hora do descanso!

Fernando – Amanhã nós vorta pra casa. Domingo ou segunda nós já ta em casa.

Miriam – Agora a viagem vai ser mais tranqüila.
Francisco – É mesmo! Só ta nós e os cavalos.

Chega a hora de voltar

Francis – vamos simbora pessoal!
Fernando – Não vejo a hora de ver os meus fios e minha muié!

Chegando perto de casa.

Fernando – Vou ficando por aqui pessoal! Amanhã vocês passam lá em casa pra pegar o dinheiro.

Francisco – Ok.
Miriam – Inté!
Mariane – Mamãe, mamãe!
Mayara – que foi fia?
Mariane – O Zé e a Juliana já chegaram.
Lucas – Cadê o papai?
Mayara – Daqui a pouco ele aparece.

No dia seguinte.

Miriam – Oh muié!
Mayara – Opa!
Francisco – O Fernando ta por aí?
Mayara – Não! Ele não ta com vocês?
Miriam e Francisco – Uai, nós deixou ele ali pertinho da porteira.
Mayara – Cadê meu marido? Meu Deus!
Francisco – Calma! Calam!
Miriam Pega um copo de água para a sua mãe Sofia!
Mariane – Aqui mamãe!
Francisco – Juliana, vamos procurar o cumpadre. Pelas redondezas.
Mayara – Não vai adiantá nada, decerto ele fugiu com outra muié.
Miriam – Oh muié, pára ele jamais ia fazer isso com você e as crianças.
Francisco – Vamos caçar ele.

Andando pela estrada Juliana ouve o toque do berrante dele na curva da estrada.

Miriam – Gente, gente, eu ouvi o som do berrante dele vindo da mata.
Francisco – Vamos olhar lá dentro!

Ao adentrar a mata todos veem o João caído, morto e com o berrante ao seu lado.

Mayara – oh Deus, me perdoe por fazer testemunho errado contra o meu marido ... me perdoe!

Mirian – deixa ela.

TEXTO CORRIGIDO

Campo Grande, 05 de maio de 2014-05-26

Escola municipal Gov. “Arnaldo E. de Figueiredo”

Professora Responsável: Milsa Duarte Ramos Vaz.

8º Ano – Período: Integral

Gênero textual: Texto Dramático:

Tipo Narrativo

Alunos: Francisco

Lucas como Luiz

Mirian como Maria

Mariane – como Sofia

Mayara. Como Marinalva

Participação especial: Carlos Alberto como Fernando

Falsos Juramentos

Fernando encontra Chico e Maria e os convida para acompanhá-lo em um transporte de gado de uma fazenda para outra no pantanal.

Fernando – Tarde proceis

Maria e Chico- Tarde cumpadre!

Fernando – Eu tenho uns gado para levar pro pantanal, voceis gostaria de ir comigo?

Maria e Chico – Opa, Nós vai sim

Chico – Já falô com sua muié desse transporte?

Fernando – Ainda não, vou falar hoje.

Maria – Quando nós parte pro paqntanal?

Fernando – Nós tem que ta lá sexta fera. Então nós parte depois de amanhã.

Maria e Chico – Ok então.

Fernando – Então dispois nós se fala.

Maria e Chico – Inté.

Em casa Fernando conversa com a sua mulher para explicar sobre a viagem

Marinalva – Já chego homi, o rango ta quase pronto.

Luiz – Bença pai.

Sofia – Bença pai.

Fernando – Deus te abençoe, meus fios.

Fernando – senta aqui, muié, preciso falá com você.

Marinalva – Uai homi aconteceu alguma coisa?
Fernando – Não, não nada demais!
Marinalva – Fale então homi.
Fernando – Eu vou ter que transportar uns gado pro pantanal, pra ganhar um dinheirinho extra.

Marinalva – Quem vai com você?
Fernando – a cumadre Juliana e o cumpadre Zé.
Marinalva – Quando vocês vão?
Fernando depois de amanhã.
Marinalva – quando voceis vortam pra casa?
Fernando – até segunda nós tamo de volta

No dia da viagem Fernando se despede da esposa e dos filhos.

