

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Universidade Estácio de Sá – Campus Nova América
Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



ISSN: 1519-8782

CADERNOS DO CNLF, VOL. XVIII, Nº 11
REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL
(2ª edição, revista e aumentada)



RIO DE JANEIRO, 2014

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Ronaldo Mota

DIRETOR ACADÊMICO

Marcos Lemos

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Vinicius Scarpi

VICE-REITOR DE PESQUISAS

Luciano Medeiros

VICE-REITORA DE EXTENSÃO

Cipriana Nicolitt C. Paranhos

GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE

Elisabete Pereira

DIRETOR DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Natasha Monteiro

GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Luciano Rocha

COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF

André Luís Soares Smarra

César Augusto Lotufo

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José 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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**XVIII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**
de 25 a 29 de agosto de 2014

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

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*..... 07
1. A elaboração do texto acadêmico no uso de hipertextos digitais: a relação entre a autoria e o plágio – *Nicolas Addor e Arlinda Cantero Dorsa* 09
2. A escrita de textos argumentativos em sala de aula: diretrizes – *Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca* 21
3. A escrita como prática mediadora das interações entre o candidato ao PAES e à UEMA – *Adriana Sousa de Alcântara e Fabíola de Jesus Soares Santana* 42
4. A produção textual de alunos do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro – *Eliana da Cunha Lopes e Alberto Lopes de Souza* . 53
5. Alfabetização e letramento: questões identitárias x prática docente – *Daniele Lúcia de Freitas Bruno e Idemburgo Pereira Frazão Félix* 77
6. Articulação tem-rem-a no manifesto: considerações para o exercício da cidadania – *Flavia Galloulckydio* 87
7. Atividades de retextualização do gênero facebook como prática escolar: muito além da gramática das nuvens – *Mario Ribeiro Morais, Michelle Morais Domingos, Rosielson Soares de Sousa e Karylleila dos Santos Andrade* 101
8. Errando na escrita: uma proposta de análise dos “equivocos” cometidos pelos alunos em suas produções textuais – *Julienne Kely Zanardi e Tania Maria Nunes de Lima Camara* 122
9. Hipertexto: uma nova senha para o livro impresso: uma análise das características hipertextuais presentes no livro *New Password English* – *Alini Cardozo dos Santos Paravidini* 139

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

10. Reescrita: um método de ensino aprendizagem de produção textual numa perspectiva de percepção das variedades linguísticas escritas – *Edina Félix da Silva e Jusicleia Santos Cardoso* 151
11. A escrita de surdos: competências comunicativas e gramaticais em práticas interacionais – *Francisca Maria Cerqueira da Silva, Karylleila dos Santos Andrade Klinger e Vera Barros Brandão R. Garcia* 184
12. A oralidade e a escrita no ensino de língua materna: uma reflexão – *Dhienes Charla Ferreira e Eliana Crispim França Luquetti* 201
13. A produção de textos em sala de aula: espaço para a produção de autoria – *Milsa Duarte Ramos Vaz e Maria Leda Pinto* 213
14. Como estão os textos dos alunos do curso de letras? primeiras reflexões – *Joanni Aparecida Carvalho Miranda e André Luiz Faria* 234
15. Do papel à cidadania: a prática de produção textual como forma de ser cidadão – *Hélder Brinate Castro e Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca* 243
16. Histórias em quadrinhos: registro de questionamentos e soluções – *Viviane Santos* 260
17. Manutenção da progressão temática nos textos acadêmicos – *Fabiana Cristine Batista da Silva e Rosane Garcia Silva* 274
18. Marcas de oralidade em textos manuscritos: do manuscrito eclesiástico à escrita escolar atual – *Maiune de Oliveira Silva e Maria Helena de Paula* 287
19. O *continuum* entre oralidade e escrita no terço cantado da comunidade tambiocó em Catalão-GO – *Dóbia Pereira dos Santos Nascimento e Maria Helena de Paula* 299
20. O texto narrativo nos dois primeiros anos do ensino fundamental II: possibilidades de reconto de “O Rei Sapo” – *Sandra da Silva Santos Bastos e Tania Maria Nunes de Lima Camara* 317
21. Singularidade do processo criativo em ambiente escolar – *Denise Aparecida Calegari Marocolo, Edina Regina Pugas Panichi e Mauro Alberto Marocolo* 334

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe, na primeira edição do número 11 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*, 10 (dez) trabalhos sobre o tema Redação ou Produção Textual, que foram apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 25 ao dia 29 de agosto deste ano de 2014. Agora, acrescentando-lhe mais 11 (onze) textos, apresenta-lhe a sua segunda edição, com 355 páginas.

Na primeira edição, estão publicados os trabalhos dos seguintes congressistas (incluídos os nomes dos orientadores também): Adriana Sousa de Alcântara, Alberto Lopes de Souza, Alini Cardozo dos Santos Paravidini, Arlinda Cantero Dorsa, Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca, Daniele Lúcia de Freitas Bruno, Edina Félix da Silva, Eliana da Cunha Lopes, Fabíola de Jesus Soares Santana, Flavia Galloulckydio, Idemburgo Pereira Frazão Félix, Juliene Kely Zanardi, Juscicleia Santos Cardoso, Karylleila dos Santos Andrade, Mario Ribeiro Morais, Michelle Morais Domingos, Nicolas Addor, Rosielson Soares de Sousa e Tania Maria Nunes de Lima Camara. Nesta edição, foram acrescentados os trabalhos dos demais autores, também apresentados na ordem alfabética dos seus títulos, a partir do último trabalho publicado na primeira edição.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o *Livro de Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM) e em suporte impresso, nos números 1, 2 e 3 do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste livro de *Minicursos e Oficinas*, além do livro da *Programação*, sendo possível também adquirir a versão digi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tal, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Os congressistas inscritos com apresentação de trabalho receberão também um exemplar do livro de resumos, em um de seus suportes (impresso ou digital), com a opção de escolher uma das duas ou adquirir a segunda, caso queiram as duas versões.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, a primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicados mais de cento e trinta textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico e ficará grato por qualquer sugestão e crítica que puder nos apresentar para melhoria do atendimento e da qualidade do evento e de suas publicações.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



**A ELABORAÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO
NO USO DE HIPERTEXTOS DIGITAIS:
A RELAÇÃO ENTRE A AUTORIA E O PLÁGIO¹**

Nicolas Addor (UCDB-MS)

addorioux@gmail.com

Arlinda Cantero Dorsa (PUC-SP/UCDB-MS)

acdorsa@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida na iniciação científica (PIBIC) de uma universidade privada confessional e focaliza o uso dos hipertextos digitais para a produção de textos acadêmicos a partir de pesquisa da biblioteca depositada na rede interligada de computadores. Liga-se ao projeto de pesquisa “Da elaboração do texto na universidade à divulgação científica: caminhos percorridos e a percorrer”. Faz parte de uma discussão mais ampla, desenvolvida pelo “Grupo de Pesquisa em Patrimônio Cultural, Direitos e Diversidade”, formado por professores-pesquisadores da graduação e do mestrado em Desenvolvimento local, pós-graduandos/orientandos, acadêmicos em iniciação científica, com uma visão interdisciplinar, bem como pesquisadores ligados a outras instituições interessados em estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo acima citado. Tem por questão norteadora se a oportunidade que a internet oferece como ferramenta de pesquisa tem propiciado cada vez mais a elaboração de textos plagiados com utilização da intertextualidade sem se respeitar as referências aos devidos autores, e isto envolve uma série de problemas advindos da falta de conhecimento sobre a produção textual acadêmica. Parte-se da hipótese de que a vasta gama de informações em uma grande velocidade repercute na superficialidade da leitura textual, no pouco conhecimento dos gêneros textuais e na escassez de repertório. Conclui-se que há caminhos viáveis para a elaboração do texto acadêmico sem a utilização de plágios e faz parte desse contexto o letramento digital. É necessário também analisar as dificuldades encontradas pelo acadêmico pesquisador ao se deparar com uma rede infinita de intertextos. Enfatiza-se então a importância neste contexto, do papel docente para procurar minimizar os possíveis plágios.

Palavras-chave: Texto acadêmica. Hipertexto. Autoria. Plágio. Redação.

¹ Artigo resultante da pesquisa em Iniciação Científica, Ciclo 2013-2014.

1. A importância do letramento acadêmico digital na produção textual científica

A linguagem humana abre a porta para o mundo que rodeia, pois por meio dela trocamos informações, interagimos com as pessoas, aprendemos, ensinamos, planejamos o nosso futuro, enfim produzimos textos.

Neste mundo globalizado, permeado pela era digital, a linguagem humana em muitos momentos acaba se tornando uma das maiores barreiras. Neste artigo, ao focalizarmos a produção acadêmica em contexto digital trazemos à tona os problemas advindos, de olho porém, em mudanças necessárias.

A evolução tecnológica ocorrida do último século para nossa época proporcionou uma vasta troca de informações a velocidade jamais pensadas, de maneira que modificou as relações sociais, o conhecimento e as relações políticas, como afirma Ruschel e Ramos Junior *apud* Fagúndez (2004, p. 125), ao declararem que esta evolução tecnológica “revoluciona a comunicação, a ciência, rompe fronteiras e cria uma sociedade tecnológica”.

Além da grande revolução que proporcionou o ambiente virtual, ela também se tornou uma valiosa ferramenta de pesquisa para os acadêmicos e docentes, propiciando pesquisas científicas com um repertório bibliográfico jamais imaginado há meio século.

Mas apesar dos vastos benefícios trazidos pela criação do mundo virtual, ela também facilitou a ocorrência de plágios, totais e parciais, dos trabalhos apresentados principalmente na esfera acadêmica, ao qual são normalmente oriundas da falta de leitura das fontes e a utilização da trivial cola ou de modificações sutis.

Neste contexto, a questão do letramento se coloca como um ponto fundamental na vida acadêmica e nesta pesquisa parte-se do princípio que se deve abandonar a percepção tradicional que cabe apenas a determinadas disciplinas, normalmente voltadas à Língua Portuguesa ou Metodologia, trabalhar essas práticas a partir de habilidades de leitura e escrita.

Corroborar com este pensamento, Torres (2006, p. 6), pois para o autor, a discussão sobre letramento acadêmico tem ocorrido em vários países, e há sobre isto várias correntes metodológicas, porém nestas teorizações defende-se que “aprender a escrever é um processo que não ter-

mina no ingresso do estudante na Universidade, já que escrever é imprescindível em qualquer matéria".

A ausência do letramento acaba provocando o fenômeno da dispersão, pelo excesso de textos que são oferecidos, pela falta de uma técnica eficaz de leitura, e por fim, pela banalidade de plágios que ocorrem hoje em razão de não se ter uma análise sistemática dos textos pesquisados. Por isso é necessário o aprendizado da habilidade de “filtração” ao pesquisar.

É importante enfatizar que essas práticas no ambiente virtual, pressupõem um caráter plural envolvendo a responsabilidade do aluno que transpassa apenas domínio de determinadas técnicas, pois envolve a sua capacidade ética assim como a colaboração efetiva do professor no desenvolvimento e percepção dessas atitudes.

Ao se aludir ao letramento, enfatizando-se nesta pesquisa o digital, pretende-se contribuir para diminuir a distância entre o mundo acadêmico e as práticas de produção textual científica dos alunos e com isto contribuir para a diminuição não só da chamada exclusão digital como também para o mau uso do ambiente virtual e seus hipertextos.

2. *Conceito de hipertexto e sua utilização como fonte de pesquisa acadêmica*

O hipertexto, termo criado por Theodor Holm Nelson, em 1965, pioneiro no estudo dessa área, tem o seu significado, para Fiderio (1988) “no seu nível mais básico, é considerado como um manipulador de bases de dados, que permite ligar páginas informativas usando links que os associam e em um nível mais alargado, como um ambiente de software em que se realiza trabalho colaborativo, comunicação, e aquisição de conhecimentos”.

O autor ainda reforça que “as características deste software estimulam o cérebro para armazenar e recuperar informação, fazendo uso de links para um acesso rápido e intuitivo”.

Complementando o raciocínio, é visto que Lévy (1994) também rotula hipertexto como: “um conjunto de nós conectados pelas ligações”. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser, eles próprios, hipertextos. Os itens de informação não estão ligados linear-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mente, como numa corda com nós, cada um deles, ou a maior parte estende as suas ligações em estrela, de modo reticular.

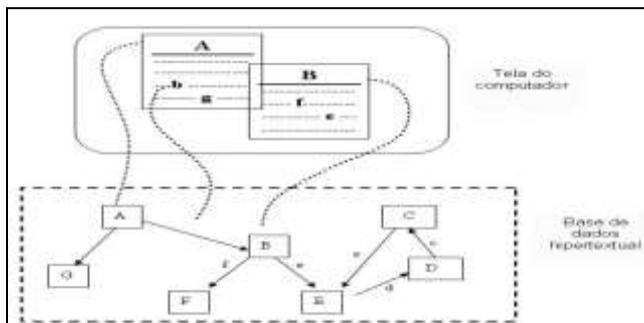
De acordo com Fachinetto (2005, p. 4), o hipertexto favorece a leitura em razão de:

Sua característica não linear e não hierarquizada, similar ao pensamento humano. Nossa cognição, da mesma forma que o hipertexto, caracteriza-se pelos saltos ou infinidade de associações possíveis. Uma palavra pode nos remeter a uma série de pensamentos, assim como ocorre ao clicar com o *mouse* sobre um *link*.

Como foi afirmado anteriormente por Lévy (1994), ao dizer que os hipertextos não são informações ligadas linearmente, pode de outro lado gerar dispersão e confusão por parte do leitor, que acaba por ler rapidamente ou até mesmo não analisar o conteúdo pesquisado, pelo grande número de textos interligados, se arriscando, muitas vezes a cometer plágio por conta dessa ação.

Braga (2005) pontua que o contexto que propiciou essa construção textual se deu através do desenvolvimento de recursos técnicos que permitiu que o computador pudesse ser uma ferramenta que pudesse estocar e recuperar diferentes tipos de informação. Tais recursos técnicos, que foram a interconexão entre diferentes máquinas, utilizando as mais diferentes linguagens técnicas, como o html ou Java, aumentaram exponencialmente a fonte de consultas disponível para o usuário. O advento da internet demonstra que o conjunto de arquivos existentes na não mensurável rede chega a ter um caráter infinito.

Para se ter uma melhor compreensão sobre o conceito do hipertexto, é recomendado analisar a ilustração abaixo:



Fonte: Conklin, 1987

Então, devido à facilidade com a qual encontramos conteúdos via WEB, os hipertextos são utilizados por grande parte dos acadêmicos em seus trabalhos e artigos, o que demonstra também maior rapidez para a produção, pois ao contrário de pesquisas por *códex* (livros etc.), é observado que a internet nos dá segundos de espera para que o conteúdo desejado esteja na tela a sua frente.

Ao analisar amplamente a utilização do hipertexto como pesquisa para trabalhos acadêmicos, vemos que ele se encontra dotado de peculiaridades características que proporcionam ao leitor/pesquisador entrar em confusão, dispersão, cansaço, e conseqüentemente não assimilar o conteúdo pesquisado.

Segundo Xavier (2004, p. 171), o hipertexto pode ser entendido como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Ainda de acordo com o autor, com o hipertexto “ler o mundo tornou-se virtualmente possível, haja vista que sua natureza imaterial o faz ubíquo por permitir que seja acessado em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e por mais de um leitor simultaneamente.” (XAVIER, 2004, p. 176)

Constitui-se como a base da Internet, segundo Fachinetto (2005, p. 7), pois ao acessar-se um site, por exemplo, “escolhemos o caminho que desejamos seguir e, ao clicar o *mouse* em determinadas frases ou palavras, novos textos nos saltam aos olhos. Esta estrutura textual permite que o leitor, ao escolher a seqüência de leituras, seja coautor do texto.

O hipertexto não é linear, como um livro que possui um começo e fim, mas sim uma rede, sobre o qual o pesquisador define o caminho a percorrer. Um exemplo prático é se o indivíduo “A” recebe o comando de pesquisar sobre a economia brasileira na internet, ele pode encontrar, por exemplo, inúmeros outros assuntos relacionados mas que o instiga a perder a concentração, gerando preguiça na leitura, e por fim gerando plágio.

Entre as principais características apresentadas para o hipertexto encontram-se as seguintes, segundo Koch (2005, p. 64), citada por Fachinetto (2005, p. 6):

 Não linearidade (geralmente considerada a característica central); volatilidade, devida à própria natureza (virtual) do suporte; espacialidade topográfica, por se tratar de um espaço de escritura/leitura sem limites definidos, não hierárquico, nem tópico; fragmentariedade, visto que não possui um centro re-

gulador imanente; multissêmico, por viabilizar a absorção de diferentes aportes sígnicos e sensoriais numa mesma superfície de leitura (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais); interatividade, devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real.

De acordo com essas características, por exemplo, ao pesquisar o termo “economia brasileira”, ele poderá encontrar definições sobre “economia”, sobre “Brasil”, imagens do Brasil, músicas brasileiras, notícias sobre economia, textos da literatura brasileira, história da economia, ou seja, estão presentes todas essas características.

É observada assim a peculiar característica do hipertexto que é sua estrutura em forma de rede e os diferentes caminhos que se abrem principalmente para quem pretende adentrar na construção de conhecimentos por meio da pesquisa.

3. *Da utilização dos hipertextos para o plágio: percepções colhidas*

A atividade científica, quando bem elaborada, pode trazer inúmeros resultados benéficos para a comunidade acadêmica e a população em geral. Por isso, ela é sempre vista como quem consegue dar uma solução para os problemas mais complexos. Assim, exige-se que haja responsabilidade por parte do pesquisador em manter a ética em suas pesquisas, discrição e veracidade na divulgação dos dados.

Há bastante tempo já se discute a dificuldade do acadêmico ingressante e até do graduando no último semestre em relação ao uso da citação correta, em referenciar a autoria de outros e até mesmo da interpretação e técnicas de leitura e estudo.

Contudo, é necessário analisar as dificuldades encontradas pelo acadêmico pesquisador ao se deparar com uma rede infinita de hipertextos, e principalmente, sua preferência entre o uso dessa nova ferramenta que é a internet ou o uso de livros ao pesquisar. Deparamo-nos de um lado a velocidade, e no outro a linearidade.

Fachinetto (2005) declara que “o que podemos constatar é que o hipertexto modifica as práticas de leitura. Subverte as formas de apresentação, usabilidade, contato físico, linearidade, e consequentemente de lei-

tura. O texto não é mais em papel, mas em *bites*, armazenado em um dispositivo de memória, somente legível ao computador.

É neste momento que o plágio pode ocorrer quando pois segundo Judensnaider (2011), “aquele que está produzindo o texto não percebe que a autoria envolve posicionamento, exigindo do sujeito se perceber capaz, por meio da linguagem, de se constituir como alguém que “lê” o mundo e o interpreta, à sua própria maneira”.

De acordo com os pensamentos anteriores, conclui-se assim que o plágio é gerado através do uso dos hipertextos quando o leitor e pesquisador não conseguir se perceber capaz de interpretar, analisar, e relacionar os assuntos pesquisados (áudio, vídeo, texto, imagem), o que gera assim, uma “cegueira na interpretação”.

O pesquisador, devido à sua incapacidade, se encontra, metaforicamente, em um labirinto, e que gera assim cansaço e o famoso plágio, relativo ou total. Como consequência, ao não dar referência ao caminho percorrido, quando se constatar que o que está escrito não é de autoria própria, pode gerar desaprovação por parte do avaliador e até consequências judiciais.

Além, obviamente, da perda de respeito por parte da comunidade acadêmica, neste olhar, Judensnaider (2011, p. 12) também enfatiza esta postura ao afirmar que:

Ao se fazer ciência e ao se (re)produzir conhecimento, todas as referências precisam ser dadas: o caminho percorrido por outros deve ser respeitado e referendado, mesmo porque faz parte do fazer científico o recaminhar pelas trilhas anteriormente trilhadas. Esse trajeto exige a sinalização e a identificação de todas as camadas de texto que o compõe, sob o risco de acusação de plágio ou de outra qualquer forma de apropriação intelectual indevida: se a ciência se constrói a partir de trabalhos anteriores, esse processo deve ser inequivocamente visível.

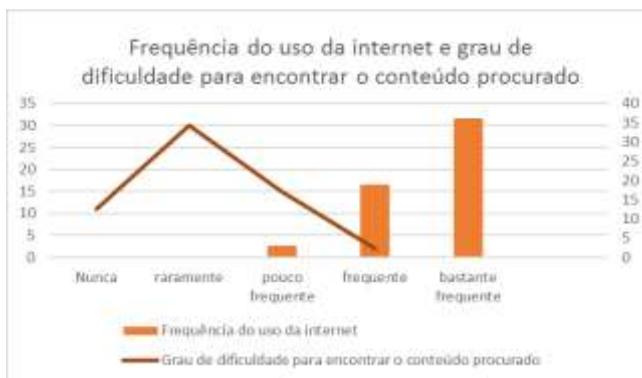
É necessário o pesquisador estar dotado de técnicas e conhecimento para que use o hipertexto de maneira mais efetiva, assim, é importante destacar, o pressuposto ético por parte do pesquisador, em referendar o que é de autoria de outros, e demonstrar o que realmente é seu, ou seja, é mostrar a intertextualidade existente. É importante enfatizar assim que essas práticas no ambiente virtual envolvem a sua capacidade ética assim como a colaboração efetiva do professor no desenvolvimento e percepção dessas atitudes.

Importante também é observar os professores-orientadores, principalmente, com relação a maneira como estão inserindo seus alunos e guiando-os na pesquisa científica. Assim, é necessário que o professor tenha o papel de ensinar como se comportar diante dos hipertextos como fonte de pesquisa, que, inegavelmente, trouxe aos pesquisadores um elemento a mais na busca de novos conhecimentos, ou a sua corroboração. Tal método, não usual até algumas décadas atrás, é muito eficiente se usado com diligência. Há por parte de todos, alunos e professores essa maior preocupação em relação à citação no texto científico, pois, como afirma Bessa (2011, p. 3):

Acredita-se, pois, que somente quando professores do ensino superior passarem a enxergar a complexidade do fenômeno da citação no texto acadêmico-científico – não a concebendo pelo viés meramente técnico nos moldes expressos pelos manuais de metodologia científica [...]. é que pesquisadores iniciantes na produção científica poderão se afastar da reprodução fiel do dizer do outro e, por conseguinte, das constantes acusações de plágio que recaem sobre os textos que escrevem.

Em análise dos fatos aqui expostos, foi feita uma pesquisa de campo direcionada aos acadêmicos da Universidade Católica Dom Bosco – MS que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de todas as áreas. Foi aplicado então um questionário semiestruturado tendo totalizado 58 entrevistados contendo as seguintes questões: frequência no uso da internet como meio de pesquisa; dificuldade encontrada em conteúdo pesquisado; motor de busca mais utilizado e preferência entre o uso do *códex* (livros, revistas etc.) ou a internet como fonte de pesquisa para trabalhos acadêmicos.

Gráfico 1 – Frequência no uso da internet como meio de pesquisa e grau de dificuldade para encontrar o conteúdo procurado na internet



Dentre os 58 entrevistados, de acordo com o quadro 1 percebe-se que a frequência no uso da Internet nas pesquisas universitárias é uma realidade por garantir ao pesquisador acesso a conteúdo em qualquer local que estiver.

Analisando a segunda questão, que relaciona a dificuldade dos entrevistados em encontrar o conteúdo procurado na internet, 11 acadêmicos demonstraram não ter nenhuma dificuldade, 30 acadêmicos a pouca dificuldade, 15 acadêmicos a certa dificuldade e apenas 2 acadêmicos a muita dificuldade.

Assim, observadas as duas questões, conclui-se que além dos acadêmicos entrevistados não sentirem intimidados com o uso da internet (95% dos entrevistados alegaram utilizar frequente ou bastante frequentemente a internet como meio de pesquisa), é visto também que os pesquisadores possuem em geral pouca ou nenhuma dificuldade em encontrar o conteúdo procurado.

Contudo, deve-se ficar atento com o número considerável de entrevistados que responderam certa e muita dificuldade, pois correspondem a quase 30% do total dos acadêmicos, notando-se assim que nem todos que usam a internet como meio de pesquisa conseguem escapar da confusão pelo não conhecimento sobre a leitura não linear pelos hipertextos.

Gráfico 2 – Motor de Busca



No **Gráfico 2**, foi questionado qual o motor de busca mais utilizado entre os entrevistados, correspondendo na seguinte forma: 1 entrevistado respondeu Bing da Microsoft, 50 entrevistados responderam Google (incluiu-se o Google Acadêmico) e 7 entrevistados responderam outros (SciELO, Bireme etc.). O motor de busca Yahoo não pontuou.

É importante frisar que o Google mantém a hegemonia como motor de busca desde sua criação em 1998, servindo não somente para pesquisa acadêmica mas também para lazer e curiosidade. Entretanto, a Google, interessada também em ser uma biblioteca virtual para artigos científicos, também criou uma seção de seu motor de busca somente relacionado à área acadêmica, sendo conhecido como Google Acadêmico, sobre o qual se encontram-se artigos publicados em todo o mundo e que proporciona uma fácil publicação de um artigo científico para ser incluído na biblioteca virtual.

Observamos também que os motores de busca Scielo e Bireme, citados na opção outros, são motores de buscas especializados. A Bireme, sigla dada para Biblioteca Virtual em Saúde, é usada pelos cursos de ciências da saúde, como medicina e enfermagem. Já a Scielo, nomenclatura utilizada para *Scientific Electronic Library Online* ou Biblioteca Eletrônica Científica Virtual (tradução nossa) é uma coleção de artigos científicos em formato eletrônico que abrange o Brasil e alguns países da América do Sul, Caribe e África.

Gráfico 3 – Preferência entre internet ou livros, revistas e jornais



No último gráfico, é possível analisar que dos 58 entrevistados, 44 acadêmicos preferem utilizar livros, revistas e jornais e 14 acadêmicos preferem utilizar a internet em suas pesquisas acadêmicas.

Então vemos que apesar da maioria dos acadêmicos alegarem utilizar a internet como meio de pesquisa (**Gráfico 1**), e ainda afirmarem que grande parte encontra pouca dificuldade, o conteúdo almejado (**Gráfico 2**), praticamente 80% dos entrevistados ainda preferem recorrer aos *códex* do que utilizar a internet para pesquisar.

Isso nos mostra que grande parte dos entrevistados possui dificuldade em se estabelecer em uma leitura não-linear de um hipertexto, acomodando-se na tradicional leitura linear dos livros, revistas e jornais.

4. *Conclusões, ainda que parciais*

No momento presente da sociedade mundial, onde a internet se encontra no mesmo nível de importância da televisão, rádio e correio, como uma forma de comunicação essencial e indispensável, é observado que, de maneira geral, não há uma preparação ou um aprendizado em como se comportar diante da vasta e veloz rede de informações que a internet nos oferece, em forma de hipertexto.

Dito isso, na análise feita, perante os pesquisadores e graduandos da UCDB-MS, percebe-se que muitos ainda preferem utilizar livros e outros tipos de *códex* devido ao fato que estes se apresentam de forma mais fácil de ser assimilada do que um hipertexto, por aquela não exigir nenhum conhecimento informático, metodológico e de estudo a qual este último se exige.

Contudo, é necessário aprimorar a habilidade em se ler em tela, pois o pesquisador, acadêmico e professor deve estar sempre à frente perante as novas descobertas e tecnologias, utilizando e aprimorando o uso das técnicas e teorias para garantir o máximo de eficiência ao anunciar para a comunidade em geral. O hipertexto não deve ser excluído disso, sem ele hoje existindo, o grande número de pesquisas e artigos feitos, em grande velocidade, não seria possível. Cada pesquisador teria que se deslocar até uma biblioteca, carregar alguns livros e outros objetos de pesquisa, procurar página por página o que ele almeja, para que assim possa escrever seu artigo ou sua tese.

Com o hipertexto, contudo, é proporcionado ao pesquisador utilizar até do próprio celular para pesquisar qualquer assunto, não importando o local que esteja. O que motiva assim, não só o aumento do número de pesquisas e artigos feitos, mas também a educação a distância e o compartilhamento de conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESSA, José Cezinaldo Rocha. A citação na escrita acadêmico-científica: Da reprodução fiel das palavras ao desafio da reformulação do

dizer. *Linguagem*, v. 18, p. 3, 2011. Disponível em:
<<http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao18/artigos/021.pdf>>.

BIBLIOTECA Virtual em Saúde. Disponível em:
<<http://www.bireme.br>>. Acesso em: 15-02-2014.

BRAGA, Denise Bertóli. A comunicação interativa em ambiente hiper-mídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FACHINETTO, Eliane Arbusti. O hipertexto e as práticas de leitura. *Revista Letra Magna – Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, Ano 02, n. 03, 2º semestre de 2005.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A virtualidade. In: ROVER, Aires José (Org.). *Direito e informática*. Barueri: Manole, 2004, p. 125.

FIDERIO, J. A Grand Vision – Hypertext mimics the brain's ability to access information quickly and intuitively by reference. *Byte Magazine*, v. 13, n. 10, outubro 1988.

JUDENSNEIDER, Ivy. O plágio, a cópia e a intertextualidade na produção acadêmica. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 125, outubro 2011.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era informática. Lx: Instituto Jean Piaget, 1994

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

SCIELO – Scientific Electronic Library Online. Disponível em:
<<http://www.scielo.org>>.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. Promoção do letramento acadêmico: do trabalho com a leitura à composição textual. In: Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy, 2006. Buenos Aires. *Anais do Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy*. Buenos Aires: La Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires, 2006. Disponível em: <<http://www.humanasvirtual.edu.ar>>.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

**A ESCRITA
DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EM SALA DE AULA:
DIRETRIZES**

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/CCAA)
aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fundamental apresentar uma sequência didática que visa ao desenvolvimento, principalmente em estudantes do ensino médio, da habilidade de redigir textos argumentativos bem-sucedidos quanto às suas intenções comunicativas. Para tanto, defende um fazer pedagógico que busca se aproximar, ao máximo, da versão “real” da escrita, concebida como prática social. A proposta aqui delineada destaca duas ações a serem acolhidas pelo professor: *motivar* o aluno a argumentar e *orientá-lo* na confecção do texto.

Palavras-chave: Ensino. Produção de texto. Argumentação.

1. Considerações iniciais

“Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”. Todos conhecemos essa legenda muito usada nos livros e filmes de ficção para alertar o leitor ou o espectador ingênuo de que tudo aquilo é “de mentira”, inventado. É justamente com essa frase que a professora e pesquisadora argentina Delia Lerner (2002), em sua inspiradora obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, dirige uma categórica crítica ao modo como a escola costuma abordar a leitura em seu território: excessivamente apartada dos usos sociais que fazemos dela. Assim, a versão escolar da leitura aproxima-se de uma ficção, de um simulacro. Infelizmente, penso que o mesmo possa ser dito em relação ao trabalho com a escrita em grande parte dos nossos colégios: “Qualquer semelhança com a realidade é mera coincidência”.

Uma explicação para o problema, segundo a própria Lerner, com base nas ideias do educador e matemático francês Yves Chevallard, encontra-se no fenômeno da *transposição didática*, comum às variadas disciplinas curriculares. De acordo o teórico, existe, para todos os objetos de ensino, uma versão “autêntica”, real, não escolarizada. Quando transferidos, porém, para as salas de aula, esses conteúdos ou práticas sociais sofrem, inevitavelmente, alterações, já que “a necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo” (*Ibidem*, p. 34). De fato, o professor, em seu trabalho diário, seleciona determinados conteúdos (ou seja, rejeita outros), aborda-os sob apenas uma ou outra perspectiva, divide-os em partes, distribui essas partes em dias e aulas e as hierarquiza em graus de dificuldades, facilitando sua assimilação pelo aluno. O resultado, contudo, é um objeto de ensino fragmentado e bastante diferente da sua primeira versão. Desse modo, as atividades de produção de textos propostas em grande parte das aulas de língua portuguesa modelam uma versão escolar da escrita distinta, em grau maior ou menor, da escrita como prática social.

2. A versão escolar da escrita

A escola, segundo um comentário inusitado do professor Alcir Pécora (2002, p. 51), faz com que a escrita “tome os ares congelados de um museu”, recanto privado das múmias. Isso porque, na maioria dos casos, as atividades de sala de aula “envelhecem” a linguagem, limitando sua diversidade de usos e elasticidade de formas à famigerada produção em massa das condenáveis “redações”, inseridas na maratona de preparação para vestibulares e outros concursos.

A redação, quase sempre, desdobra-se em somente duas versões: a narração e a dissertação, sendo a primeira mais comum no ensino fundamental, e a segunda no médio, quando se espera que o aluno tenha maior conhecimento de língua e de mundo para sustentar um ponto de vista sobre um tema imposto. Subjacente a essa prática, no entanto, encontra-se uma confusão teórica entre as concepções de tipologia e de gênero do discurso, há décadas esclarecida pela linguística textual.

Os tipos – limitados a cinco ou seis, dentre os quais se encontram a dissertação e a narração – não são textos empíricos ou concretos, já que consistem em sequências teoricamente marcadas por propriedades linguísticas que se materializam apenas quando articuladas na constituição dos gêneros do discurso (MARCUSCHI, 2010). São os gêneros, na ver-

dade, os inúmeros textos materializados com que nos comunicamos no dia a dia, sendo definidos por funções sociocomunicativas que desempenham em dada esfera de atividade humana.

Assim, solicitar ao estudante a escrita de uma narrativa ou de uma dissertação diz muito pouco, já que vários gêneros do discurso podem ser classificados, pelo critério de predominância, em narrativos ou dissertativos. O comando da atividade, portanto, precisa definir o gênero a ser produzido pelo aluno. A solução parcial para esse imbróglio é assumir a redação escolar como mais um gênero do discurso (MARCUSCHI, 2005). Disse “parcial” porque, mesmo ganhado *status* de gênero, a redação apresenta peculiaridades em suas condições de produção que dificultam o pleno desenvolvimento da competência comunicativa do discente, o que reforça o coro para o seu banimento das salas de aula.

Em oposição à grande maioria dos gêneros – que desempenham papéis sociocomunicativos relevantes aos olhos de quem os produziu e dirigem-se a um ou mais interlocutores engajados no processo de interação – a redação mostra-se circunscrita ao ambiente escolar, assumindo um propósito marcadamente disciplinar e pedagógico. Em outras palavras, a redação foi criada *pela e para* a escola. (BUNZEN, 2006)

Em síntese, esse gênero tipicamente escolar não cumpre (ou cumpre em partes) as cinco condições para a existência de um autêntico evento comunicativo. (GERALDI, 1997)

1ª condição: Se tenha o que dizer

Defenderei mais adiante a pesquisa e a leitura minuciosa como etapas indispensáveis à escrita de um texto predominantemente argumentativo ou dissertativo, para que o seu autor *tenha o que dizer*. Isso demanda, porém, tempo e esforço, incompatíveis com uma prática pedagógica que acredita ser possível redigir um texto dessa natureza em apenas uma hora, e tendo somente os recursos disponíveis na sala de aula, com pouco acesso às variadas fontes de informação. O resultado de uma escrita apressada e irrefletida tende a ser uma redação com baixíssimo grau de informatividade, que acrescenta ao leitor poucas (às vezes, muito poucas mesmo) informações novas e relevantes, já que pautada em clichês, em ideias estereotipadas, nas quais se camuflam preconceitos.

2ª condição: Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer

Todo discurso é marcado por uma intencionalidade, um querer-dizer. De fato, em condições “normais” de interação, ninguém fala ou escreve sem ter um porquê, que interfere inclusive na configuração da materialidade linguística do texto. No caso da redação escolar, entretanto, o que motiva sua produção é principalmente a necessidade de comprovar um conhecimento, seja para conseguir pontos para a prova, seja para ingressar no ensino superior. Escrever transforma-se, nessas situações, em exercício, em treino, em um “ajuste de contas” por meio do qual o estudante mostra ao professor que é capaz (ou não) de discorrer sem digressões sobre um tema, de obedecer à gramática normativa, de usar meia dúzia de conectivos (de preferência, rebuscados), de apontar soluções prontas e práticas para problemas sociais complexos (legado do ENEM) etc. O que leva o estudante a enfrentar o papel em branco não é “nenhuma crença de que ali esteja uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir ou seja lá outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal” (PÉCORA, 2002, p. 85). Tudo se limita a “ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado”.

3ª condição: Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer

É famosa entre nós a crítica feita pelo professor Luiz Percival Leme Britto (2006) à ausência (ou escassez) de interlocução nas redações – certamente o maior dos males. Não podemos nos esquecer de que a linguagem é genuinamente interlocutiva, dialógica, já que não se pode conceber um enunciado que não seja dirigido a alguém. Esse interlocutor, por sua vez, não é neutro, não se resume na figura do receptor da mensagem, pois é com base na imagem que fazemos dele que construímos nossos enunciados, tomamos decisões linguísticas, definimos o que deve ou não se explicitado na superfície textual. Por isso, não saber com precisão a quem se dirige compromete a eficácia do texto, sua textualidade. Quando se pensa, porém, nas redações escolares, constata-se que o papel de interlocutor é ocupado quase que exclusivamente pelo professor, que tende a exercer seu poder de corretor e, em vez de cooperar na interação, de se engajar nela, mostra-se como representante de todo o poder da instituição escolar e censura os alunos que não cumprem com êxito a atividade solicitada.

4ª condição: O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz

Para se constituir sujeito do seu texto, do seu discurso, o indivíduo precisa engajar-se no processo de interação, assumindo um caráter ativo na produção de sentidos dos textos que compõe em relações dialógicas. No entanto, quando não há propósitos comunicativos relevantes em jogo, quando não há um interlocutor empenhado na troca verbal, o enunciador torna-se também “assujeitado”, embuído de uma “não consciência”, de uma “não vontade”. Nessas condições, típicas no contexto escolar, “quem fala, de fato, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo, que em dado momento ocupa o papel de locutor, é dependente, repetidor” (KOCH, 2006, p. 14).

5ª condição: Se escolham as estratégias para se dizer

Por fim, ajustando-se aos fatores contextuais anteriores, o falante ou o escritor toma suas decisões linguísticas quanto à composição do seu texto, desde a escolha de um vocábulo, passando pela sua ordenação na frase, até a decisão de qual gênero do discurso usar. Tais escolhas são estratégicas porque visam a determinados efeitos de sentido frente ao público-alvo (KOCH, 2006). Na composição de uma redação tipicamente escolar, contudo, em vez de realizar escolhas estratégicas, os alunos costumam se submeter a mecetes, a “dogmatismos”, além de seguirem, quase invariavelmente, uma estrutura rígida de organização dos parágrafos, uma f(ô)rma, a ser preenchida com frases e argumentos, ainda que desconexos ou redundantes. Conseqüentemente, as escolhas linguísticas em uma composição escolar servem mais para impressionar e comprovar um (possível) conhecimento do que para deixar o texto mais eficiente em sua ação sociocomunicativa.

Não faltam argumentos, portanto, para comprovar que a versão escolar da escrita, baseada no apelo às redações, afasta-se consideravelmente do uso social que fazemos dela em contextos reais de comunicação.

3. *A escrita como prática social*

Para usar efetivamente a escrita, um indivíduo não deve ser apenas alfabetizado, ou seja, não deve somente conhecer o alfabeto, as letras

que compõem a materialidade das palavras. Mais importante que isso é mostrar-se *letrado*, isto é, apropriar-se das práticas sociais da leitura e da escrita, localizando-se no mundo, estabelecendo relações pessoais, desenvolvendo competências profissionais. Letramento é, então, “descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser” (SOARES, 2010, p. 43).

Nas interações diárias, nas descobertas pela linguagem, produzimos desde gêneros discursivos mais simples, que cumprem finalidades imediatas e cotidianas, por isso chamados de *primários* – conversas, bilhetes, torpedos, mensagens de celular –, até gêneros mais aprimorados, inseridos em “um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito” (BAKHTIN, 2010, p. 263). Exemplos desses últimos, conhecidos como *secundários*, são os artigos científicos, os editoriais, as reportagens, os textos publicitários, as obras literárias etc.

Resta-nos a pergunta: com quais finalidades recorreremos a esses gêneros, principalmente os secundários, em contextos extraescolares significativos? Em outros termos: por quais razões fazemos uso da escrita em nossa “vida real”, fora da escola?

A resposta mais óbvia talvez seja aquela que opõe a escrita à fala: *escrevemos para fixar e registrar uma ideia, para não esquecê-la*. Ainda que hoje se defenda uma visão não antagônica entre essas modalidades, haja vista a existência de gêneros híbridos, não podemos negar uma diferença muito nítida entre as duas: enquanto a fala é volátil, a escrita deixa vestígios, materializa-se, permitindo consultas posteriores e retomadas, o que é indispensável para o aprimoramento das ideias e a produção do conhecimento.

A escrita pode mesmo servir para nos imortalizarmos por meio das palavras, como explica o poeta carioca Armando Freitas Filho, em um depoimento colhido por José Domingos de Brito (2008a, p. 51): “Escrevo para não sumir do mapa, para deixar alguma marca por menor que seja. Eu acho que o livro é uma coisa que fica, é uma coisa escrita, que pode sobreviver, não só à gente, mas sobreviver ao momento”.

Embora válida, tal resposta à pergunta lançada não tira o protagonismo desta outra: *escrevemos para compreender*. De fato, a grande maioria dos gêneros discursivos que nos rodeiam, com destaque para os secundários, permite-nos organizar nosso pensamento, refletir sobre

questões que nos incomodam. Por meio dos textos, entendemos (provisoriamente) nossa *realidade interior*, numa espécie de “psicanálise dos pobres”, como declara Carlos Drummond de Andrade ao definir a si mesmo: “Sou uma pessoa que gosta de escrever, que conseguiu talvez exprimir algumas de suas inquietações, seus problemas íntimos, que os projetou no papel, fazendo uma espécie de psicanálise dos pobres, sem divã, sem nada” (*Ibidem*, p. 63). Cria-se uma possibilidade de dar forma às nossas experiências, para serem assimiladas mais facilmente.

Ao escrever, tentamos ainda compreender nossa *realidade exterior próxima*. Trata-se de uma oportunidade de construirmos opiniões (também provisórias) sobre temas polêmicos da agenda social – uma tarefa árdua, que requer tempo, esforço, debates e reelaborações. Durante o processo, fazemos descobertas, atinamos com outras perspectivas, ampliamos nossa bagagem de saberes, mudamos até de opinião, já que o pensamento não é uma “coisa” pronta e completa, mas sim um movimento sempre submetido a redefinições. Nesse sentido, “escrever significa registrar os caminhos da reflexão” (BERNARDO & CARVALHO, 2000, p. 55).

No entanto, encarar a escrita como atividade extremamente relevante em que se produz conhecimento, em oposição a uma prática escolar mecânica e inócua, demanda o exercício de *duvidar*, que pressupõe o hábito de perguntar, de questionar. E a escrita será sempre uma resposta a essas questões.

4. *Outra versão escolar da escrita*

Nesse ponto, o artigo passa a desenvolver mais objetivamente seu propósito: *sugerir uma sequência de trabalho com a escrita na escola*. Óbvio que não se trata de uma intenção inédita (nem perto disso), pois o mesmo já foi realizado com sucesso por alguns dos autores listados nas referências e muitos outros colegas de profissão. Então o que justifica o presente esforço? Em primeiro lugar, a necessidade de falar novamente, de enfatizar os problemas existentes e propagar ainda mais as conclusões das pesquisas acadêmicas na área. Todo esforço é bem-vindo. Além disso, vejo nesse texto um espaço para compartilhar experiências, pois o que relatarei vem sendo aplicado em turmas de ensino médio e de graduação, com alunos de primeiro período, há pelo menos três anos.

Durante o processo, percebi a necessidade de, em vez de enfocar as redações tradicionais, priorizar a leitura e a escrita de *artigos de opinião*, gênero discursivo secundário do universo do argumentar acessível ao grande público e com características em comum com a dissertação do vestibular, o que justifica sua escolha. Porém, devido à existência insuperável da transposição didática, o artigo de opinião, ao ser levado para a sala de aula, saindo do seu domínio discursivo habitual (o jornalístico), assume propósitos didáticos e, conseqüentemente, artificializa-se. Nosso esforço como professores, portanto, consiste em reduzir ao máximo essas modificações em suas propriedades sociocomunicativas, criando uma versão menos fictícia para a escrita no ambiente escolar.

4.1. Motivar a escrita

Se nos observarmos em nossas interações diárias, constataremos que somente produzimos textos orais e escritos e, mais especificamente, somente entramos em um “movimento argumentativo”, quando somos provocados, quando alguém ou algo “nos alfineta”, quando, enfim, temos um problema a ser resolvido, um “inimigo” a combater.

Várias situações reforçam isso. Certa vez, em um ônibus na cidade do Rio de Janeiro, um homem franzino trajando roupas muito pobres e sujas foi proibido de entrar no coletivo por parte dos próprios passageiros, mesmo tendo o dinheiro da tarifa. Humilhado, desistiu de embarcar. As pessoas presentes contrárias à atitude dos outros passageiros (eu era uma delas) começaram a questioná-los, levantando vários argumentos para comprovar que tudo não passava de preconceito. Os criticados responderam às provocações, e o resultado foi um debate durante a viagem (milagrosamente sem violência verbal ou física).

Na escrita, o funcionamento é o mesmo. Lembro-me do dia em que foi ao ar o final da novela *Amor à vida* (Rede Globo, 2014), quando dois personagens masculinos, homossexuais assumidos, beijaram-se, marcando a primeira cena de beijo *gay* da televisão brasileira. Imediatamente, surgiram diversas postagens no *Facebook*, comentando o fato – na maioria dos casos, com textos longos, interessantes e bem redigidos. Criou-se, então, um instigante espaço para debater diversidade sexual. E não me recordo de nenhum dos autores – muito deles meus alunos ou ex-alunos – reclamarem da atividade (espontânea) de escrever textos argumentativos.

As interações no ambiente acadêmico não se mostram diferentes. Afinal, por que pesquisamos, senão para tentar mudar determinado aspecto da realidade que nos incomoda? Parte do meu interesse pela busca de metodologias para produção textual nas escolas surgiu ainda na graduação, quando ouvi uma professora declarar que não adianta ensinar aluno a escrever, já que somente consegue essa façanha quem nasce com a vocação ou tem pais “cultos” (nessas condições, eu já seria incapaz).