Fernando – thau meu bem, thau crianças!
Sofia e Luiz Thau papai.
Mayara – thau homi, vai com Deus.
Sofia e Luiz – Mamãe onde o papai vai?
Marinalva- Vai transportá uns gado.
Fernando – Amém
Maria e Chico – Bom dia, vamo simbora.
Fernando – Dia procêis, vamo que vamo.

Depois de três dias eles chegam ao pantanal.

Maria – Ufá! Chegamos bem, Graças a Deus.
Fernando – Só falta deixá o gado na fazenda do Seu Joaquim.
Chico – Depois é descansar e voltar para casa se Deus permitir.
Hora do descanso!

Fernando – Amanhã nós vorta pra casa. Domingo ou segunda nós já ta em casa.

Maria – Agora a viagem vai ser mais tranqüila.
Francisco – É mesmo! Só ta nós e os cavalos.

Chega a hora de voltar

Chico – vamos simbora pessoal!
Fernando – Não vejo a hora de ver os meus fios e minha muié!
Chegando perto de casa.

Fernando – Vou ficando por aqui pessoal! Amanhã voceis passam lá em casa pra pegar o dinheiro.

Chico – Ok.
Maria – Inté!
Sofia – Mamãe, mamãe!
Marinalva – quem foi fia?
Sofia – O Zé e a Juliana já chegaram.
Luiz – Cadê o papai?
Marinalva – Daqui a pouco ele aparece.

No dia seguinte.

Maria – Oh muié!
Maarinalva – Opa!

Chico – O Fernando ta por aí?
Marinalva – Não! Ele não ta com vocês?
Maria e Chico – Uai, nós deixou ele ali pertinho da porteira.
Marinalva – Cadê meu marido? Meu Deus!
Chico – Calma!, Calam!
Maria – Pega um copo de água para a sua mãe Sofia!
Sofia – Aqui mamãe!
Chico – Juliana, vamos procurar o cumpadre.pelas redondezas.
Marinalva – Não vai adiantá nada, decerto ele fugiu com outra muié.
Maria – Oh muié, para ele jamais ia fazer isso com você e as crianças.
Chico– Vamos çajar ele.

Andando pela estrada Juliana ouviu o toque do berrante dele na curva da estrada.

Marialva – Gente, gente, eu ouvi o som do berrante dele vindo da mata.
Chico – Vamos olhar lá dentro!

Ao adentrar a mata todos vêem o João caído, morto e com o berrante ao seu lado.

Marinalva – oh Deus, me perdoe por fazer testemunho errado contra o meu marido ... me perdoe!
Maria – deixa ela.

Fernando faleceu e sua esposa que desconfiara de sua franqueza acaba muito triste e amargurada.

Como esses estudantes pertencem a uma escola agrícola vimos com maior frequência o uso de uma linguagem oral bem informal, que é o reflexo do que se vive no campo. O mais interessante que durante a encenação da peça um dos grupos usou a linguagem do pantaneiro. Ao solicitar uma explicação sobre esta questão, todos foram unânimes em dizer "professora, é assim que eles falam e nós queremos reproduzir essa fala".

O resultado foi satisfatório e atingiu os objetivos propostos, entretanto, foi uma atividade que exigiu tempo, muita leitura, reescrituras do texto e paciência, a fim de que esses estudantes se constituam enquanto autores em um processo de autoria.

Assim o professor deve buscar soluções que dinamizem o trabalho, facilitem o entendimento, tornem esses estudantes protagonistas da proposta de trabalho, incentivando-os a pesquisar, a ler e principalmente a produzir textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. *A importância do teatro na formação da criança*, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf>. Acesso em: 20-08-2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. Org.: Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Trad. e adapt.: Judith Chambliss Hoffnagel (responsável). São Paulo: Cortez, 2007.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 19-29, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 107-121
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, P. Ângela, MACHADO, Raquel Anna, BEZERRA, Maria Aparecida. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MEURER, J. L. DESIREE, M. *Gêneros textuais e práticas discursivas*. 1. ed. São Paulo: Edusc, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PINTO, E. P. *O português popular escrito: A linguagem das ruas e das feiras, linguagem urbana e português popular impressos, volantes e cartas*. São Paulo: Contexto, 1996.

PAVIS, Patrice. *Dicionário do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 103-110.

PONZIO, A. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

ROJO, R. *Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?* In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. *Construindo com a escrita “outras cenas de fala”*. In _____. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus. 1995.