Estudiosos do assunto reforçam e explicam tais constatações empíricas. Christian Plantin (2008, p. 64), por exemplo, afirma que “só nos engajamos na argumentação pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos opondo”. Já Patrick Charaudeau (2009, p. 205) aponta como primeiro requisito para a argumentação a existência de “uma proposta sobre o mundo que *provoque* um questionamento em alguém, quanto à sua legitimidade” [grifo meu]. Entendo que essa proposta precisa ser suscetível a divergências, a embates, permitindo a coexistência de, pelo menos, dois pontos de vista. Assim, dificilmente alguém levantaria um debate sobre temas quase consensuais (raros), como “A importância da água” (há quem acredite que a água seja irrelevante?).

Portanto, a primeira etapa do nosso trabalho, com o objetivo de criar um espaço nas escolas para atividades de produção textual mais relevantes e significativas, consiste em *motivar* a escrita do aluno. Para tanto, sugiro três procedimentos:

- levar para a sala de aula vídeos de curta duração que exponham situações reais polêmicas e revoltantes, criando a necessidade de respondermos, de (re)agirmos contra. O *Youtube*, sem dúvida, é a melhor fonte. Devemos ter apenas o cuidado de não exibir cenas impróprias ao público-alvo;
- apresentar aos estudantes textos escritos que também motivem uma reação verbal. Normalmente, esses exemplos pertencem ao domínio jornalístico. Um gênero discursivo muito adequado a esse propósito é a carta do leitor, quase sempre bastante objetiva, polêmica e envolvendo temas atuais. Lembro-me de uma a que recorri algumas vezes: nela, uma senhora de Copacabana critica a prefeitura por ter se esquecido de “recolher das ruas” (termo usado por ela) o lixo e os moradores de rua (!). É importante que tais textos, além de polêmicos, sejam curtos e tenham uma linguagem simples. Caso contrário, corre-se o risco de desviar a atenção para questões menos relevantes no momento;

- lançar perguntas aos alunos durante a leitura ou exibição dos textos motivadores, despertando-lhes dúvidas, aguçando sua curiosidade e criando uma postura de questionamento frente ao que leem ou assistem. Sem curiosidade, sem dúvidas, não há estudo, não há argumentação. Bernardo e Fonseca (2000, p. 62) reforçam: “Perguntas, sempre perguntas. Perguntas são sempre necessárias. Perguntar ao leitor, num primeiro momento, pode vir a criar a necessidade de ele mesmo se perguntar”. Caso a questão lançada em uma aula seja o alto custo das passagens nos transportes públicos cariocas, caberá talvez a indagação: “Qual seria um valor de passagem justo?”. São basicamente essas reflexões iniciais que servirão de combustível para as necessárias pesquisas realizadas pelo aluno com o intuito de garantir ao seu artigo de opinião um adequado grau de persuasão e informatividade.

Resta ainda uma sugestão, agora quanto à escolha dos assuntos a serem polemizados nas aulas: priorizar temas em destaque na “agenda social”, nas manchetes dos jornais e que também estejam próximos à realidade concreta dos estudantes. Logo, talvez não seja interessante, em um primeiro momento, abordar a crise na Ucrânia, por exemplo. Valem também temas locais que, mesmo ausentes na grande mídia, mostram-se muito pertinentes para os discentes: problemas urbanos no bairro em que residem, aumento exorbitante no preço dos produtos da cantina da escola etc.

Acredito não ser o objetivo maior da motivação definir o gênero do discurso a ser produzido pelo aluno nem mesmo o público-alvo do texto (questões essenciais à prática social da escrita), ainda que já possamos ter uma noção sobre esses aspectos. Essas decisões serão conclusivamente tomadas nas próximas etapas.

4.2. Orientar a escrita

Não bastam vontade, motivação e inspiração para se redigir um texto bem-sucedido em seus propósitos sociocomunicativos. A escrita – ao menos a de gêneros formais expositivos ou argumentativos – exige etapas e procedimentos, dominados por escritores experientes. Em sala de aula, o maior exemplo para o aluno precisa ser o professor, em detrimento dos desconhecidos e intangíveis autores presentes nos livros didáticos. Assim, poderemos atuar como verdadeiros tutores dos alunos, ori-

entando-os na instigante tarefa de compor textos. Daí a importância de, enquanto educadores, utilizarmos com propriedade a escrita em nossas interações diárias, sobretudo de gêneros discursivos secundários, os mais complexos. Conduziremos melhor as aulas de língua portuguesa se observarmos a nós mesmos nas batalhas diárias que travamos com as palavras na missão de dizermos aquilo que queremos dizer. Com certeza, ensinar o que de fato exercitamos torna o nosso trabalho mais “honesto”.

Nessa perspectiva, concebe-se a escrita, e consequentemente seu ensino, como uma atividade procedimental, como um conjunto de ações, de hábitos em prol da interação, indo-se de encontro a uma pedagogia tradicional conteudística, que tenta reduzir a prática social da escrita ao domínio de blocos de informações, de conteúdos curriculares que, mesmo desvinculados dos usos efetivos da língua, ampliariam a competência comunicativa dos estudantes. Balela. Ora, ensina-se a escrever escrevendo e refletindo sobre as próprias ações, e não memorizando listas de conectivos, metarregras de coerência, nomes de estratégias retóricas etc.

A seguir, detalharei como tenho orientado alunos dos níveis médio e superior quanto aos procedimentos que, com base na minha experiência, julgo essenciais ao desafio de se redigirem textos argumentativos formais. Por vezes, para deixar as considerações mais inteligíveis, recorrerrei, a título de exemplificação, ao artigo de opinião “O lixo nosso de cada dia”, de Carlos Aguilar, publicado em *O Globo* (30/01/2014) e transcrito no anexo (indico sua leitura antes da passagem para as etapas seguintes).

4.2.1. Leituras e pesquisas

Motivados a escrever, buscamos sempre ter contato direto com o gênero discursivo que pretendemos produzir. Caso minha meta fosse escrever uma tese de doutorado, precisaria antes ler um exemplo, de preferência modelar. O objetivo consiste em apreender suas principais características formais e, principalmente, sociocomunicativas. Como disse, em relação às turmas de ensino médio, aconselho inicialmente o trabalho com o artigo de opinião, gênero “real” a que se assemelha a versão escolar da escrita. Depois, estando os alunos mais experientes, pode-se deixar a tarefa mais desafiadora, partindo-se para gêneros de maior fôlego, como o ensaio.

Nesta segunda etapa da sequência, o professor precisa apresentar ao estudante uma coletânea de textos que abordem o tema polemizado. Pretende-se atingir duas metas: fornecer ao aprendiz um modelo do gênero e iniciar o movimento de pesquisa, necessário ao amadurecimento da opinião a ser sustentada. Quanto à elaboração da coletânea, há algumas dicas: (a) recorrer a variados gêneros discursivos tanto expositivos quanto argumentativos (reportagens, entrevistas, verbetes, editoriais, textos de divulgação científica etc.), dentre os quais, evidentemente, merecerá destaque o artigo de opinião; (b) apresentar diferentes enfoques e opiniões sobre o mesmo assunto, tentando fugir, se possível, do maniqueísmo “sou a favor” ou “sou contra”; e (c) priorizar textos na modalidade formal da língua, por ser o registro comumente empregado nos artigos de opinião e também exigido aos estudantes.

Não excluo a possibilidade de se usarem textos literários, riquíssimos de reflexões e de recursos linguísticos. Devemos apenas ter o cuidado de adotar outro “movimento de leitura”, considerando suas especificidades em face ao discurso jornalístico. A principal delas certamente é o fato de que a literatura, ao se reportar à realidade, não busca reproduzi-las, mas sim recriá-la. Além disso, não vale a pergunta “Qual a opinião do autor?”, já que o enunciador, nas narrativas ficcionais e nos poemas, é uma entidade absolutamente discursiva, não correspondendo, portanto, à figura do autor.

Feitas as considerações preliminares, iniciemos as atividades de leitura. O mais adequado é escolhermos apenas um dos textos da coletânea para fazer um estudo pormenorizado, não nos esquecendo de que deve ser um artigo de opinião. Em sala de aula, podemos analisar o texto por meio de perguntas orais, gerando uma reflexão coletiva, ou lançar as indagações na forma de questionário, ao qual o aluno responderá silenciosamente. O importante é sempre fazer perguntas, gerar reflexões, para que o estudante, colocando-se no lugar do autor, entenda o processo de escrita por dentro. As questões devem partir dos aspectos mais amplos para os mais específicos. Vejamos:

- *em um primeiro momento*, podemos abordar características gerais do gênero artigo de opinião: Em que meios ou suportes são publicados? Com que outros gêneros dialogam? Quais temas seus autores abordam? Quais funções sociocomunicativas desempenham? Em relação ao texto de Carlos Aguilar, os alunos perceberiam que o mesmo foi publicado em um jornal, assumindo como propósito a defesa de um ponto de vista sobre um tema

de relevância social: os cariocas precisam fazer sua parte para que a cidade não acumule lixo nas ruas, sendo inútil apenas culpar as autoridades.

Uma observação fundamental refere-se à figura do público-alvo presumido para um artigo de opinião, pois a composição do texto, em todos os aspectos, depende da imagem que o autor constrói dos seus interlocutores. No artigo em anexo, inferem-se traços do público-alvo: leitores pouco definidos e distantes do convívio pessoal do autor (Aguilar não se dirige, em momento algum, a alguém em específico), certamente cultos, com razoável grau de escolarizado (perfil dos leitores de *O Globo*) e preocupados com questões ambientais.

- *em um segundo momento*, damos destaque à trama argumentativa do texto, aos procedimentos persuasivos empregados pelo autor na sustentação de seu ponto de vista. Com essa atividade, o aluno aprenderá, na prática, as diversas estratégias argumentativas, como a citação de exemplo ou de dados estatísticos, a contra-argumentação, a enumeração de causas ou de conseqüências, a comparação, o discurso de autoridade etc. Em “O lixo nosso de cada dia”, Aguilar usa e abusa de dados numéricos para destacar a enorme quantidade de lixo nas ruas, cita exemplos de eventos em que o carioca mais sujou a cidade, compara Rio de Janeiro (valorada negativamente) a Tóquio e Toronto (valoradas positivamente). Mais importante que memorizar os nomes dessas estratégias é perceber a articulação dos argumentos com a tese, cumprindo a função de reforçá-la e comprová-la.
- *em um terceiro momento*, lemos o texto com uma lupa na mão, observando as minúcias linguísticas em todos os níveis: fonético, morfológico, sintático e semântico. O destaque agora incide sobre as decisões estratégicas assumidas pelo autor na confecção do texto – todas também em função do seu êxito comunicativo, gerando variados efeitos de sentido. O professor tem diante de si muitos tópicos para discutir com os alunos. Vejamos dois. Podemos, por exemplo, investigar as marcas linguísticas do registro formal, predominante no artigo. Aliás, em vez de apostar em uma política de correção gramatical, destacando somente os “erros de português” e a pobreza lexical dos textos, por que a escola não elogia os acertos, as boas escolhas?

Aguilar, por exemplo, atenta-se para a concordância verbo-nominal em “Já em terras cariocas, mais de 1,2 milhão de toneladas de lixo *é recolhido por ano...*” (4º parágrafo), segue o padrão normativo quanto à regência verbal em “Garantir que ele *chegue ao destino adequado...*” (2º parágrafo), comprova variedade e precisão vocabular em “Todos os cariocas merecem encontrar uma praia mais limpa, uma orla mais *asseada* e ruas livres de *dejetos*” (6º parágrafo). Não podemos nos esquecer de explicitar o efeito de sentido alcançado com o emprego do registro formal: o autor constrói para si a imagem de um falante culto, aumentando sua credibilidade frente aos seus interlocutores e deixando seu texto mais persuasivo.

Outro tópico relevante é o emprego dos conectivos, principal marca linguística da argumentação. Não se deve, entretanto, apelar para a simples exposição (e futura memorização) desses elementos. Ganhamos mais quando os observamos em pleno funcionamento no texto, em prol dos movimentos argumentativos realizados pelo autor. Em “A medida [de multar quem joga lixo no chão], já aplicada em cidades como Cingapura e Dubai, é eficiente, *mas* precisa ser aliada a campanhas de conscientização” (5º parágrafo), a conjunção sublinhada, ao evidenciar uma possível falha no ato de aplicar de multas, ajuda Aguilar a construir uma ressalva quanto a essa política pública. Vale a pena também questionar o aluno sobre a escolha do conectivo e a consequência discursiva dessa escolha: Seria possível trocar o “mas” por “no entanto” ou “todavia”? Quais diferenças notaríamos? E se o autor optasse por “e”, seria uma boa decisão?

Ainda sobre o artigo “O lixo nosso de cada dia”, poderíamos assinalar o seu excelente grau de informatividade e persuasão. Ao ler o texto, aprendemos, adquirimos dados novos e relevantes, e tendemos a concordar com ele. O que estaria por trás desse efeito? Seria o momento de frisar para o estudante o valor de pesquisar sobre o tema em debate. Será que Aguilar sabia de cor tantas informações sobre o lixo no Rio de Janeiro? Dificilmente.

Também devemos ensinar o aluno a pesquisar e a estudar os textos que seleciona. Ninguém nasce sabendo. Para isso, inicialmente escolhemos um texto da própria coletânea que organizamos, o mais extenso deles. Nossa experiência como leitores prova que textos maiores exigem uma forma de abordagem diferente da adotada para o artigo de Aguilar. Procedemos, então, em parceria com o estudante, ao fichamento desse texto, parágrafo por parágrafo, ensinando-lhe a hierarquizar as ideias,

destacando as principais das secundárias, que as sustentam. Durante a atividade, realçamos a necessidade de circular palavras-chave, de sublinhar passagens, de anotar tópicos nas margens da página. Ao final do processo, podemos organizar as informações em esquemas ou tabelas ou mesmo escrever um resumo, o que será muito útil na futura tarefa de compor o artigo de opinião.

Depois, solicitamos que os aprendizes, sozinhos, pesquisem sobre o seu tema em jornais, revistas, livros e, principalmente, em *sites* (fonte mais acessível). A tarefa pode ser realizada na escola (se houver recursos para isso) ou em casa. Precisamos somente alertá-los quanto a, pelo menos, duas armadilhas da internet: (a) a grande chance de dispersão com os tantos *hyperlinks* apelativos e as viciantes redes sociais, e (b) a forte presença de textos plagiados, com autoria duvidosa, informações falsas, graves erros ortográficos ou gramaticais etc. Em sala, trocam-se e analisam-se os textos e as informações colhidas.

4.2.2. Planejamento

Apenas um acervo de informações sobre um tema não constrói um texto coeso e coerente. Por isso, a terceira etapa da sequência assume o objetivo de orientar o aluno quanto ao *tratamento* dessas ideias, que precisam ser selecionadas, analisadas, testadas quanto à sua veracidade, articuladas e, principalmente, transformadas em argumentos. Lembrando que esse conjunto de ações é um privilégio da escrita (muitas vezes desperdiçado!), pois o texto falado chega ao interlocutor no exato momento de sua formulação, ou seja, a emissão e a recepção são simultâneas, impedindo longas ponderações. Já na modalidade escrita, com a ausência física do leitor, surge a possibilidade de se gastar maior tempo na elaboração do texto.

A etapa do planejamento, muito bem aproveitada por autores maduros, permite-nos: (a) delinear um objetivo claro para o texto; (b) estudar minuciosamente os dados a que recorreremos; (c) refletir sobre a difícil tomada de posição diante do tema polêmico em debate; (d) estipular uma “linha de raciocínio”, um eixo para nossa exposição, com início, meio e fim; (e) prever a divisão do texto em parágrafos, bem como antecipar seus elos coesivos; (f) definir a ideia central de cada parágrafo, com seu devido detalhamento; (g) escolher as estratégias argumentativas que sustentarão a tese; permite-nos, em suma, criar nosso “projeto de texto”, reduzindo as chances de fracasso. Nesse percurso, inicia-se o processo de

instauração da autoria do texto, por meio do qual o indivíduo que se põe a escrever marca sua individualidade e assume-se como sujeito ativo na construção de sentido dos seus enunciados.

Uma atividade bem interessante para mostrar aos estudantes a relevância do planejamento é, após a leitura de um artigo de opinião (pode ser o mesmo da segunda etapa), reconstruir seu provável planejamento, parágrafo por parágrafo, para que constatem que as suas qualidades, como a clareza e a persuasão, originam-se do esforço do autor em elaborar um projeto para o seu texto (não é obra do acaso). Se escolhêssemos o artigo de Aguilar, chegaríamos ao seguinte esquema:

Projeto do texto “O lixo nosso de cada dia”

Objetivo: defender a tese de que tanto a população quanto as autoridades devem agir para resolver o problema do lixo no Rio de Janeiro.

1º §. Apresentação do tema, com detalhamento de dois exemplos do problema do lixo: feriado de São Sebastião (40 toneladas de lixo), Réveillon de Copacabana (700 toneladas). Alerta quanto à aproximação do carnaval.

2º §. Apresentação da tese: a população também precisa fazer a sua parte.

3º §. Fundamentação da tese, com exemplo de duas cidades bem-sucedidas: Tóquio e Toronto.

4º §. Detalhamento da péssima situação do Rio de Janeiro (1,2 milhão de toneladas de lixo recolhidos por ano) e citação da medida de multar quem suja as ruas.

5º §. Avaliação da decisão de multar cidadãos: positiva, mas é preciso educar a população.

6º §. Fechamento do texto, com a retomada da tese. Apresentação de uma solução: desenvolver um sistema de coleta mais moderno.

Esse projeto de texto servirá de modelo para o aluno no desafio de “arquitetar” seu próprio artigo. Há, contudo, professores que criticam a necessidade do planejamento, alegando que a escrita do estudante pode ser espontânea (vinda do além?) ou admitir modos muito pessoais de organização prévia, às vezes bem simplórios. Penso diferente. Defendo que, quando se trata de um escritor em fase de formação, com parca experiência na composição de gêneros mais complexos, a imposição do ato

de planejar e a sugestão de um modelo (parágrafo a parágrafo, com ideia central e estratégia de desenvolvimento) mostram-se imprescindíveis.

Além de cobrar dos estudantes o planejamento, precisamos também questioná-los quanto às escolhas que pretendem fazer, colocá-los em dúvida, levando-os a falarem sobre como pensam em organizar o artigo de opinião. Costumo reservar uma aula somente para isso, ouvindo aluno por aluno. Ao se explicarem, amadurecem o que têm em mente, pois percebem futuras incoerências, notam a falta de articulação entre uma ideia e outra, mudam a ordem dos argumentos, acrescentam informações, comprovando, dessa forma, a maleabilidade do planejamento. Quando a tarefa termina, estão finalmente preparados para executar o projeto, ou seja, escrever o texto linha a linha, o que deve ser realizado em casa, sem a pressão do tempo e a interferência dos colegas ou mesmo do professor.

4.2.3. Revisões

Muitos consagrados artistas da palavra, como Chico Buarque, admitem dedicar muito tempo à revisão do que escrevem:

Escrevo rascunhos, esboços, ideias esparças, no computador ou em qualquer papel ao alcance da mão. Quando o livro já está encaminhado, escrevo no computador, imprimo, leio, risco, rasuro, anoto, volto ao computador, imprimo, leio e assim sucessivamente. Reescrevo tudo inúmeras vezes. (BRITO, 2008b, p. 84)

Como se vê, o ato de revisar atesta a preocupação do autor com a qualidade do seu texto – tanto na forma quanto no conteúdo –, exigindo dele a capacidade de se desdobrar na figura do seu possível leitor para, na outra ponta do processo, no outro lado do “circuito comunicativo”, enxergar mais nitidamente inadequações linguísticas, desvios ortográficos, ambiguidades, lacunas semânticas ou simplesmente trocar uma boa escolha por uma ainda melhor, rumo à perfeição (inatingível).

Observando-me escrever (inclusive o presente artigo), percebo dois momentos de revisão, que busco, como professor, compartilhar com os alunos, incentivando-os a criarem o mesmo hábito. O primeiro ocorre simultaneamente à escrita, durante a textualização, quando me obrigo a voltar inúmeras vezes às frases e aos parágrafos anteriores para verificar se o que estou querendo dizer está sendo, de fato, dito e se as palavras e as construções sintáticas são as mais adequadas aos meus propósitos comunicativos. Talvez a única forma de mostrar tal prática aos estudan-

tes seja escrevendo um texto “ao vivo” com eles, em sala. Para essa tarefa, acho conveniente usar um computador e um projetor.

Já o segundo momento acontece ao final da escrita. Antes de o texto chegar às mãos dos leitores, devemos revisá-lo muitas e muitas vezes e em momentos distintos (quanto mais afastados temporalmente, melhor). Em cada (re)leitura, focamos um ou outro aspecto (clareza, argumentação, ortografia, uso da norma padrão, variedade lexical), eliminando o maior número possível de impropriedades e de escolhas inadequadas. Durante as aulas, após o primeiro contato com o artigo de opinião redigido pelo aluno em casa, podemos recorrer a uma ou mais destas estratégias didáticas:

- lermos reservada e silenciosamente os artigos e, como leitores bem exigentes que somos, marcarmos as passagens de difícil compreensão, os argumentos pouco convincentes, as incoerências etc. Para isso, valem anotações, às vezes em forma de pergunta: “Não entendi esse argumento. Não seria melhor você citar um exemplo para deixá-lo mais concreto, mais claro?”. Quanto a problemas ortográfico-gramaticais, ou corrigimos nós mesmos as inadequações ou apenas assinalamos a existência delas;
- realizar o procedimento anterior agora em público, com os alunos participando. Para isso, escolhemos alguns exemplos e os lemos em voz alta, interpretando-os coletivamente, pontuando, em grupo, seus aspectos positivos e negativos. Dessa forma, o texto deixa de ser uma “correspondência privada entre professor e aluno” (GUEDES, 2009, p. 83);
- colocar em prática a chamada “roda crítica” (BERNARDO et al., 1979). Nela, os estudantes, em sala, revisam e comentam os textos uns dos outros. Cabe ao professor mediar as interações e, principalmente, explicitar os pontos a serem observados.

5. Considerações finais

Após todas as revisões, os aprendizes, em casa, atualizam a primeira versão. Por isso a importância de escrever o artigo de opinião em um editor eletrônico de texto, como nós mesmos, professores, fazemos em nossa “vida real”. Eu, pelo menos, quase sempre uso o computador,

como agora. Exigir dos alunos a reescrita à mão de todo o texto, e mais de uma vez, pode deixar a atividade muito cansativa e importuna.

Com o artigo de opinião pronto, basta incentivar o seu autor a publicá-lo, com o intuito de ganhar leitores “de verdade”. A internet oferece inúmeras oportunidades. Mesmo se isso não ocorrer, ou seja, mesmo se o texto ficar restrito ao professor e aos colegas de turma, o trabalho já vai ter valido a pena, considerando-se que, com ele, já teremos desenvolvido comportamentos típicos de escritores “reais” e experientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERNARDO, Gustavo *et al.* *Manual do professor para o laboratório de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1979.

_____; CARVALHO, Gisele de. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

BRITO, José Domingos (Org.). *Por que escrevo?* São Paulo: Novera, 2008a.

_____. *Como escrevo?* São Paulo: Novera, 2008b.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: características de um objeto de ensino. *Revista da FAGED* (Universidade Federal da Bahia), n. 9, 2005, p. 139-155.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Anexo

O lixo nosso de cada dia

Carlos Aguilar

Após o feriado de São Sebastião, dia 20 de janeiro, a Comlurb recolheu 40 toneladas de lixo das areias da Praia de Copacabana. Os resíduos ficaram expostos para chamar a atenção da população. No início do ano, a queima de fogos nas praias do Rio durante o réveillon resultou em 700 toneladas de lixo na orla carioca. O trabalho de limpeza envolveu quase quatro mil trabalhadores, 180 viaturas e 130 equipamentos. Mais um retrato do mau hábito de descartar lixo em local impróprio, ainda tão inserido na população, e de suas consequências para as finanças municipais e para o ambiente. No carnaval, novos números do que é jogado nas ruas, sem o menor pudor, deverão impressionar os cariocas.

É equivocado o pensamento de que limpeza urbana é um problema unicamente do poder público. Em muitos países, a população já compreendeu que o descarte e o tratamento do lixo também são de responsabilidade de quem o produz. Garantir que ele chegue ao destino adequado é uma questão de cidadania e respeito ao futuro.

Em Tóquio, por exemplo, não existe a necessidade de instalação de lixeiras nas ruas. Os moradores entendem que possuem a obrigação de levar o lixo para casa e separá-lo para a coleta seletiva. O sistema de reciclagem local abrange mais de dez categorias. Em alguns bairros, como Odaiba, a taxa de reaproveitamento do lixo chega a 100%. Em Toronto, no Canadá, a participação popular nos trabalhos de reaproveitamento do lixo chega a 96%.

Já em terras cariocas, mais de 1,2 milhão de toneladas de lixo é recolhido por ano das ruas da cidade, mais do que o dobro do que é lançado nas vias de países desenvolvidos, segundo dados da própria prefeitura. O grande impacto da sujeira para o orçamento fez com que o poder municipal chegasse a uma atitude extrema: a de multar aqueles que jogassem lixo nas ruas.

A medida, já aplicada em cidades como Cingapura e Dubai, é eficiente, mas precisa ser aliada a campanhas de conscientização. A punição não pode ser a única forma de educar. É preciso despertar o interesse em viver em um ambiente limpo e saudável, e a consciência de que é necessário cumprir nossos deveres de cidadão, como descartar o lixo corretamente.

Todos os cariocas merecem encontrar uma praia mais limpa, uma orla mais asseada e ruas livres de dejetos. Ninguém quer isentar o poder público de suas obrigações: cabe às autoridades desenvolver sistemas de coleta cada vez mais modernos, que acompanhem o aumento da produção de lixo, consequência da melhoria das condições de vida da população. Os mecanismos de coleta seletiva e reciclagem devem ser ampliados, como determina a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Nada disso, porém, apresenta qualquer resultado se a outra parte envolvida continuar ignorando o papel de fazer uma cidade sustentável. O problema do lixo é de todos.

(O Globo. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 2014, p. 08).

A ESCRITA COMO PRÁTICA MEDIADORA DAS INTERAÇÕES ENTRE O CANDIDATO AO PAES E À UEMA

Adriana Sousa de Alcântara (UEMA)

drikasousa_alcantara@hotmail.com

Fabiola de Jesus Soares Santana (CECEN/UEMA)

fabiolajsantana@yahoo.com.br

RESUMO

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Objetiva-se investigar a produção de gêneros escritos, em uma abordagem retórica, como práticas mediadoras das interações entre o candidato ao Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES e à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Buscando explorar o tema, usamos os principais referenciais teóricos; Carolyn Miller, Charles Bazerman e Luiz Antônio Marcuschi. O PAES 2014 é destinado a selecionar candidatos, no limite das vagas ofertadas, para ingressar nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão. A pesquisa foi impulsionada para uma reflexão se há interação entre o candidato ao PAES e à UEMA. Detentor desse processo seletivo, percebemos que esta interação é feita propriamente por gêneros textuais, ou seja, nesta relação de interação, os gêneros textuais escritos partem em frente, ordenando e estabilizando as atividades de comunicação e diálogo entre eles, tornando assim a escrita como prática mediadora.

Palavras-chave: Gênero. Interação. Candidato. PAES.

1. Introdução

Sendo acontecimentos discursivos, os gêneros, como práticas sociais, na dimensão textual, refletem as relações sociais estabelecidas para a realização de uma atividade. Assim, objetiva-se investigar a produção de gêneros escritos, em uma abordagem retórica, como práticas mediadoras das interações entre o candidato ao PAES e à UEMA.

Nas pesquisas sobre gêneros da tradição da nova retórica, acreditamos que uma das mais influentes concepções seja a de Carolyn Miller (1984, *Genre as Social Action*) que concebe gênero como uma ação retórica baseada em situações recorrentes, além de propor uma visão de que os propósitos dos usuários são componentes essenciais da situação, e que importa o fato de as situações retóricas serem recorrentes, assim, pode propor um princípio de classificação dos gêneros a partir da prática retórica, sustentado exclusivamente na estrutura.

Bazerman (1994, p. 79-101) também trabalha na mesma perspectiva de gênero com ação social, observando as legalidades nas propriedades das situações circulares, que dão origem a recorrências na forma e no conteúdo no ato da comunicação, em síntese sustenta “uma forma textual que não é reconhecida como sendo de um tipo, tendo determinada força, não teria status nem valor social como gênero” (1994, p. 81). Ou seja, um gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem.

Portanto, a noção de recorrência para Bazerman está necessariamente ligada aos usuários do gênero, à proporção que só os envolvidos têm como interpretar certas situações, e as respostas a elas, como recorrentes e dali retirar semelhanças significativas e distintivas para construir um tipo.

Escolhemos trabalhar ainda com as reflexões de Marcuschi pelo fato do mesmo analisar a questão da intertextualidade intergênero, o qual foi de bastante importância para esta pesquisa, já que coletamos e analisamos diversos gêneros e intergêneros textuais, porém nos apreendermos no processo de isenção para analisarmos melhor a escrita como prática mediadora entre o candidato ao PAES e à UEMA.

Em geral para Marcuschi, os gêneros textuais, caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seu uso sociopragmáticos. Para ele a expressão *gênero textual* é uma noção vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, estilo e propriedades funcionais. (Referência)

A questão da intertextualidade intergênero evidencia-se como uma mistura de funções e forma de gêneros diversos num dado gênero.

Podemos dizer, resumidamente, que a intertextualidade intergênero é um gênero com a função de outro.

2. Análise sobre o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior 2014

O Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES 2014 é destinado a selecionar candidatos, no limite das vagas ofertadas, para ingressar nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão, nas modalidades presencial e a distância, para o primeiro e o segundo semestres do ano de 2014.

Nesse macroevento, foram identificados microeventos, tendo como exemplo: processo de isenção do pagamento da taxa de inscrição e entrega da solicitação da isenção impressa acompanhada de documentação obrigatória, processo no qual nos apreenderemos em analisar; realização das provas da primeira e da segunda etapas; testes de habilidades específicas para os cursos de arquitetura e urbanismo e música licenciatura e o processo de vistas e revisão de provas PAES 2014 por candidatos aos cursos de CFO/CBMMMA-PMMA.

Para alcançarmos nossas finalidades de identificar e caracterizar gêneros textuais produzidos nas interações intermediadas pelas comunicações escritas entre o candidato ao PAES e à UEMA, na coleta e análise de dados, foram contempladas todas as notícias referentes a este Processo permanentes no *site* da UEMA.

3. Gênero, escrita e prática

O *Dicionário Caldas Aulete* (2012), estabelece da seguinte forma a significação de tais especificidades:

escrita (es.cri.ta) **sf.** 1 Ação ou resultado de escrever; 2. Representação da língua falada por sinais gráficos. 3. Conjunto de símbolos e letras adotado em um sistema de escrita; 4. Sistema de sinais gráficos (...)

prático (prá. tí. co) **a** (..) 2. Projetado de modo a facilitar o uso de ser eficaz.

Tomamos todos estes significados de *escrita* e *prática* para nosso tema. Para melhor entendimento sobre a nossa coleta de dados, precisamos saber algumas noções de gêneros e intergêneros com reflexões dos autores empregados nesta pesquisa.

A percepção de Carolyn Miller no seu artigo “*Gênero como ação social*”, destaca o enfoque contextual no estudo de gêneros, a autora rejeita a noção de gêneros baseada em classificações a partir da forma. Para ela a classificação deve contribuir para uma compreensão de como o discurso funciona e não para uma definição formal dos gêneros. A tentativa da autora foi articular a compreensão de gênero aos processos sociais e aos usos que se faz da linguagem, assim, o contexto de gênero passa a ser entendido como ação social, dentro de uma situação e interação comunicativa.

Se entendermos definição de gênero como ação social, a partir das reflexões da autora que aponta para critérios pragmáticos, Miller (1984, p. 151) reitera que “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos”.

Para Bazerman, o gênero também é uma categoria de importância social. Eles são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido. Portanto, dois elementos que Bazerman enfatiza nos gêneros é que eles são categorias de reconhecimento psicossocial e categorias de enunciados.

Um conjunto de gêneros, segundo Bazerman (2005, p. 32-34), “é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir.”

Já sistema de gênero “são os diversos conjuntos de gêneros utilizados pelas pessoas em uma dada situação tipificada e que compreendem também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos”.

É importante perceber, de acordo com Marcuschi (2002), que os gêneros textuais são rotinas sociais do nosso dia a dia, de modo a considerá-los como parte do meio social e reflexo dos indivíduos de cada época, pois todo gênero surge e se adapta ao momento no qual está inserido. Com essa visão, a intertextualidade intergêneros é algo que vem a acrescentar às diversas facetas dos gêneros textuais, que se adequam ou se utilizam de outros modelos de gêneros para atingirem a leitura desejada de cada um.

Diante dos conceitos citados, para nossa pesquisa foram coletados no *Manual do Candidato* e no *site* da Universidade diversos gêneros tex-

tuais e intergêneros, com intuito de apresentar a escrita como prática mediadora entre o candidato ao PAES e à UEMA, como são diversos eventos e microeventos acontecidos no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior, nos apreendemos em analisar o evento de isenção.

3.1. Intertextualidade intergêneros no edital de abertura

A questão de intertextualidade intergêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão de heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de gênero realizar várias sequências de tipos textuais.

Podemos dizer que os intergêneros dialogam com outro gênero, e que só existem a partir deste diálogo. O exemplo Edital de abertura de nº 066/2013, é um caso para a situação dessa hibridização, temos um gênero funcional (edital) com diversos outros gêneros, os intergêneros: Mensagem do Reitor ao candidato e Mensagem da Pró-Reitora de Graduação ao candidato, estas são uns tipos de carta com remetente e assinatura, Sumário, Lista de endereços, Lista de apêndices, Lista de anexos, Calendário, Requerimentos, Declaração, Fichas, Tabelas.

4. Análise do processo de isenção no PAES

O processo de isenção da taxa de inscrição do vestibular da UEMA foi instituído pela Lei Estadual nº 8.199, de 7 de dezembro de 2004, e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 21.030, de 16 de fevereiro de 2005. Tem como objetivo ampliar a participação na UEMA de candidatos e ingressantes oriundos de escolas públicas e os declaradamente pobres. Considerando que a maioria dos candidatos inscritos no vestibular da Universidade Estadual do Maranhão é proveniente de escolas públicas estaduais, grande parte é beneficiada. Este processo é um fator acentuado para o acesso dos candidatos advindos da rede pública do ensino, grande significação para a política de inclusão social.

O Edital de isenção apresenta de forma clara os procedimentos a serem tomados pelo requerente. O candidato que solicitar a isenção deve seguir os critérios exigidos pela Universidade, preencher eletronicamente um único formulário de solicitação, anexar aos documentos obrigatórios e entregar nos devidos locais e horários. O requerente deve aguardar a

avaliação dos documentos e a publicação do resultado, dessa forma, sendo aprovado neste processo o requerente deve obrigatoriamente se inscrever no PAES:

4.6.1 Para participar dos processos seletivos em conformidade com o item 1.2 deste Edital, o requerente deverá **obrigatoriamente** se inscrever nos Processos Seletivos, conforme editais específicos a serem divulgados pela UEMA.

Quadro 5. Fonte: EDITAL Nº 42/2013 – PROG/UEMA

Num estudo socioeconômico dos inscritos e aprovados nos diversos *campi* e um demonstrativo das políticas de ação afirmativa (isenção e cotas) do PAES 2013, realizado pelos membros da Comissão do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA, apresenta um número significativo de requerentes aprovados no processo de isenção, a partir desta informação, assim procuramos pesquisar o número de candidatos que não se inscreveram no Processo Seletivo 2014, conforme informação no quadro seguir:

DISCRIMINAÇÃO	2013
Isenções aprovadas	14.789
Isentos inscritos	13.680
Isenções aprovadas de candidatos não inscritos no PAES	1.109

Quadro 6. Fonte: DOCV/PROG/UEMA

No questionário, realizado para esta pesquisa, teve por intuito identificar dificuldades dos candidatos em relação ao PAES e perceber brevemente de uma forma geral se há interação efetiva ou não entre eles a partir da escrita, foram constatados que a maioria dos candidatos confunde o processo de isenção com o de inscrição, acreditando que são os mesmos eventos, os aspectos linguísticos são oferecidos de formas objetivos e claros no edital, de tal maneira, já notamos no edital de isenção que o requerente aprovado neste processo deve obrigatoriamente fazer sua inscrição no PAES, são eventos totalmente com objetivos diferentes. Como já citado, o processo de isenção tem por finalidade, ampliar a participação na UEMA de candidatos e ingressantes oriundos de escolas públicas e os declaradamente pobres. E a inscrição, tem por objetivo registrar oficialmente o candidato ao Processo.

Segundo Bazerman (1994, p. 79-101) a perspectiva de gênero segue como ação social, observando as legalidades nas propriedades das si-

tuações circulares. Então no que diz respeito ao questionário, utilizou-se, discretamente sem nomeação para que não houvesse nenhum tipo de comprometimento, foram entrevistados, cinquenta pessoas, ex-candidatos ao PAES 2014, já ingressos em vários cursos, do ensino superior presencial da UEMA no *campus* da cidade de São Luís – MA, assim, foram elaboradas quatro questões objetivas e simples que tratam diretamente da relação do candidato com o PAES. Perguntas que se referem ao acesso de informação oferecida pela Universidade, ao ato de inscrição, à linguagem apresentada nos editais, entre outros gêneros escritos, à diferença entre os processos de isenção e inscrição, são questões de suma importância que contribuem para que a Universidade Estadual do Maranhão continue melhorando em seu aspecto interativo com o candidato ao PAES.

Notamos que do total de pessoas que responderam os questionários quarenta e dois acreditam que a UEMA dá suporte suficiente de acesso às informações necessárias referentes ao PAES para candidatos. Quarenta e dois dos entrevistados, afirmam que no ato da inscrição não tiveram dificuldades em realizá-la. Trinta e oito acreditam que os editais oferecem uma linguagem objetiva, não gerando dúvidas ao candidato. E vinte e nove entrevistados acreditam que o candidato classificado no processo de isenção estar automaticamente inscrito no PAES.

Para melhor visualização do questionário e resultados da entrevista, preparamos duas tabelas:

Perguntas – PAES 2014	Respostas
Você acredita que a Universidade Estadual do Maranhão dá suporte suficiente de acesso às informações necessárias referentes ao PAES 2014 aos candidatos?	() sim () não Comente:
No ato da inscrição, você teve dificuldades em realizá-la?	() sim () não Comente:
Os editais e demais gêneros textuais oferecerem uma linguagem clara, não gerando dúvida aos candidatos?	() sim () não Comente:
Você acredita que o candidato classificado no processo de isenção de taxa de pagamento, está automaticamente, inscrito no PAES?	() sim () não Comente:

Quadro 8

Entrevistados	50 ex-candidatos ao PAES 2014
Acreditam que a UEMA dá suporte suficiente de acesso às informações necessárias.	42
Afirmam que no ato da inscrição não tiveram dificuldades em	42

realiza-a.	
Acreditam que os editais oferecem uma linguagem objetiva	38
Acreditam que o candidato classificado no processo de isenção estar automaticamente inscrito no PAES	29

Quadro 9

Percebemos que ao total de entrevistados, é pequena a quantidade de pessoas que acreditam que a UEMA não dá suporte informativo ao candidato, mas esta quantidade ainda é preocupante. O mesmo acontece com os entrevistados que acreditam que o candidato aprovado no processo de isenção estar automaticamente inscrito no PAES, isso reflete no que apresentamos no Quadro 6, cerca de um mil cento e nove isenções aprovadas de candidatos não inscritos no PAES. Acreditamos que esses levantamentos de dados e análises serão ainda mais fruto de muitos estudos ao que se refere à interação do candidato ao PAES.

5. *Considerações finais*

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São institutos sociodiscursivos e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Estes gêneros surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais atualmente existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Vale ressaltar não são propriamente estas tecnologias que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos destas e suas influências nas atividades comunicativas diárias.

Devemos observar que os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros.

O Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES 2014 é destinado a selecionar candidatos, no limite das vagas ofertadas, para ingressar nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Maranhão, nas modalidades presencial e a distância, para o primeiro e o segundo semestres do ano 2014. A pesquisa foi impulsionada para uma re-

flexão se há interação entre o candidato ao PAES e a Universidade Estadual do Maranhão, detentor desse processo seletivo, percebemos que esta interação é feita propriamente por gêneros textuais, ou seja, nesta relação, os gêneros textuais escritos partem em frente, ordenando e estabilizando as atividades de comunicação e diálogo entre eles, tornando assim a escrita como prática mediadora.

Para levantamentos de dados e análises sobre o tema, foram apresentadas reflexões dos teóricos Carolny Miller, Charles Bazerman e Luiz Antônio Marcuschi. Foram coletados e analisados para pesquisas: gêneros, intergêneros, aplicação de questionário, discriminação de microeventos, principalmente o processo de isenção, no qual nos determos em analisar, e entre outras questões.

Assim, acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir para o estudo de gêneros textuais não somente para áreas de Letras, mas também para a sociedade e para um grande avanço no que diz respeito à interação do candidato ao vestibular e a universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aviso de edital N° 035/2013 – PROG/UEMA. Disponível em: <<http://asp.uema.br/paes2008/todasnoticias.asp?tema1=Todas%20as%20Not%EDcias&ano=2014&vez=2&coluna=30&resoluca=1024>>. Acesso em: 31-10-2013.

Aviso de edital N° 13/2013 – PROG/UEMA. Disponível em: <<http://asp.uema.br/paes2008/todasnoticias.asp?tema1=Todas%20as%20Not%EDcias&ano=2014&vez=2&coluna=30&resoluca=1024>>. Acesso em: 31-10-2013.

BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of social Intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

CARVALHO, Gisele. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; Motta-Roth, Désirée. *Gêneros: teoria, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

DICIONÁRIO Caldas Aulete. Dicionário escolar da língua portuguesa – Rio de Janeiro: LEXIKON, 2012.

Edital nº 066/2013 – PROG/UEMA. Disponível em:

<<http://asp.uema.br/paes2008/todasnoticias.asp?tema1=Todas%20as%20Not%EDcias&ano=2014&vez=2&coluna=30&resoluca=1024>> Acesso em: 31-10-2013

Edital Nº 42/2013 – PROG/UEMA. Disponível em:

<<http://asp.uema.br/paes2008/todasnoticias.asp?tema1=Todas%20as%20Not%EDcias&ano=2014&vez=2&coluna=30&resoluca=1024>>. Acesso em: 31-10-2013.

CUNHA, Maria Auxiliadora Gonçalves et al. *Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA: um estudo do perfil socioeconômico de 2008 e 2013.* São Luís: Eduema, 2014.

ESTATÍSTICA de candidatos/vaga por curso e campus: 01- São Luís. Disponível em:

<<http://asp.uema.br/paes2008/todasnoticias.asp?tema1=Todas%20as%20Not%EDcias&ano=2014&vez=2&coluna=30&resoluca=1024>>. Acesso em: 05-11-2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MARANHÃO, Universidade Estadual do. *Manual do Candidato: Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES 2014.* Governo do Maranhão. 2014.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. *Quartely Journal of Speech*, 37, 151-167, 1984.

_____. *Estudo sobre gênero textual, agência e tecnologia.* Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

Pró-reitoria de graduação. Divisão de operação de concursos e vestibulares- DOCV. Disponível em:

<<http://asp.uema.br/paes2008/todasnoticias.asp?tema1=Todas%20as%20Not%EDcias&ano=2014&vez=2&coluna=30&resoluca=1024>>. Acesso em: 28-12-2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

RETIFICAÇÃO nº 01 do edital nº 066/2013 – PROG/UEMA. Disponível em:

<<http://asp.uema.br/paes2008/todasnoticias.asp?tema1=Todas%20as%20Not%EDcias&ano=2014&vez=2&coluna=30&resoluca=1024>>. Acesso em: 28-12-2013.

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Eliana da Cunha Lopes (FGS)

elianalatim@yahoo.com.br

Alberto Lopes de Souza (SEEDUC/RJ)

alblopes10@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a prática de produção textual dos alunos em sala de aula. A partir dos textos elaborados de forma espontânea e cotejados com o que prevê a norma padrão da língua portuguesa, pretende-se apontar um caminho alternativo para aproximar o estudante do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro de práticas textuais produtivas e comprometidas com o rigor formal. O paralelo entre o texto do aluno e o proposto pelo modelo de escrita considerada padrão permite conscientizar o aluno da importância do conhecimento gramatical e dos modos de organização textual e das relações entre o gênero e sua forma para quem escreve. Partindo-se de textos espontâneos e, portanto, descomprometidos com prescrições gramaticais e características dos gêneros textuais, foi possível formar um panorama das condições dos alunos quanto à capacidade de elaborar sua produção textual, possibilitando ao professor elaborar um plano de estudo mais eficiente, direcionando maiores esforços à solução de dificuldades mais prementes na escrita e na leitura de seus alunos. Neste trabalho, serão apresentados alguns resultados positivos que essa prática tem mostrado no ensino de língua portuguesa desenvolvido em turmas da primeira série do ensino médio de uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Para a base teórica, apoiou-se, principalmente, nas obras *Aula de Português e Língua, Texto e Ensino*, de Irlandé Antunes, e *A Construção da Argumentação Oral no Contexto de Ensino*, de Roziane Marinho Ribeiro.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino médio. Redação. Gêneros textuais.

1. Introdução

As metodologias usadas para o ensino do português em sala de aula têm sido objeto de inúmeras críticas. Fala-se do quão temerário é o ensino da gramática, quando desvincilhado do texto, e da utilização do

texto apenas como pano de fundo para o ensino da gramática. Propõe-se como alternativa a esse método o ensino da gramática como um instrumento para a construção de sentido no texto e a leitura e produção textual como finalidade das aulas de português.

A partir de textos de alunos, elaborados de forma espontânea e co-tejados com o que prevê a norma padrão da língua portuguesa, exemplificada em textos apresentados nos livros didáticos, bem como naqueles legitimados pela mídia impressa, por exemplo, pretende-se apontar um caminho alternativo para aproximar o estudante do ensino médio de práticas textuais produtivas e comprometidas com o rigor formal. É importante ressaltar, no entanto, que embora já tenhamos colhido resultados com essa proposta, estamos ainda em fase experimental.

A nossa experiência nos trabalhos de leitura e produção de texto com os alunos de 1ª série do ensino médio nos fez perceber que, quando partimos da leitura dos vários textos que já produzem, torna-se mais fácil trabalhar outros gêneros textuais, bem como melhorar suas produções, na medida em que, ao compararem seus textos com os trazidos pelo professor, tomam conhecimento de normas e regras até então desconhecidas. Por outro lado, ao verem seus textos valorizados pelo professor, os alunos se sentem mais estimulados, já que percebem que não são uma *tabula rasa*, e assim como foram capazes de produzir seus textos serão capazes de produzir os propostos pelo professor. Além disso, esse primeiro contato do professor com os textos dos alunos permite que se tenha uma noção dos gêneros que já produzem e como estão produzindo, de como estão utilizando os mecanismos gramaticais e o que se deve priorizar no ensino desses instrumentos.

2. Produção textual e currículo mínimo

As exigências feitas no currículo mínimo para a produção textual na 1ª série do ensino médio são de que se trabalhem os seguintes gêneros específicos em cada bimestre do ano letivo:

Produção textual	
Bimestre	Gêneros
1º	Relatos de viagem; edição de crônica a partir de notícia de jornal para publicação em jornal mural ou <i>blog</i> informativo
2º	Charge e tirinha a partir de um acontecimento recente, utilizando os recursos humorísticos estudados; poema paródico de um poema barroco (líri-

	co, satírico ou religioso)
3º	Artigo enciclopédico a partir da pesquisa em fontes de natureza e suporte distintos, sobre o contexto cultural do arcadismo e sua influencia nas manifestações literárias
4º	Reportagem cultural ou esportiva para ser publicada em jornal mural ou <i>blog</i> ; roteiro para uma entrevista editando-a depois para publicação em jornal mural ou <i>blog</i> .

As metodologias que têm sido utilizadas para o ensino desses gêneros costumam deixar de lado os conhecimentos prévios dos alunos, partindo-se da leitura de modelos de textos legitimados pela escola. Em uma tentativa de inclusão do aluno nessa prática de ensino, propõem-se exercícios que o torne partícipe da construção de sentido desses textos. Essa tentativa de inclusão, sem dúvida, é um avanço em relação aos métodos dedutivos, em que se aplica primeiramente a teoria, sendo o aluno convidado apenas à aplicação dos mecanismos ensinados nos textos a serem produzidos. No entanto, mesmo o aluno participando desse processo de leitura/escrita, ele não está incluído totalmente nessa produção, uma vez que é chamado a construir sentido apenas de textos de outro autor, como se ele, aluno, fosse uma *tabula rasa*, que não produzisse gênero algum, ou que suas produções não fossem significativas para as produções de textos ali propostas. Como diz Antunes,

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão (*ex*-, “para fora”) de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças, ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o *que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 45)

Sob o mesmo ponto de vista, dizem os PCN (2000, p. 21-22) ao se referirem à prática do texto no ensino médio:

A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja nossa, permite que ele crie um sentido para a *comunicação do seu pensamento*. *Deixar falar/escrever de todas as formas*, tendo como meta a organização dos textos. (Grifo nosso)

Assim, uma prática pedagógica que se pretenda inclusiva não descarta os substratos, quaisquer que sejam, trazidos pelo aluno.

3. Os gêneros e suas estruturas

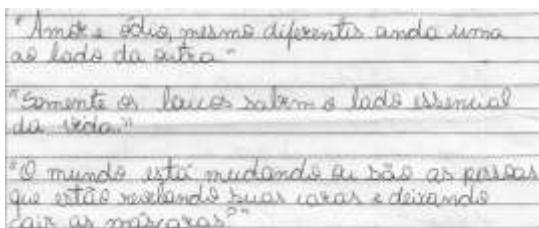
O fato de os gêneros textuais terem características *sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica* (MARCUSCHI, 2007, p. 23), o que os torna diferentes

uns dos outros, não quer dizer que não tenham estruturas parecidas. Ainda segundo Marcuschi, *os tipos textuais são apenas meia dúzia* como: *descritivo, argumentativo, narrativo, expositivo, injuntivo*, sendo qualquer gênero estruturado predominantemente por um deles. Nesse contexto, é possível perceber que a intertextualidade proposta por Bakhtin (2003), acontece não apenas no campo sociocultural, mas também no campo estrutural, já que, em certa medida, os múltiplos gêneros têm sua base estrutural formada por alguns desses tipos textuais.

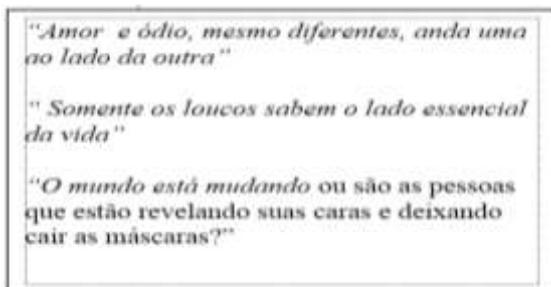
4. Alunos e suas produções

Embora não tenham experiência com os gêneros textuais propostos pela escola, os alunos não estão alheios aos tipos textuais que compõem esses gêneros. Diariamente, a seu modo, escrevem seus diários, suas cartas, bilhetes, passam e-mails, fazem poesia, ensaiam reflexões, letras de música entre outros gêneros como nestes exemplos de produção espontânea de alguns alunos acompanhados de suas respectivas correções:

Texto1



"Amor e ódio, mesmo diferentes, anda uma ao lado da outra"
"Somente os loucos sabem o lado essencial da vida."
"O mundo está mudando ou são as pessoas que estão revelando suas caras e deixando cair as máscaras?"



"Amor e ódio, mesmo diferentes, anda uma ao lado da outra"
"Somente os loucos sabem o lado essencial da vida"
"O mundo está mudando ou são as pessoas que estão revelando suas caras e deixando cair as máscaras?"

Lays (turma 1002)

Texto 2

Intimação

Quero informa ao senhor que o mesmo está sendo intimado a depor bem baixinho no meu ouvido palavras doces e agradáveis caso o mesmo se recuse a comparecer para dar seu depoimento, será obrigado a me acompanhar a qualquer lugar do mundo onde estaremos “eu e você”.

O mesmo esta sendo acusado de me seduzir com seu lindo olhar e seu sorriso e seus beijos. Tenho testemunha Deus que presenciou o ocorrido se seu depoimento não lhe favorecer será preso e condenado a passar não só um dia em meu coração, mais toda a eternidade.

Amanda Lima

Intimação

Quero **infomar** ao senhor
Que o mesmo está sendo intimado
A depor bem baixinho no me ouvido
Palavras doces e agradáveis.
Caso o mesmo se recuse a comparecer
Para dar seu depoimento,
Será obrigado a me acompanhar
Em qualquer lugar do mundo,
Onde eu estiver .
O mesmo está sendo acusado de me seduzir
Com seu lindo olhar
E Seu sorriso, e seus beijos.
Tenho **como** testemunha Deus,
Que presenciou o ocorrido.
Se seu depoimento não **for convincente,***
Será preso e condenado
A passar não só um dia em meu coração,
Mas toda a eternidade.

Amanda (turma 1002)

Texto 3

ENTULHO

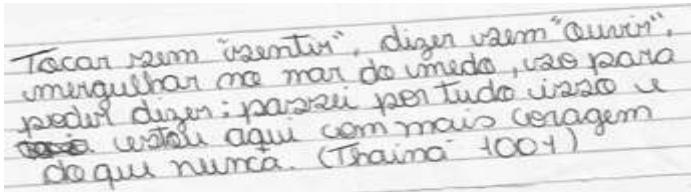
*Se você está bem não sei eu pode-se ver que não
estou desequilibrado em total solidão,
ensaio e interpreto a cena que pedem, mas
extraio a indiferença, vivo com o seu retrato
e memorizo em domínio insensato,
decorei o tanto que vivi em lágrimas infinitas,
de príncipe fez-me sapo feio e hostil
transformado em um ser único, pequeno e vazio,
fez coisas grandes de coisas pequenas e não
consegue, não procura resolver
os teus problemas,
esse amor que é ENTULHO já foi VIRTUDE.*

ENTULHO

*Se você está bem não sei eu,
Pode-se ver que não estou desequilibrado
Em total solidão,
Ensaio e interpreto a cena que pedem,
Mas extraio a indiferença, Vivo com o seu retrato
E memorizo em domínio insensato,
Decorei o tanto que vivi em lágrimas infinitas,
De príncipe fizeste-me sapo feio e hostil
Transformaste-me em um ser único, pequeno e
vazio, Fizestes coisas grandes de coisas pequenas
E não consegues, não procuras resolver
os teus problemas,
Esse amor que é ENTULHO já foi VIRTUDE.*

Rycher (turma 1001)

Texto 4 Thainá (t.1001)

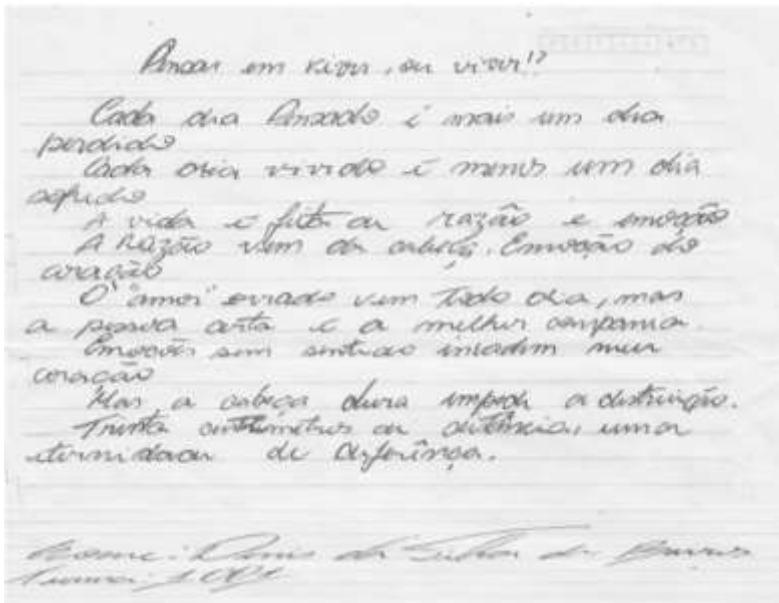


Tocar sem sentir, dizer sem "ouvir",
mergulhar no mar do medo, só para
poder dizer: passei por tudo isso e
estou aqui com mais coragem
do que nunca. (Thainá 1001)

Tocar sem sentir, dizer sem ouvir,
Mergulhar no mar do medo,
Só para poder dizer:
Passei por tudo isso
E estou aqui com mais coragem do que nunca

(Thainá - Turma: 1001)

Texto 5



Pensar em viver, ou viver?
Cada dia perdido é mais um dia
perdido
Cada dia vivido é mais um dia
vivido
A vida é feita de razão e emoção
A razão vem do cérebro, emoção do
coração
O amor invade um todo o dia, mas
a pessoa está e a melhor companhia.
Emoções sem sentido matam meu
coração
Mas a cabeça dura impede a distinção.
Trinta centímetros de distância, uma
separação de afinação.

Como: Dons de Sabão de Gama
Turma: 1001

Pensar em viver, ou viver?

Cada dia pensado é mais um dia perdido

Cada dia vivido é mais um dia sofrido

A vida é feita de razão e emoção

A razão vem da cabeça

Emoção, do coração.

O amor errado vem todo dia,

Mas a pessoa certa é a melhor companhia.

Emoções sem sentido invadem meu coração.

Mas a cabeça dura impede a destruição.

Trinta centímetros de distância,

Uma eternidade de diferença.

Dênis (turma 1001)

Texto 6

22/04/2013 - Explicando o que é o amor,
não tem explicação exata, só sei
que o amor faz você sentir saudade,
sentir o coração bater forte quando
vê a pessoa, o amor faz bem, como
as vezes machuca muito, faz você
perder o sono, até vê o seu
futuro junto aquela pessoa.
É imaginar quantos filhos
terá com ela, faz você querer
fazer coisas palacianas "até que
a morte não separe" a realidade, e
vê só aquela pessoa que você
quer, mas ela não pra mais ninguém.
Eu senti o amor e é bom, cativante!
porém eu tem o seu lado escuro e
soltório

Opk. Turma 1001

Explicando o que é o amor

Não tem explicação exata, só sei
 que o amor faz **você** sentir saudade,
 Sentir o coração bater forte **ao**
 ver a **pessoa amada**. O amor faz bem, mas às
 vezes machuca muito...
 Faz **você perder** o sono. **Você** vê o seu futuro
 junto **àquela** pessoa
 e imagina quantos filhos
terá com ela faz **você** querer
 fazer dessas palavras, "até que a morte nos
 separe", a realidade. E é **só** aquela pessoa que
você quer, não olha pra mais **ninguém**.
 Eu senti o amor e é bom! Cativante!
Porém, tem o seu lado escuro e solitário.

Gabi (turma 1001)

Texto 7 Luiz Carlos (turma1001)

04/06/13

Nome: Luiz Carlos Silva Horas 1001

Aprendi que se aprende ouvindo, que crescer não
 significa fazer aniversários; que o silêncio é a melhor
 resposta quando se ouvir uma bobagem; que amigos
 na gente conquista mostrando o que somos, que os
 verdadeiros amigos vão com você até o fim. Que não
 se espera a felicidade chegar, mas se procura por
 ela; que quando pensa saber de tudo ainda não
 aprendi nada. Que a natureza é a coisa mais bela
 na vida. Que um só dia pode ser mais importante
 que muitos anos. Que ouvir uma palavra de carinho
 faz bem à saúde. Que sonhar é preciso; que se desejar
 criança a vida toda. Sabe porque tudo isso? Porque
 não sei o que é viver, porque Jesus Cristo não proibiu nada
 em nome do amor.

Aprendi que se aprende errando; que crescer não significa fazer aniversário; que o silêncio é a melhor resposta quando se **ouve** uma bobagem; que amigos a gente conquista mostrando o que somos; que os verdadeiros amigos vão com **você** até o fim... ; Que não se espera a felicidade chegar, mas **procura-se** por ela; que quando penso saber de tudo, ainda não aprendi nada; que a natureza é a coisa mais bela na vida; que um só dia pode ser mais importante que muitos anos; que ouvir uma palavra de carinho faz bem **a** saúde; que sonhar é preciso; que se deve ser criança **a** vida toda. Sabe por que tudo isso? Porque nosso ser é livre; porque Jesus Cristo não proíbe nada em nome do amor.

(Luiz Carlos - turma 1001)

Texto 8

Salvoia Potencial Professor Ernesto Tadeu
Rio de Janeiro, 09 de Junho de 2013.

Nome: Luiz Rodrigues T. 1001/Martha

Ser quem

Ser quem é abrir as portas,
Abrir a felicidade
Não é perder o encanto
Aquela magia de ser criança

Ser quem é querer estar aqui,
E lá ao mesmo tempo
Ser quem é ter momentos breves
Felizes e adaptados da vida, mesmo que isso
Seja utópico.

Ser quem é estar com os amigos,
E voltar a ser criança
E viver o momento que jamais voltará
E amar e brigar sempre com a pessoa amada

Ser quem é viver sem medo
E ultrapassar obstáculos
E viver sem compromissos com a vida
E ser diferente uns dos outros

Porque ser quem é abrir, dizer de maneira
que diz ser

Ser jovem
Ser jovem é abrir os braços
Para a felicidade
E não perder o encanto,
Aquela magia de ser criança

Ser jovem é querer estar aqui
E lá ao mesmo tempo.
Ser jovem é ter momentos tristes,
Felizes e idiotas da vida,
Mesmo que isso seja estranho.

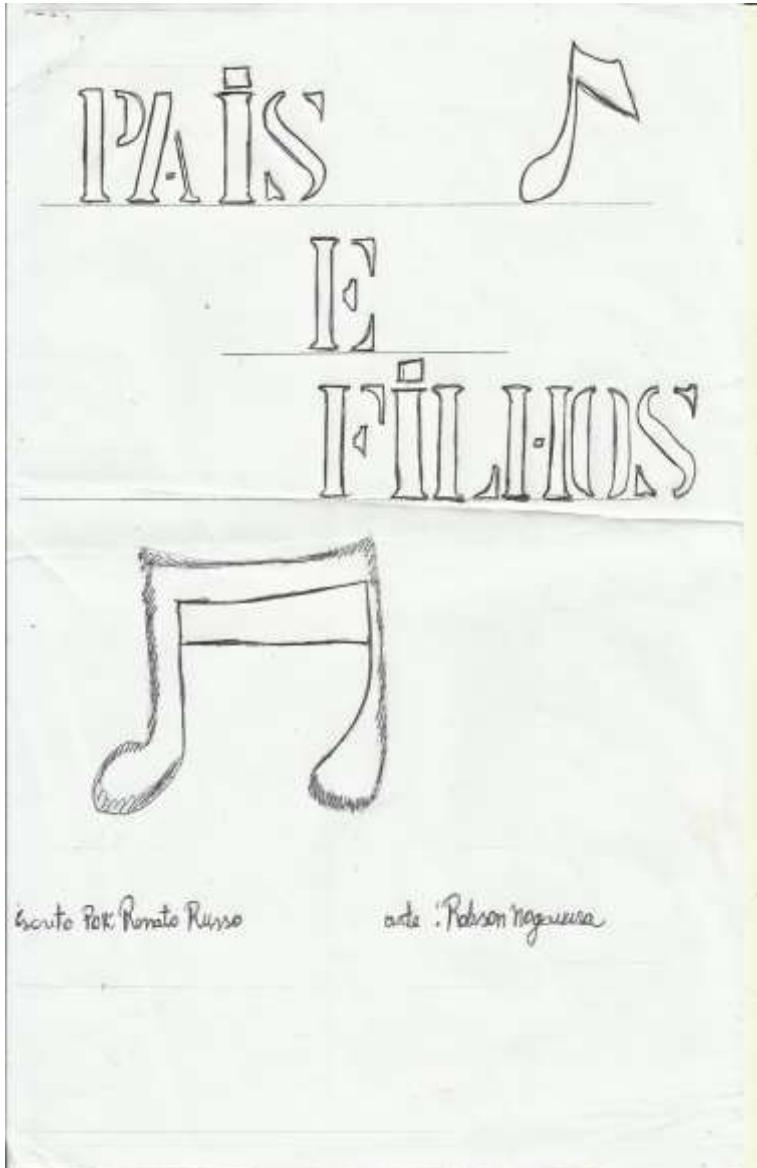
Ser jovem é estar com os amigos,
É voltar a ser criança.
É viver o momento que jamais voltará,
É amar e brigar sempre com a pessoa amada.

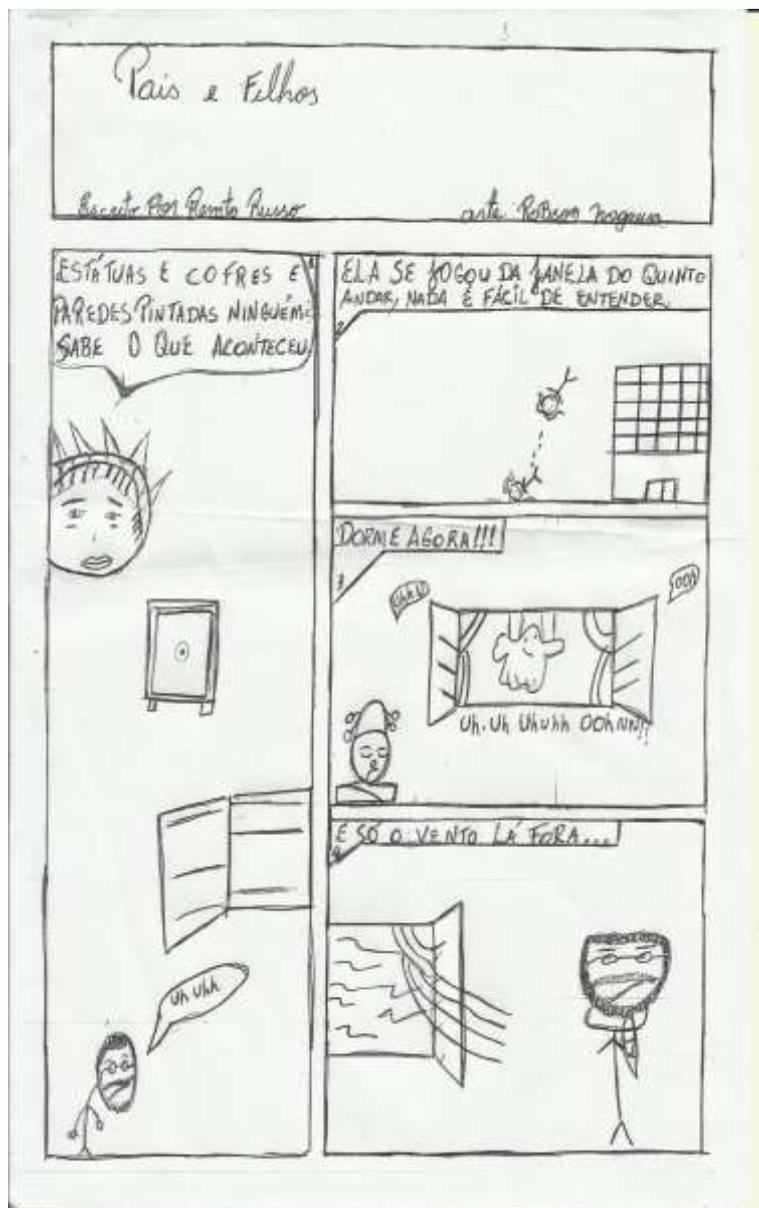
Ser jovem é viver sem medo,
É ultrapassar obstáculos,
É viver sem compromisso com a vida,
É ser diferente uns dos outros.

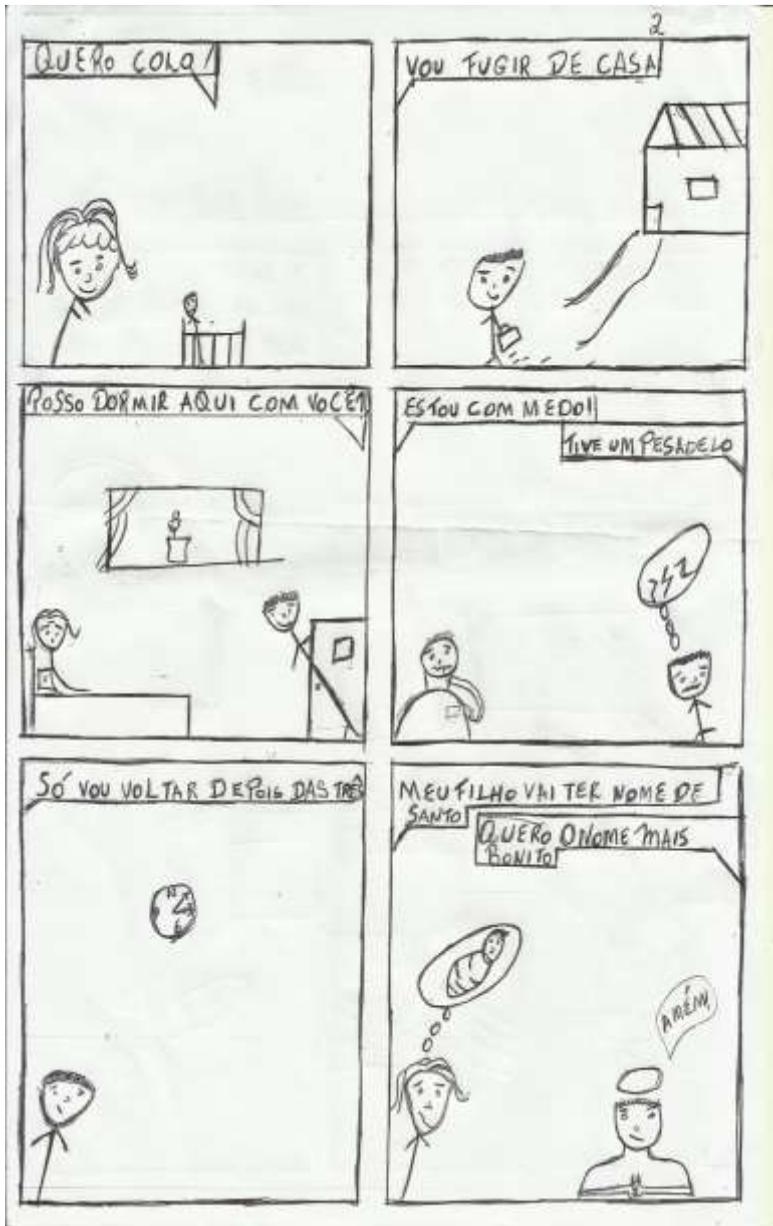
Ser jovem é assim...
Viver da maneira que deve ser.

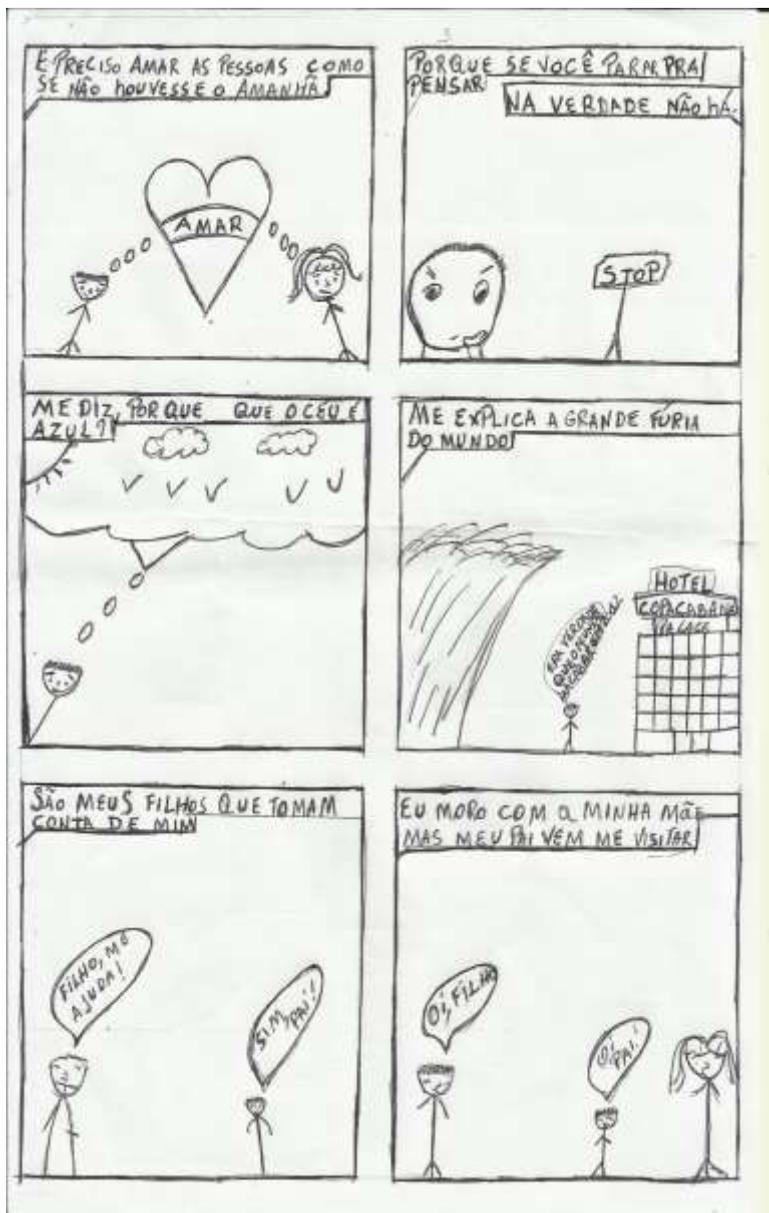
Texto 8 Lays Rodrigues (turma 1002)

Texto 9 Robson (turma 1001)

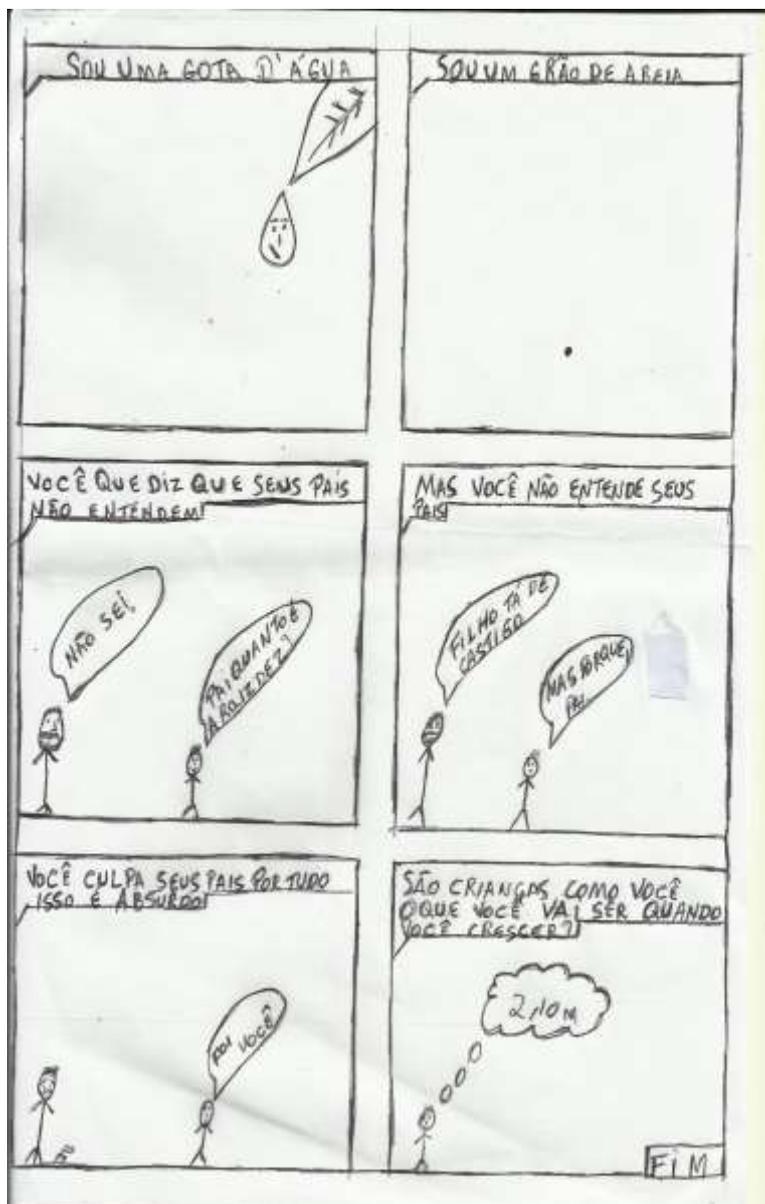












(Robson – turma)

Conforme se vê, há entre esses textos um do gênero provérbio (texto 1), seis do gênero poema (textos 2, 3, 4, 5, 6 e 8), um do gênero reflexão (texto 7) e um do gênero quadrinho (texto 9). É possível também observar que, nos textos 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8, predomina o tipo textual expositivo; no texto 4, o injuntivo; e, no 9, o tipo narrativo. Ademais, os textos 1, 5 e 9 não apresentam erros gramaticais. Já os textos 2, 3, 4, 6, 7 e 8 apresentam erros ortográficos, de regência, de inadequação vocabular, de pontuação, de conjugação verbal, de emprego de pronomes e de sintaxe.

Embora haja algumas falhas gramaticais e textos sem um formato específico, podemos constatar a criatividade desses autores, que vai desde a escolha temática e ressignificação genérica, observadas nos textos 2 e 9, até as reflexões, contidas nos demais. Isso é suficiente para entender esse aluno como alguém que tem uma experiência, ainda que incipiente, com vários tipos de textos e que, embora não conheça as especificidades dos textos propostos pela escola, tem algo a dizer.

Além da autoestima criada no aluno produtor desses textos e na turma como um todo, já que todos se sentirão potenciais escritores, vendo sua escrita e a de seus colegas em evidência, é importante levar em consideração que esse conhecimento prévio servirá de base para o ensino dos gêneros propostos pelo currículo mínimo, já que estes, embora sejam de gêneros diferentes, também são compostos pelos mesmos tipos textuais dos textos aqui analisados.

5. Como abordar as produções espontâneas na sala de aula

Na maioria das vezes, as produções dos alunos são alvo apenas de correções. Há quase sempre a preocupação do professor em encontrar erros gramaticais, estruturais e até falhas de coerência. Sem dúvida, essas observações são importantes para que o aluno venha a evoluir na sua produção de textos, mas é necessário levar em consideração que, além dessas falhas formais, o texto, como vimos na seção anterior, carrega temas e reflexões que também devem ser postos em evidência em sala de aula como se fosse um texto canônico. Por isso, é preciso valorizar, sobretudo, o conteúdo. Os erros, quaisquer que sejam, devem ser apontados com menor relevância que os acertos, quaisquer que sejam. Esses erros cometidos devem ser sanados com a discussão de teorias e por baterias de exercícios que abordem essas formalidades. Na nossa experiência em sala de aula, foi possível perceber que os alunos que viram seus textos

sendo valorizados por nós, quando os líamos para a turma, comentando-os de forma positiva, passaram a produzir em maior escala e com mais qualidade.

6. *Um paralelo com os textos canônicos*

Ao produzirem seus textos espontaneamente, os alunos, na maioria das vezes, o fazem de forma não planejada. Preocupados apenas com a exposição do conteúdo, não levam em consideração o critério da intencionalidade, que permite a eles lançar mão de todos os meios para atingir seus objetivos (CARNEIRO, 2004, p. 44). Por isso, ao escreverem seus poemas, não se importam com a disposição dos versos, com a seleção vocabular, com os recursos sintáticos, com a exploração do recurso de imagens, com a intertextualidade que podem fazer com textos conhecidos de seus possíveis leitores, cumprindo, assim, a regra da aceitabilidade e possibilitando a estes a atribuição de mais coerência a seus textos (CARNEIRO, *idem*).

É para alertá-los quanto à importância desses recursos que devem entrar em cena os textos canônicos. Ao serem apresentados aos alunos, é importante mostrar a eles o projeto de escritura que há subjacente a esse texto: em que época foi escrito, para que tipo de leitor, qual a temática abordada, que mensagem o texto quer passar e quais os recursos utilizados pelo escritor. A seguir, apresentaremos um texto modelo acompanhado de sua análise, que pode servir de exemplo desse tipo de abordagem:

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a historia de Robson Crusóé,

comprida a historia que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.

Café preto que nem a preta veia

café gostoso

café bom.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim
-Psiu... Não acorde o menino
Para o berço onde pousou um mosquito
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda

E eu não sabia que a minha história
era mais bonita que a de Robson Crusóé

(Carlos Drummond de Andrade)

É importante mostrar ao aluno que o poema “Infância” é antes de tudo uma ode ao modo de ser do brasileiro num ambiente distante no espaço e no tempo. Enquanto uma parcela da sociedade se envergonhava — nos anos 30, momento em que o poema foi escrito —, da característica caipira do brasileiro que vivia alheio aos valores estéticos eurocêntricos, o poeta cria um clima de identidade nacional enxergando o que há de belo nos costumes mais corriqueiros da sua infância. Nesse caso, vale a pena informar que fazia parte do projeto dos escritores da época a retomada dos valores nacionais iniciadas pelos românticos e abandonadas pelos parnasianos.

Após essa etapa, devem-se apontar os recursos de que o poeta se valeu para aguçar a imaginação do leitor ao transportar aquelas cenas para o presente através de imagens visuais:

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
minha mãe ficava sentada cosendo
meu irmão pequeno dormia
Eu (...) entre mangueiras
lia as histórias de Robson Crusóé;

imagens sonoras:

Uma voz(...)
Chamava para o café; imagem gustativa: “café gostoso”
“café bom”.

Além disso, a narrativa em pretérito imperfeito (“*montava*”, “*ficava sentada*”, “*Lia*”, “*chamava*”) faz com que as ações descritas nesse espaço diegético não representem um acontecimento que se concluiu no passado, mas que se estende até o presente através da memória do eu-

lírico. A metonímia “*uma voz*” sugere a *despersonificação* de alguém, “*que aprendeu a ninar nos longes da senzala*”, e que não desfrutava os mesmos prazeres do enunciador, já que, enquanto este se divertia, aquela cuidava dos serviços da casa.

O poeta também se utiliza de versos livres para narrar sua história, imprimindo nestes uma linguagem que era típica do ambiente que descreve na poesia “*comprida história que não acaba mais*”, “*e dava um suspiro... que fundo!*”, além de descrever o galopar de seu pai e a latitude da fazenda por meio da cadência regular e do encadeamento dos versos:

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

Recursos esses que caminham para a formação de uma imagem audiovisual da paisagem e ações descritas, caracterizando o poema como uma representação icônica da realidade. Deve-se mostrar como se dá a representação icônica apresentando a prosódia dos versos:

Lá **longe** meu **pai** campeava
no **mato** sem **fim** da **fazenda**.

Quanto ao seu conteúdo, é possível perceber no poema uma certa insatisfação do eu-lírico com o momento em que vive, já que faz uma fuga para o passado. A valorização dos costumes da época de sua infância talvez seja uma forma de mostrar que o narrador não se identifica com o grupo social que, no tempo em que escreve, não representava a *cor local*. Imperava a forma de vida baseada na linguagem, na moda e nas etiquetas europeias, sobretudo as da França. Ademais, o poeta era um dos elos da corrente modernista que propunha uma nova estética voltada para os hábitos e costumes dos nativos. É nesse contexto que passa a valorizar a sua história, que “*era mais bonita que a de Robson Crusóé*”. Ao afirmar, no tempo presente, que a sua história era melhor do que a que lia, o poeta sugere que a valorização do que vem de fora em detrimento do que é local se dá por falta de auto-observação.

Vale a pena apontar também o conhecimento enciclopédico do poeta, dialogando com outras épocas, já que a fuga para o passado não é uma inovação do poeta Carlos Drummond. Já os românticos se utilizavam desse recurso para também fugir à vida insatisfatória que levavam. Assim, o poema “*Infância*” faz paralelo com “*Meus oito anos*”, de Casimiro de Abreu. No segundo poema, o poeta se propõe a descrever as ações e costumes distantes no tempo e no espaço, e apresenta no texto o tema da infância, já resumido no título “*meus oito anos*” e nos versos

“(...) aurora da minha vida”, “despontar da existência”, “— respira a alma inocência”. No poema de Casimiro, também há uma valorização do modo de vida prosaico das pessoas em um ambiente bucólico (“o céu bordado de estrelas / A terra de aromas cheia”). Assim o poeta Carlos Drummond dialoga com o romantismo, que também tinha como proposta a construção de uma identidade nacional.

Depois de observar esses apontamentos, o aluno é convidado a elaborar o seu texto de forma mais planejada e entende que os aprendizados linguísticos não são descartáveis, já que podem auxiliá-lo tanto na interpretação quanto na produção de seus textos. Depois disso, o professor fica mais à vontade para ministrar as aulas de gramática bem como para convidar seus alunos para produzir os gêneros propostos pelo currículo mínimo, já que eles passam a perceber a importância desse conhecimento enciclopédico para melhorar tanto a sua escrita quanto a sua capacidade de interpretar.

7. Uma proposta didática

As atividades com textos espontâneos devem durar todo o ano letivo. Para que haja êxito nesse intento, proporemos aqui um passo a passo como sugestão de trabalho:

- 1º Pedir aos alunos que tragam quaisquer produções que tenham feito fora da sala de aula, independentemente do gênero.
- 2º Escolher sempre entre dez e quinze minutos da aula para a leitura desses textos, com a permissão de seus autores, comentando o que há de positivo neles.
- 3º Trazer textos do mesmo gênero, de escritores consagrados, e fazer comentários sobre os recursos que tornaram seus textos ricos de sentidos.
- 4º Preparar exercícios que coloquem esses textos em paralelo, pedindo que apontem suas semelhanças e diferenças, além de apontarem se o texto está em 1ª ou 3ª pessoa, qual o destinatário desse texto, se está escrito em verso ou em prosa, qual o tipo textual predominante nesses textos, se é um texto objetivo ou subjetivo, qual o tempo verbal predominante, qual a intenção de cada escritor etc.

- 5º Comparar os textos do currículo mínimo, de acordo com a proposta de produção para cada bimestre exposta no cronograma, com essas produções paralelas, observando a forma e a finalidade de cada um desses gêneros.
- 6º Criar um *blog* em que os textos dos alunos possam ser publicados.

8. *Considerações finais*

A valorização dos textos espontâneos produzidos por alunos é de suma importância para a produção/leitura de textos propostos pela escola. Ao ter sua autoestima elevada ao ver suas produções em evidência, os alunos sentem-se mais seguros para enfrentar outros desafios propostos pelo professor. Para que o aluno conheça melhor os objetivos da escola, é necessário que a escola conheça melhor seus alunos. Ao se familiarizar com o que o aluno traz na sua bagagem cultural, o professor se antecipa quanto às providências a serem tomadas, planejando-se para as aulas a serem ministradas, já que sabe o que estão produzindo e como estão produzindo. Com isso, ganha a escola, ganha o professor, ganha o aluno e ganha a sociedade, uma vez que terá sido cumprida a finalidade principal das aulas de Língua Portuguesa: ampliar a competência comunicativa dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Língua-gens, códigos e suas tecnologias. [Brasília], 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>.
- CARNEIRO, Augustinho Dias. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: QUESTÕES IDENTITÁRIAS X PRÁTICA DOCENTE

Daniele Lúcia de Freitas Bruno (UNIGRANRIO)

danifreitasbruno@hotmail.com

Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)

idfrazao@uol.com.br

RESUMO

O trabalho refere-se à análise, reflexão e compreensão da prática de profissionais das séries iniciais de escolarização de uma escola municipal de Nova Iguaçu, inserida num contexto social de pobreza e violência, frente a uma escola tradicional do município do Rio de Janeiro, da rede FAETEC, que atende a crianças inseridas em diferentes realidades sociais, visto que o acesso se dá por sorteio e os alunos vêm de diferentes lugares do estado do Rio de Janeiro. Na prática docente é de grande relevância a consideração das questões identitárias que envolvem os sujeitos do processo ensino/aprendizagem. A identidade é reduzida pelo senso comum às características individuais de cada sujeito, sem problematizar o meio que o cerca e as questões culturais em torno das localidades em que estão inseridos, tão diversas quanto os próprios sujeitos. Assim, espera-se refletir sobre as influências da localidade no processo de aquisição da leitura e escrita, a fim de contribuir para repensarmos o papel da escola. A obra *A Ideia de Cultura*, de Terry Eagleton, embasa esse pensamento ao questionar sobre a influência do meio ambiente no ser humano. Vivemos numa sociedade aonde as informações chegam cada vez mais rapidamente aos indivíduos, o desafio é fazer com que todos os sujeitos, respeitando a diversidade identitária, consigam decodificar e interagir com estas informações autonomamente.

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Cultura. Identidade. Prática docente.

1. *Alfabetização X letramento*

Considerando os problemas educacionais que nos norteiam, percebe-se uma grande preocupação com o processo de alfabetização. Atualmente, ao falar sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, alguns autores se dividem em chamá-lo apenas de alfabetização e outros acres-

centam o significado de aplicação na vida prática, chegando ao termo letramento.

Magda Soares (2008), diz que alfabetização é a condição de saber ler e escrever e letramento é saber fazer o uso do ler e escrever, respondendo às exigências da sociedade.

Alguns autores discordam da utilização desses dois termos, como Moacir Gadotti (GARCIA, 2004), que relaciona alfabetização e letramento, onde defende, a partir de uma perspectiva freiriana e nos discursos de Emília Ferreiro, que o termo “alfabetização” não pode ser reduzido a uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita, que não perdeu sua força significativa diante da emergência dos novos usos da língua escrita. Fala ainda que dizer que o termo “letramento” tem um sentido mais amplo que “alfabetização” é uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização e que nega toda a tradição freiriana.

Realmente a distinção entre os termos “alfabetização” e “letramento”, mesmo com a defesa de que sejam indissociáveis, merece nossa reflexão. Carmen Perez e Mairce Araújo (GARCIA, 2004) revelam em suas escritas a alfabetização como ainda sendo o grande nó da educação brasileira, onde pouco se avançou na produção de novas teorias e conceitos, por ainda estarmos presos na questão da prática alfabetizadora. Fala sobre a invenção do termo letramento e se remetem a Tfouni para explicar que a alfabetização está sendo mal-entendida, pois está sendo vista como algo que chega a um fim, e, na verdade, o que caracteriza a alfabetização é sua incompletude. As autoras refletem a partir das ideias de diferentes teóricos e falam que alfabetização e letramento seriam fenômenos indissociáveis. Descrevem situações de aquisição da leitura e da escrita, a partir de diferentes atividades. E concluem que o mundo contemporâneo necessita de uma alfabetização articulada a um projeto social comprometido com uma sociedade mais justa e mais democrática, onde todos tenham vez e voz.

Deixemos de lado nesse momento as discussões sobre a utilização dos dois termos e os usemos juntos para dar corpo à nossa pesquisa. Assim, o que percebemos é que a escola brasileira não tem conseguido cumprir a função de alfabetizar com eficiência, no sentido de capacitar para a compreensão da realidade. E essa perspectiva reafirma a exclusão social das pessoas. A história da escola e a sociedade excludente em que vivemos apontam também para o inconformismo dos professores com o fracasso escolar de seus alunos e a busca permanente de soluções para os

desafios da realidade. Desejando-se que com o processo de alfabetização, todos os sujeitos construam sua autonomia, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente com a sua própria palavra.

Ainda hoje, encontramos práticas alfabetizadoras desassociadas da leitura do mundo. Não estamos defendendo nenhum método, até porque todas as teorias têm suas contribuições, mas é preciso valorizar a realidade de nossos alunos, dar-lhes vez e voz, é preciso que a aprendizagem tenha significado em sua vida, é preciso uma prática interdisciplinar e contextualizada. E embora sejam evidentes as contribuições de diversos autores que promoveram mudanças nas práticas pedagógicas relativas à apropriação da leitura e da escrita, ainda há o fracasso escolar, na medida em que a grande maioria da população brasileira não tem acesso à cultura letrada. Dessa forma, de acordo com a perspectiva de alguns autores, é necessária uma mudança de paradigma no que se refere à visão de homem que se quer formar. Crítica endossada pelas palavras de Rubem Alves, ao falar da alfabetização realizada de forma fragmentada:

Se é assim que se ensina a ler, ensinando as letras, imagino que o ensino da música deveria se chamar “dorremizar”: aprender o dó, o ré, o mi... Juntam-se as notas e a música aparece! Posso imaginar, então, uma aula de iniciação musical em que os alunos ficassem repetindo as notas, sob a regência da professora, na esperança de que, da repetição das notas, a música aparecesse... (ALVES, 2001)

A reflexão de Rubem Alves demonstra uma insatisfação com o ensino e com o papel do professor na escola contemporânea. Explícita ainda que o aluno tem necessidade de uma participação mais ativa no seu processo de aprender, valorizando sua experiência cotidiana. Além disso, deve-se considerar que cada aluno é singular em suas potencialidades e possibilidades, é preciso respeitar suas individualidades, suas identidades. É preciso ressignificar o ensino da leitura, considerando sua amplitude na sociedade moderna.

2. *Identidade(s)*

Ao refletirmos sobre o processo de alfabetização é preciso pensar em questões referentes à individualidade dos alunos: à sua identidade. Ainda que o processo de constituição da identidade seja contínuo, a transformação da identidade no processo de aquisição da leitura e escrita

e sua aplicação no cotidiano envolvem fatores múltiplos e complexos que acompanharão o indivíduo por toda a vida.

Parafraseando Bauman (2005) a identidade se revela como invenção e não descoberta; é um esforço, um objetivo, uma construção. É algo inconcluso, precário, e isso está cada vez mais perceptível, pois os mecanismos que a ocultavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que, atualmente, interessa construir identidades individuais, e não coletivas.

Ao ser questionado sobre o fenômeno da globalização, Bauman (2005) afirma que é preciso compor a identidade como se compõe um quebra-cabeça, porém um quebra-cabeça incompleto, onde faltam muitas peças e não sabemos quantas. É preciso saber escolher as peças e colocá-las no local certo, mas não direcionado aos fins como os quebra-cabeças comprados em lojas, pois no jogo a tarefa é “direcionada para o objetivo” (montar uma imagem pronta), no caso da identidade, o trabalho é “direcionado para os meios” (BAUMAN, 2005, p. 55).

Stuart Hall (2006) apresenta o conceito do que denomina "identidades culturais" como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais" (HALL, 2006, p. 9). Tais transformações estão alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós próprios.

Na prática docente é de grande relevância a consideração das questões identitárias que envolvem os sujeitos do processo ensino/aprendizagem. A identidade é reduzida pelo senso comum às características individuais de cada sujeito, sem problematizar o meio que o cerca e as questões culturais em torno das localidades em que estão inseridos, tão diversas quanto os próprios sujeitos. A partir do conceito identidade/identidades pelos autores citados, far-se-á uma reflexão sobre as influências da localidade no processo de aquisição da leitura e escrita, a fim de contribuir para repensarmos o papel da escola.

3. *Questões identitárias X prática docente*

De acordo com Eagleton (2005), “Os seres humanos não são meos produtos de seus ambientes, mas tampouco são esses ambientes pura argila para automoldagem arbitrária daqueles”.

Partindo de uma reflexão de acordo com o pensamento de Eagleton, foram observadas duas escolas, em diferentes localidades, com diferentes realidades de público e localização, nos anos iniciais do ensino fundamental, mas precisamente no 1º e 2º ano, onde ocorre o trabalho mais voltado para o processo de aquisição da leitura e escrita.

A primeira escola observada é a E. M. Profª Dulce de Moura Raunheitti Ribeiro, uma escola da rede municipal de Nova Iguaçu, localizada no bairro Jardim Nova Era, um bairro habitado em sua grande parte por pessoas de baixa renda, sem área de lazer e marcado pela violência local e, onde, nem mesmo todas as ruas são asfaltadas, sofrendo também com falta de água constante.

A segunda escola observada é o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), uma escola da rede FAETEC, considerada uma das mais tradicionais na área em que se localiza, na Praça da Bandeira, no município do Rio de Janeiro, atendendo um público de diferentes localidades do estado do Rio de Janeiro, oriundos das mais diversas realidades.

Na E. M. Profª Dulce de Moura temos o ciclo de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, onde os alunos não ficam reprovados no 1º e 2º ano do Ciclo (salvo em caso de faltas excessivas, superiores a 25% do total de dias do ano letivo), podendo apenas ser retidos no 3º ano e apenas uma vez. Os alunos são avaliados através de relatórios bimestrais, onde são aplicados conceitos, que seriam: I – insuficiente, R – regular, B – bom e MB – muito bom.

O que se observa nessa escola é que as turmas têm em média 30 alunos, em salas pequenas, com apenas um professor, que tenta na medida do possível atender as necessidades individuais e coletivas de seus alunos. Os recursos materiais são mínimos. Além das aulas regulares, os alunos têm aula na sala de informática que conta com o Sistema Positivo, possuindo mesas interativas para auxiliar na alfabetização, aulas com o incentivador da palavra (um trabalho voltado para a contação de histórias) e aulas de educação física. Além disso, há o projeto Mais Educação, onde as crianças com mais dificuldades na aprendizagem e cujo os pais

autorizam, recebem aulas diversificadas, em contra turno, que vão desde aulas de reforço em português e matemática a aulas de recreação.

Nas salas de aula percebemos crianças em ritmos diferentes de aprendizagem, muitas até com questões a serem analisadas por especialistas, algumas em defasagem série X idade e muitos com dificuldade de aprendizagem. Percebemos também o empenho dos profissionais desta instituição, onde há um sério compromisso, desde a direção ao auxiliar de serviços gerais. Então, analisamos a realidade em que essas crianças estão inseridas. Em conversa com os orientadores pedagógicos e educacionais da instituição, tem-se como fatores que poderiam estar influenciando na aprendizagem: a falta de escolarização da família, a falta de atendimento dessas crianças por especialistas, visto que muitas vezes não se tem para onde encaminhar no próprio município e, os pais, sem recursos ou por falta de compreensão mesmo, não procuram ajuda. Muitos vivenciam situações de conflito em família ou na localidade. Alguns alunos sequer possuem seu material próprio para estudo, mesmo com a oferta deste pelo município, seja por má utilização, seja por falta de organização (dependendo nesse aspecto do apoio da família). Muitos não frequentam o projeto Mais Educação, que seria uma oportunidade de apoio pedagógico. Muitos vivem em situação precária, alimentando-se apenas na instituição escolar. Fora situações atípicas para a idade, como gravidez e envolvimento com o tráfico de drogas, dentre outras coisas.

Embora com tantas dificuldades existentes, em termos sociais, podemos afirmar que o ambiente popular, do qual grande parte de nossos alunos é oriundo, é um ambiente letrado e alfabetizador, devido estar irrigado espontaneamente de inúmeras informações textuais verbais e não-verbais, das mais diferentes origens. Porém esse meio também influencia negativamente a aprendizagem, já que muitos não conseguem superar essas questões, apresentando inúmeras dificuldades de aprendizagem. E essa defasagem no processo de alfabetização/letramento acompanha o aluno por toda a vida escolar e fora dela. É possível perceber que muitas crianças acabam não concluindo os estudos na idade certa, retomando os estudos na Educação de Jovens e Adultos com as mesmas dificuldades e muitos também acabam desistindo.

A prática docente é influenciada pelas questões identitárias. Os professores buscam trabalhar de forma diferenciada, trazendo discussão da realidade, tentando provocar uma elevação da autoestima e fazendo os alunos acreditarem que é possível transformar a realidade existente. A alfabetização/letramento objetiva que o sujeito entenda e compreenda seu

contexto, ou seja, fazendo a leitura e a escrita do mundo ao qual está inserido. A proposta é uma escola cidadã, não aquela que ainda ouvimos falar que está se preparando para a cidadania, mas aquela que “inclua o direito ao conhecimento em seu sentido mais amplo, um bem valorizadíssimo nas sociedades contemporâneas e negado à maioria da população brasileira.” (GARCIA, 2004, p. 24).

Segundo Freire (2000), “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Somente um povo que possa lidar com a divisão e reivindicação de poderes poderá transformar o Brasil num local mais justo, onde as pessoas falarão não da política, mas de política, isto é, não se falará dos membros corruptos, mas se falará em como dividir os lucros, com propriedade e seriedade, mas isso só poderá ocorrer se colocarmos a alma em nosso ofício, pois uma nação só se torna independente quando seus membros conseguem lidar com a liberdade de ideias e expressões uns dos outros através da educação.

Conhecer não é um ato isolado. Ele faz parte de um processo que se caracteriza fundamentalmente, pela sua pessoalidade. Cada sujeito faz sua própria construção, mas em constante troca com o mundo, com todo o contexto sociocultural que o cerca. (MOURA, 1993, p. 114)

No Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), mas precisamente no Colégio de Aplicação do ISERJ, há informalmente o ciclo de alfabetização, compreendendo o 1º e 2º ano do ensino fundamental. Os alunos não ficam reprovados no 1º ano (salvo em casos de faltas superiores a 25% do total de dias letivos). Os alunos do 1º ano são avaliados por relatórios, não recebem notas nem conceitos. Para os demais anos de escolaridade, segue-se o sistema de avaliação da FAETEC, que é por notas, anualmente temos três etapas, os alunos com média final inferior a 6.0 (seis) ficam retidos. Apesar da nota, no 2º ano ainda há a construção dos relatórios individuais.

Nesta escola, as turmas de 1º ano têm no máximo 20 alunos e as de 2º ano, no máximo 25. Em todas as turmas de 1º e 2º ano temos dois professores, a que chamamos de docência compartilhada. Além das aulas regulares, os alunos possuem aulas com professores diferenciados no laboratório de informática, no laboratório de ciências, nas aulas de educação física e na sala de leitura. Além dessas aulas extras que ambos os anos de escolaridade possuem, o 1º ano ainda possui atividade na brinquedoteca e o 2º ano possui aula de artes.

Fora isso, a partir do 2º ano, os alunos têm direito à aula de apoio, para os que estiverem com dificuldade na aprendizagem, em contra tur-

no, uma vez por semana, e, ainda participam do projeto Lendo e Escrevendo, no próprio turno, na tentativa de auxiliar no processo de alfabetização/letramento.

Além do serviço de supervisão pedagógica e orientação educacional, ainda o segmento conta com uma fonoaudióloga que avalia os alunos indicados pelos professores e encaminha aos especialistas quando necessário. Na instituição, ainda há o setor de inclusão, que auxilia o trabalho nos casos dos alunos incluídos (com necessidades educacionais especiais). Conta-se também com a sala de multimídia (antiga sala de recursos), para os alunos indicados, de acordo com a necessidade educacional especial que possuem.

As salas de aula possuem excelente espaço, que proporcionam diferentes cantinhos de aprendizagem. Dentro da instituição temos ainda museu e biblioteca que podem ser visitados pelos alunos.

Os alunos são oriundos de diferentes lugares e realidades, visto que o acesso ao CAP do ISERJ se dá por sorteio. E, embora com tantos “choques” de realidade, percebemos a maioria das famílias bem envolvidas na vida escolar de seus alunos, pois acreditam no progresso destes através da educação. Observam-se que alguns alunos possuem dificuldades de aprendizagem, mas bem menores, se comparados aos da primeira escola observada.

Observa-se também um grande comprometimento por toda a comunidade escolar. Os professores exploram o ambiente, proporcionando aulas interativas, onde os alunos desde cedo são estimulados a um olhar crítico. Há um esforço para que o trabalho seja interdisciplinar e sempre contextualizado.

Embora o meio em que o aluno vive influencie nas questões escolares, percebe-se que as boas condições oferecidas pela escola, ajudam a superar os obstáculos. Ou seja, apesar dos alunos trazerem consigo suas identidades locais, como afirma Eagleton, mesmo com a influência do meio, nossos alunos não são meros produtos deste. Há uma série de questões em torno do processo de aprendizagem e da construção das identidades de um indivíduo.

4. *Considerações finais*

Segundo Garcia (2004) não se pode apontar que a culpa do analfabetismo brasileiro está na “incapacidade das professoras para lidar com os alunos e alunas que apresentam dificuldade para aprender”, pois é perceptível, na maioria das unidades escolares, a insatisfação do professor com essa situação de fracasso escolar de seus alunos; e há uma busca frequente por soluções que levem essas crianças a avanços no campo geral da leitura e escrita, ou seja, situações que resultem numa escola pública de qualidade.

Ao observarmos a escola municipal de Nova Iguaçu e a escola da rede FAETEC, é possível notar que a maioria dos profissionais questionam, não se conformam e estão normalmente dispostos a experimentar novos caminhos que os levem ao sucesso, ou seja, que os auxiliem a caminhar rumo ao alcance dos objetivos, que é a alfabetizar crianças, fazendo-as interagir com o processo de leitura e escrita em sua forma mais bonita que é a social.

De acordo com Paulo Freire, a alfabetização:

[...] tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro (FREIRE, 1987, p. 58).

Formar o cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de trabalho com o conhecimento, tem grande responsabilidade nessa formação. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando a integração de seus alunos no contexto maior.

Vivemos numa sociedade aonde as informações chegam cada vez mais rapidamente aos indivíduos, o desafio é fazer com que todos os sujeitos, respeitando a diversidade identitária, consigam decodificar e interagir com estas informações autonomamente.

Podemos concluir que a alfabetização/letramento é um processo que envolve a identidade de cada indivíduo, não podendo ser vista como uma prática isolada, mas a construção de uma identidade social, exercida como um ato político e um ato de conhecimento, um ato de criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. O prazer da leitura. *Correio Popular*, Caderno C, 19-07-2001. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br.htm>>. Acesso em: 18-07-2010.

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

MOURA, D. G. *A dimensão lúdica no ensino de ciências*. 1993. – Tese (de Doutorado). Faculdade de Educação/USP, São Paulo.

SOARES, M. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

ARTICULAÇÃO TEM-REMA NO MANIFESTO: CONSIDERAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Flavia Galloulckydio (UERJ)
flaviakydio@gmail.com

RESUMO

Este trabalho partiu da hipótese de que a consistência do texto depende de sua composição sintático-semântica e a apreensão de sentidos está diretamente ligada à sua estrutura, às escolhas realizadas pelo enunciador, bem como à articulação construída entre esses enunciados. Nesta pesquisa, utilizamos como *corpus* de análise um manifesto escrito por um senhor de 84 anos, pouco escolarizado, desenvolvido na época das grandes manifestações que ocorreram em todo o país, em junho de 2013; denominada por alguns como as “Jornadas de Junho”. À luz dos pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional, comprovamos que problemas na organização temática das frases e dificuldades do estabelecimento de ligação entre elas afetam, consideravelmente, a atividade comunicativa pretendida pelo autor.

Palavras-chave: Gramática sistêmico-funcional. Progressão textual. Ensino.

1. Introdução

A produção escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças, sentimentos que queremos partilhar com alguém para, de algum modo, interagir com ele.

Assim, o texto é a mediação ou o material linguístico onde quem escreve estabelece um vínculo com quem lê. Todavia, para que esta comunicação ocorra de modo eficiente, é necessário que a escolha das palavras e suas sequências sintáticas na arrumação da frase estejam em concordância com as regularidades da língua, pois, do contrário, as condições de coerência do texto serão afetadas.

Desse modo, o fato de se admitir o condicionamento de fatores situacionais para a definição da coerência dos textos não neutraliza a pertinência de seu material linguístico. A consistência deste material depende de sua composição sintático-semântica e a apreensão de sentidos está diretamente ligada à sua estrutura, às escolhas realizadas pelo enunciador, bem como à articulação construída entre esses enunciados.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é aplicar as contribuições da linguística sistêmico-funcional no ensino de língua portuguesa e verificar a relevância da articulação tema-rema para a construção de sentidos do texto, a partir de um padrão temático.

Para tanto, será utilizado como corpus de análise um manifesto escrito por um senhor de 84 anos na época das grandes manifestações que ocorreram em todo o país, em junho de 2013; denominada por alguns como as “Jornadas de Junho”. Pretende-se comprovar, através do texto, como problemas na organização temática das frases e dificuldades do estabelecimento de ligação entre elas afetam, consideravelmente, a atividade comunicativa pretendida pelo autor; fatos apoiados nos pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional de Halliday.

Dessa maneira, acredita-se que esta investigação contribuirá como suporte para professores de língua portuguesa que desejem aprimorar as práticas de leitura e escrita realizadas na educação básica.

2. Fundamentação teórica

Para a viabilização da análise, adotaram-se os pressupostos teóricos da gramática sistêmico-funcional de Halliday (2004).

A gramática proposta pelo autor é chamada de sistêmico-funcional devido ao fato de levar em consideração as questões relacionadas ao significado (base semântica), ao uso (funcional) e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua (sistêmico). Nas palavras de Halliday:

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?” [e não “o que essas formas significam?”]. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas. (Halliday, 2004, p. XIV)

De acordo com a gramática sistêmico-funcional, a língua é examinada como uma entidade não suficiente em si, e seus estudiosos consideram a importância do ambiente situacional e cultural para a língua em uso. Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico, como define Halliday (2004).

Desse modo, todo e qualquer uso que se faz do sistema linguístico é funcional relativamente às necessidades de convivência do indivíduo em sociedade. Assim, ao usar a linguagem, o falante da língua faz uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Nesse sentido, é fundamental que ocorra o desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para que os mesmos alcancem, efetivamente, seus propósitos em contextos específicos. Segundo o autor,

Não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos léxico-gramaticais de cada língua são dedicados a esta função. (HALLIDAY, 2004, p. 29).

Desta forma, faz-se necessário o entendimento de alguns conceitos do modelo investigativo-descritivo que norteiam a teoria sistêmico-funcional. Segundo essa teoria, a linguagem é vista como o lugar de interação, posto que é através de seu uso que um indivíduo interage com o outro. É nesse processo que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado. Nesse sentido, é conferida à linguagem um caráter dinâmico, já que cabe a ela satisfazer as necessidades humanas e organizá-las funcionalmente, a partir do sistema linguístico disponível; porém de maneira não arbitrária.

Assim, por entender que a linguagem é organizada em torno de um propósito (de uma função), pode-se dizer de forma bastante breve que o autor estabelece para componentes funcionais da língua três *metafunções*: a *metafunção ideacional*, usada para representar a realidade; a *metafunção interpessoal*, para interagir com os outros e a *metafunção textual*, que se dispõe a organizar as próprias mensagens como texto.

Neste trabalho, optou-se por demonstrar a importância da articulação *tema-rema* para a coerência dos textos, em especial, do gênero manifesto. Para isso, cabe destacar o que a gramática sistêmico-funcional considera como sistemas paralelos e inter-relacionados que dizem respeito à organização da mensagem num texto.

O primeiro deles é chamado *estrutura da informação* e envolve componentes denominados *informação dada*, elemento de conhecimento compartilhado entre os interlocutores e se constitui do que é previsível (recuperável) pelo contexto; e *informação nova*, constituído não apenas pelo que é desconhecido para o ouvinte/leitor, mas também pelo que não é recuperável, a partir do discurso precedente.

O segundo é chamado de *estrutura temática*. Nele se pode observar o que o autor coloca em destaque, oração por oração, e encontrar pistas sobre o desenvolvimento do texto. Assim, cada oração é constituída por duas partes: o *tema*, elemento colocado em posição inicial da oração, funcionando como ponto de partida da mensagem e o *rema*, elemento que segue o tema, e é o restante da mensagem, onde são desenvolvidas as ideias que estão sendo veiculadas pelo tema. Portanto, o rema é a parte da oração em que o tema é desenvolvido.

Nessa configuração, o tema consiste somente de um elemento estrutural sendo esse representado por um grupo nominal, adverbial ou grupo ou frase preposicional. Quando um tema é um grupo nominal que exerce a função de sujeito, ou seja, a frase encontra-se na ordem direta dos termos, tem-se o que Halliday (1994) chama de tema *não marcado* (mais usual na língua). Entretanto, quando o tema é expresso em ordem indireta, ou seja, é composto por um grupo adverbial ou preposicional funcionando como adjunto da oração, tem-se o *tema marcado* (menos usual na língua).

Traçando-se um paralelo, percebe-se que há uma relação semântica entre a estrutura da informação e a estrutura temática. Desse modo, verifica-se que, geralmente, a estrutura escolhida como tema coincide com o elemento dado; enquanto o elemento colocado no restante da oração, rema, é correspondente ao novo revelado na informação.

A maneira que tais seleções são feitas arquitetam a coesão e a consequente coerência dos textos. Isso porque a disposição temática das orações revela como o autor efetuou a ligação entre as informações e orações para organizar sua mensagem, determinando assim um *padrão de progressão temática* referente ao gênero escolhido.

A *progressão temática*, nesse sentido, refere-se a sequências e padrões de temas ideacionais não marcados encontrados em textos (DROGA & HUMPHREY, 2003). Trata-se de uma alternativa de desenvolvimento de parágrafos e um dos métodos para o desenvolvimento dos textos. Dentre os principais tipos de progressão temática, três merecem mai-

or relevância: o *padrão com tema constante*, o *padrão linear* e a *subdivisão do rema*.

O padrão com tema constante ocorre quando o tema ideacional se mantém o mesmo ao longo de uma sequência de orações e as informações a respeito dele são construídas no rema de cada oração. No padrão linear, o elemento introduzido no rema de uma oração torna-se o tema da oração seguinte. No que se refere à subdivisão do rema, tem-se um rema superordenado, que se divide nas orações seguintes em posição temática, ou seja, um elemento do rema da oração pode ser repartido e usado como tema nas orações posteriores.

Assim, neste trabalho, pretende-se tratar de maneira mais enfática a metafunção textual, através da análise da progressão temática, e como elas corroboram na produção de sentido do gênero manifesto, tão importante para o exercício da cidadania.

No entanto, é importante ressaltar que a análise da progressão temática terá como foco níveis textuais mais amplos, conforme sugere Koch (2005): entre períodos e parágrafos, em vez de orações; método proposto por Halliday. Isso porque, dessa forma, espera-se a obtenção de um esquema mais abrangente e facilitador para o ensino de língua portuguesa nas escolas de educação básica.

3. *Metodologia*

Segundo Antunes (2010), recorremos a um texto quando temos a pretensão comunicativa e a queremos expressar. Em outras palavras, tudo o que falamos ou escrevemos em situação de comunicação se dá por meio de textos.

Desse modo, todo texto expressa algum propósito comunicativo e se caracteriza como uma atividade funcional, já que ela acontece sempre com um objetivo específico como define Halliday (2004).

Assim, a produção escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, é um exercício da faculdade da linguagem e, portanto, pressupõe o seu domínio.

Por isso, este trabalho utiliza como ponto de partida a análise das sequências temáticas e remáticas observadas no manifesto divulgado por um senhor de 84 anos, que cursou até o 1º segmento do ensino fundamental, antigo curso primário.

Essa escolha foi motivada pela relevância social, política e histórica que tal gênero apresenta, já que procura satisfazer às aspirações e reivindicações do ser humano e, portanto, funcionar como meio para o exercício pleno da cidadania.

Conforme foi apresentado na seção anterior, a informação temática é normalmente dada, ou seja, já conhecida pelo leitor; enquanto a remática constitui, em geral, uma informação nova. Pretende-se, a partir disso, comprovar como o uso inadequado da articulação tema-remática prejudica, consideravelmente, a coerência do texto e faz com que ele não atinja seus objetivos comunicativos. Em seguida, será apresentada uma versão hipotética do manifesto. Tal versão buscará reorganizá-lo através de um tipo de articulação denominado progressão linear.

Com isso, espera-se comprovar que o fato de se admitir o condicionamento de fatores situacionais para a coerência dos textos não neutraliza a pertinência de seu material linguístico.

Busca-se, então, evidenciar que construir um texto capaz de funcionar sociocomunicativamente, num contexto específico, é uma operação de natureza lexical e gramatical. O que implica dizer que não se pode escolher aleatoriamente palavras, nem tampouco optar por qualquer sequência de orações e de períodos. Tudo está submetido a uma série de restrições que constituem o conjunto de regularidades de cada língua.

4. O manifesto como gênero textual

De acordo com Marcuschi (2007), *gêneros* são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

A partir desta visão, a língua é vista não só como atividade cognitiva, mas como forma de ação social e histórica já que, no momento de elaboração do texto, o indivíduo pretende não só dizer, mas agir no mundo e constituir-lo de algum modo.

Para satisfazer às suas aspirações e reivindicações, o ser humano criou gêneros textuais que funcionam como armas para o exercício pleno da cidadania, dentro de uma sociedade democrática e de debate aberto.

Nesse cenário, o *manifesto* caracteriza-se como um gênero que tem por objetivo exteriorizar, por meio da linguagem, o pensamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas a respeito de um assunto de inte-

resse geral ou de qualquer natureza: social, política, cultural, religiosa, artística, entre outras.

Na sociedade brasileira, normalmente o manifesto é utilizado como arma de ação política para denunciar à população a existência de um problema que ainda não é de conhecimento geral, ou sobre forma de alerta a respeito da possibilidade de uma situação conflituosa que possa vir a ocorrer. Assim, comumente é divulgado através de panfletos, que geralmente são distribuídos em locais de grande movimentação, visando atingir diferentes classes sociais e o maior número de pessoas.

Como pertence ao grupo dos gêneros argumentativos, busca persuadir o interlocutor e, para alcançar seus objetivos, é necessário o uso de argumentos organizados de forma clara e com conteúdos consistentes.

Assim, ainda que este gênero não possua uma estrutura rígida, ele deve conter alguns dados essenciais como: um título capaz de invocar a atenção do público e ao mesmo tempo informar o assunto tratado no texto; a identificação do problema; a análise dos argumentos e dos problemas que justificam o ponto de vista do autor; local e data; e, por fim, a assinatura dos autores do manifesto ou simpatizantes da causa.

No que se refere à linguagem, haverá variação de acordo com o autor do texto, a que entidade ou a que indivíduos ele se dirige, bem como o veículo de circulação que funcionará como suporte. Em geral, os locais de público específico são os principais alvos da distribuição de manifestos: escolas, universidades, empresas, organizações sindicais, órgãos públicos etc. Trata-se de uma alternativa para que o público alvo daquela campanha seja atingido com maior eficiência e rapidez. Percebe-se que, neste tipo de divulgação, há maior frequência da utilização da variedade não padrão da língua que nos meios de comunicação de massa (jornal, revista, rádio, TV).

5. *O corpus*

Rio de Janeiro, 16 de julho de 2013.

Só os jovens estudantes patriotas tem o poder de manifestação pacífica.

Convocar a imprensa e marcar a manifestação para o dia de domingo, para que os trabalhadores possam participar.

Congresso Nacional, reconhecer o valor do voto, para dar soluções aos problemas por uma causa que existe à vários séculos, congestionando os setores importantes para uma vida digna por falta de ocupação daqueles que habi-

tam regiões onde deve ser realizada uma reforma agrária, com fábricas, indústrias e comércio, para que esses habitantes não tenham necessidades de procurar os grandes centros, como: Rio de Janeiro e São Paulo. Havendo ocupação dessas pessoas diminui a violência, descongestionando todos os setores, em que a vida tem necessidade para as soluções dos seus problemas.

Amintas

84 anos – 4º ano primário

6. Análise do corpus

O manifesto, em análise, foi divulgado em 16 de julho de 2013; época em que o Brasil, e em especial o Rio de Janeiro, presenciava uma sucessão de passeatas impulsionadas, inicialmente, em prol da diminuição das tarifas das passagens de ônibus nos grandes centros urbanos do país.

Tais manifestações eram compostas majoritariamente por jovens que, mesmo após a diminuição das tarifas por parte do governo, continuaram expondo suas insatisfações. Eles criticavam, dentre outras coisas, a corrupção existente no país, manifestavam sua descrença num sistema político baseado na representatividade e cobravam soluções imediatas dos poderes legislativo e executivo quanto aos recursos destinados à saúde, educação, moradia e transporte público.

Em 20 de junho de 2013, as manifestações alcançaram seu ápice, levando às ruas do Rio de Janeiro cerca de um milhão de pessoas. Esse período vem sendo denominado por alguns como “Jornadas de Junho”, nome que faz referência à queda dos Girondinos durante a Revolução Francesa, sob a pressão do povo de Paris.

É motivado por este contexto que o manifesto em análise foi escrito. Sobre isso, cabe destacar que o texto foi reproduzido e distribuído pelo próprio autor, sob forma de panfleto. Além disso, com a finalidade de atingir seu público-alvo, o autor decidiu entregá-lo em frente ao portão principal de uma das mais conhecidas e respeitadas universidades do Rio de Janeiro: a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Verifica-se, com isso, que o intuito do escritor era divulgar suas ideias àqueles que, a partir de sua visão, lideravam, de alguma forma, as manifestações que tomavam conta da cidade naquele momento.

No entanto, após a leitura do manifesto, observa-se que, embora o contexto situacional contribua para a sua coerência, não neutraliza a pertinência de seu material linguístico.

Nota-se então que pessoas que não se habituaram a encaminhar critérios com que escolhem as palavras ou as sequências de seus enunciados, caso do senhor Amintas, nem sequer percebem que podem estar comprometendo o mais elementar sentido do que está sendo comunicado.

Essa inconsciência, provocada pela falta de escolarização, onera o trabalho do leitor, que, num esforço de “cooperação”, deve, praticamente, refazer o texto para lhe dar um sentido possível. Em outras palavras, a fim de compreender a mensagem de senhor Amintas, o leitor não tem outra saída a não ser tentar calcular os sentidos do texto; o que significa, nesse caso, reconstruir, principalmente, sua ordenação sintática.

Inicialmente, percebe-se que o autor não intitula seu texto como pressupõe o gênero. Tal ausência já aponta para um esforço do interlocutor que deve supor o assunto ao qual o manifesto estaria vinculado no primeiro parágrafo.

No entanto, esse apagamento não seria relevante caso o parágrafo introdutório fosse iniciado por uma estrutura temática que contivesse claramente informações já partilhadas pelo leitor, *Observando os fatos que aconteceram em junho*; seguidas por uma estrutura remática, que constituiria o comentário do enunciado: *percebi que só os jovens estudantes patriotas tem o poder de manifestação pacífica*.

A partir de tal inadequação, é verificado que o esforço exigido por parte do interlocutor para a atribuição dos significados não está apenas associado a um critério posicional, mas a um critério funcional, vinculado às noções de dado e novo.

A mesma inadequação é realizada no segundo parágrafo. O autor novamente lança mão de seus comentários, ou seja, da estrutura que deveria compor o rema, sem que esta seja introduzida pelo tema.

Apura-se, após o exame dos parágrafos iniciais, que a escolha equivocada das sequências compromete significativamente um fator fundamental na estrutura de um texto de caráter argumentativo: a sua tese. Qual seria ela? *Só os jovens estudantes patriotas tem o poder de manifestação pacífica* ou *marcar a manifestação para o dia de domingo, para que os trabalhadores possam participar?* Neste trabalho, optou-se por presumir que a primeira sequência seja causa da segunda e que, nesse

sentido, a tese do manifesto seja *a união de jovens e trabalhadores nas manifestações*.

O terceiro parágrafo constitui o desenvolvimento do texto. Nele, percebe-se que a intenção do autor é apresentar, analisar e propor soluções para os problemas que, segundo ele, são centrais no país. Todavia, ao não reiterar a tese exposta anteriormente (união de estudantes e trabalhadores), a relação estabelecida com o Congresso Nacional confunde-se com a tese do manifesto: *Congresso Nacional, reconhecer o valor do voto*.

Ainda no terceiro parágrafo, observa-se que a opção por um período longo dificulta a sua interpretação. Além disso, o período é constituído por uma sequência de orações que não, necessariamente, deixam claras as relações semânticas existentes com aquelas que as precedem; o que também afeta a coerência do texto.

Sobre isso, note as orações vinculadas às informações que dizem respeito aos *problemas eleitos pelo locutor: problemas por uma causa que existe à vários séculos, vida digna daqueles que habitam regiões e congestionando os setores importantes*. Todas estão dispostas no texto de modo aleatório. Tal fato traz como consequência a quase impossibilidade do leitor em estabelecer as relações que o autor toma como alicerce para a aceitação de suas ideias.

O mesmo ocorre com as informações ligadas às consequências dos problemas: *esses habitantes não tenham necessidades de procurar os grandes centros, como: Rio de Janeiro e São Paulo*; e às informações ligadas às soluções dos mesmos: *onde deve ser realizada uma reforma agrária, com fábricas, indústrias e comércio, para que esses habitantes*.

O último período do texto procura concluí-lo. Para isso, o autor opta por reiterar suas ideias através do tema *Havendo ocupação dessas pessoas*, seguido pelo rema *diminui a violência*, cuja função é tecer seu comentário. Apesar de sua escolha atender ao esquema proposto por Halliday, sobretudo a ausência do conectivo *pois* e de um verbo relacional com ideia hipotética, *seriam*, torna pouco claras as relações existentes entre as informações apresentadas no início do período com aquelas que as sucedem.

7. *Implicações para a reescritura do corpus*

Na seção anterior, foram examinadas as sequências dos enunciados escolhidas no manifesto. Verificou-se que, geralmente, a estrutura escolhida como tema não coincidia com o elemento dado e que as sequências dispostas em posição remática nem sempre coincidiam com elementos novos e, por vezes, pareciam dispostos aleatoriamente.

Averiguou-se que a maneira que tais seleções foram feitas prejudicou substancialmente a coesão e a conseqüente coerência do texto. Isso ocorreu porque a disposição temática das orações não revelou efetivamente ao leitor como o autor efetuou a ligação entre as informações e orações para organizar sua mensagem.

A fim de solucionar o que se considerou o maior problema do texto, a organização sequencial, será apresentada uma nova versão do manifesto. Para isso, foi eleito um padrão de progressão temática que se julgou mais adequado para o gênero em foco: o linear. No padrão linear, o elemento introduzido no rema de uma oração torna-se o tema da oração seguinte e assim sucessivamente.

Além disso, com o intuito de proporcionar melhor visualização do padrão de progressão eleito, optou-se também por disponibilizar o manifesto em uma tabela. Nela, os elementos temáticos (dados) estão dispostos à esquerda e os elementos remáticos (novos) à direita. Quanto a isso, convém destacar que, caso os elementos remáticos funcionem como tema da sequência seguinte, o mesmo será repetido para melhor leitura esquemática.

Todavia, percebe-se que o manifesto apresenta ainda inadequações em aspectos de sua superfície como ortografia, sinais de pontuação, concordância; como também escolha inadequada de tempos verbais, ausência de conjunções sequenciadoras etc.

Embora o trabalho não tenha como objetivo a análise de tais elementos linguísticos, julgou-se oportuna a adequação dos mesmos por se tratar de uma pesquisa de cunho didático em língua materna. Ainda assim, convém ressaltar que se buscou alterar o menos possível o texto em análise, sob o pretexto de não o descaracterizar e, com isso, alterar significativamente o seu propósito comunicativo.

8. Proposta de reescritura do corpus

Rio de Janeiro, 16 de julho de 2013.

Observando os fatos que aconteceram em junho, percebi que só os jovens estudantes patriotas têm o poder de manifestação pacífica.

Cabe a eles então convocar a imprensa e marcar manifestações no dia de domingo, para que os trabalhadores também possam participar.

A partir da união de jovens e trabalhadores, o Congresso Nacional reconheceria o valor do voto e daria soluções a problemas que existem há muito tempo na sociedade brasileira. Um exemplo de tais problemas é o congestionamento de grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo, causado pela falta de ocupação daqueles que habitam as regiões do interior.

Para que esses habitantes não tenham necessidade de procurar os grandes centros urbanos para uma vida digna, devem ser realizadas ações como reforma agrária, a implantação de indústrias e comércio nesses locais. Havendo ocupação para essas pessoas, diminuiria a violência, pois seriam descongestionados os setores que têm necessidade de soluções para os seus problemas.

Amintas

84 anos – 4º ano primário

8.1. Tabela da proposta de reescritura do corpus

Tema/Dado	Rema/ Novo
Observando os fatos que aconteceram em junho,	percebi que só os jovens estudantes patriotas têm o poder de manifestação pacífica.
Cabe a eles então	convocar a imprensa e marcar manifestações no dia de domingo,
convocar a imprensa e marcar manifestações no dia de domingo,	para que os trabalhadores também possam participar.
A partir da união de jovens e trabalhadores,	o Congresso Nacional reconheceria o valor do voto
o Congresso Nacional reconheceria o valor do voto	e daria soluções a problemas que existem há muito tempo na sociedade brasileira.
Um exemplo de tais problemas	é o congestionamento de grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo,
é o congestionamento de grandes centros urbanos, como Rio de Janeiro e São Paulo,	causado pela falta de ocupação daqueles que habitam as regiões do interior.
Para que esses habitantes não tenham necessidade de procurar os grandes centros urbanos para uma vida digna,	devem ser realizadas ações como reforma agrária, a implantação de indústrias e comércio nesses locais.
Havendo ocupação para essas pessoas,	diminuiria a violência,
diminuiria a violência,	pois seriam descongestionados os setores que têm necessidade de soluções para os seus problemas.

9. Conclusão

O presente trabalho se propôs a fazer uma análise das sequências temáticas e remáticas observadas no manifesto divulgado por um senhor de 84 anos, com base nos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional de Halliday.

Verificou-se, através do exame do gênero, como problemas na organização temática das frases e dificuldades do estabelecimento de ligação entre elas, afetam consideravelmente a atividade comunicativa pretendida pelo autor. Isso porque o sentido do texto não se dá apenas por fatores ligados à situacionalidade, mas se constrói a partir do seu material linguístico no curso da interação.

A partir disso, constatou-se o quão são urgentes as razões sociais que justificam um ensino de língua materna que propicie e conduza o estudante à reflexão sobre o funcionamento da linguagem e suas regularidades.

Observou-se que tais regularidades estão associadas às relações entre segmentos textuais que são estabelecidas, no interior do enunciado, por meio da articulação tema-remática e, portanto, diretamente ligadas à escolha adequada de um padrão de progressão temática.

Desse modo, acredita-se que uso consciente de critérios de sequenciação e de boa composição sejam instrumentos necessários para a formação de pessoas capazes de se expressarem por escrito de forma coerente e socialmente aceitável. Somente assim formaremos cidadãos capazes de, ao assumirem a palavra, serem, conforme desejam, autores de uma nova ordem das coisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

HALLIDAY, Michael A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

_____. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, John (Org.). *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PÊGO, Alison Leal. O manifesto como gênero textual. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *Nos domínios dos gêneros textuais*, v. 1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 57-61.

SANTOS, Eli. Manifesto: um gênero para o exercício da cidadania. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *Nos domínios dos gêneros textuais*, v. 1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 62-66.

**ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO
DO GÊNERO *FACEBOOK* COMO PRÁTICA ESCOLAR:
MUITO ALÉM DA *GRAMÁTICA DAS NUUVENS***

Mario Ribeiro Morais (UFT)

moraismarioribeiro@gmail.com

Michelle Morais Domingos (UAB/UFT)

mmycherry@gmail.com

Rosielson Soares de Sousa (UAB/UFT)

rosielson.soares@hotmail.com

Karylleila dos Santos Andrade (USP/UFT)

karylleila@gmail.com

“O falante deve ser poliglota em sua própria língua”.
Evanildo Bechara

RESUMO

O aprimoramento das tecnologias ocorre a cada dia. É exatamente através desse fomento tecnológico que (re)criamos linguagens, gêneros e metodologias para o ensino de língua materna. Neste trabalho, o objetivo é investigar redações escolares resultantes da retextualização de atividade proposta no ambiente virtual – *Facebook*. Ora, almejamos transformar texto com características orais, em outro texto, na medida em que este seja pautado pela norma padrão. Nessa direção, o *corpus* constituiu-se de textos impressos do gênero *facebook* (enquete) e de redações escolares (gênero carta), elaboradas por alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Beatriz Rodrigues de Palmas – TO, em sala de aula. O aporte teórico apoia-se nos fundamentos quanto à retextualização, com base em Marcuschi (2010) e Dell’isola (2007); e nos multiletramentos nas nuvens, em Rojo (2012) e Kleiman (1995). O estudo revelou que os alunos compreenderam o *Facebook* como um gênero textual informal, demonstrando domínio das habilidades de monitoramento, uma vez que foram capazes de construir redações empregando a norma gramatical pela retextualização nas produções textuais. Desta forma, a atividade idealizada vem valorizar o saber intuitivo do aluno, destacando, na verdade, que ela pode ser utilizada de modo bastante produtivo em sala de aula.

Palavras-chave:

Multiletramentos nas nuvens. Retextualização. Gênero *facebook*. Gênero carta.

1. Introdução

O panorama desenhado pelas mídias digitais emergentes tem na interatividade seu ponto chave. Há uma busca por diferentes formas de interação e participação, as quais têm sido facilitadas pelas novas tecnologias. O *Facebook* viabiliza essa forma de interação social, e diga-se de passagem – complexa, na qual diferentes signos relacionam-se para compor a mensagem. Portanto, a noção de texto ultrapassa os limites do código linguístico, ao se associar com outras semióticas.

O *Facebook* é um gênero relativamente novo que tem como suporte a rede ou a internet. Ele conjuga a leitura do texto verbal e do sonoro com imagens não-verbais, constituindo, assim, um texto multimodal, que é um texto constituído por diferentes códigos semióticos. A inovação no formato e na articulação dos signos caracteriza o *Facebook* como um gênero diferenciado – o gênero discursivo digital.

As relações discursivas (entendidas como prática social da linguagem) no ambiente virtual do *Facebook* se estabelecem por meio de uma personagem central, denominada usuário-moderador, que posta informações em seu perfil pessoal através de diferentes plataformas as quais são acessadas por um grupo de pessoas pré-determinadas por ela, chamadas de usuários-seguidores, as quais interagem entre si produzindo novas mensagens. Dentro da rede todos os usuários são ora moderadores (quando estão postando comentários no seu próprio perfil), e ora seguidores (quando estão postando informações no perfil de outras pessoas) (BERTO & GONÇALVES, 2011).

Na tentativa de jogar luz sobre essa discussão, considerando as transformações sociais e as imbricações da linguagem nelas inseridas, as discussões de Bakhtin (1997) sobre os gêneros situam os textos em um momento histórico e sensíveis a mudanças e progressos sociais e culturais, embora relativamente estáveis em seus estilos e suas estruturas. Nesse sentido, a emergência de gêneros digitais como o *Facebook* se inseri em um momento em que a sociedade e os grupos que a compõem tentam reorganizar suas tradições culturais e conversacionais de forma a adaptar-se às novas ferramentas enunciativas existentes.

Ainda na visão bakhtiniana, os gêneros são organismos flexíveis que se adaptam ao contexto enunciativo proporcionando uma maior liberdade e fluidez na hora da enunciação, atributos básicos e essenciais ao dialogismo, fator constitutivo da linguagem humana. Dessa maneira, o que torna o *Facebook* um gênero textual é exatamente o ‘dedilhar’ da

língua no cotidiano e nas mais variedades formas, atrelando-se a isso, o formato cristalizado da tela na web.

O *Facebook* em sua essência apresenta-se como local aberto, difícil de controlar sujeitos quanto à avaliação de formatos, tamanhos de texto e regras gramaticais, diferenciando-se, por conseguinte, de outros espaços comunicativos. Lá, o sujeito é poliglota dentro de sua própria língua.

No entanto, como problemática de estudo desta pesquisa, esse saber plural nas produções textuais do *Facebook* tem sido pouco explorado no contexto escolar, sobretudo no ensino de língua materna. Hipoteticamente, afirmar-se que há ainda muito preconceito quando se trata de trabalhar em sala de aula o internetês, a linguagem informal, a oralidade, presentes no gênero *facebook*; também alguns afirmam que nem todos os alunos têm acesso à internet mesmo em ambiente escolar; ainda as produções textuais dos alunos, sobretudo àquelas não-oficializadas pelo currículo, não servem de parâmetro para o ensino normativo.

Destarte, a atividade de retextualização de produções do gênero *facebook* pode levar o aluno a estabelecer diversas relações entre as ilustrações e o texto escrito, formando novos textos coesos e coerentes. O *Facebook*, por ser um gênero bastante difundido na atualidade e pelo fato de a retextualização ser vista hoje como uma atividade de suma importância no processo de ensino/aprendizagem da língua materna, o objetivo deste trabalho é investigar a produção de redações escolares (epístolas produzidas para o concurso dos correios sob o tema: como a música influencia a vida) resultantes da atividade de retextualização de uma enquete operacionalizada no *Facebook*, ou seja, a transformação de um texto em outro texto.

Evidentemente, o ambiente virtual não se corporifica nos mesmos moldes do gênero carta, bem tradicional, doravante, em desuso. Mas, uma ilação quanto aos aspectos de escrita, de configuração e de acesso devem ser vislumbrados a partir dos resultados em ambos os gêneros escolhidos.

É nessa direção que o presente trabalho coloca-se à disposição, no sentido de explicar/esclarecer, o que vem a ser a ‘gramática das nuvens’, potencializado pelos nossos olhares e nossos interesses, noutras questões de ordem teórica que se imbricam mutuamente, como: retextualização de um gênero nas nuvens, o *Facebook*; e (multi)letramentos como possibilidade de práticas de ensino/aprendizagem multiforme.

Enfim, o aporte teórico dessa pesquisa apoia-se nos fundamentos quanto aos (multi)letramentos nas nuvens (*gramática das nuvens*), em Rojo (2012) e Kleiman (1995); e à retextualização, com base em Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007).

2. Multiletramentos na escola: explorando a gramática das nuvens

Ao imergir na gramática internalizada dos estudantes do 9º ano e, por conseguinte, nas suas oralidades, tentaremos encontrar as possibilidades de escrita, e a relação daquelas (gramática e oralidade), no ambiente virtual – gênero *facebook*, para perceber como o texto se materializa. Ora, como um texto (qualquer semiose que transmita informação) se ‘textualiza’ no *Facebook*? Pela novidade do gênero em pauta e sua dinamicidade, trilharemos de fato, os caminhos conceituais dos multiletramentos, e consequentemente, de letramento, haja vista que as atividades idealizadas pelos pesquisadores foram pensadas dentro de uma prática social.

Com o surgimento das tecnologias de acesso à comunicação e à informação, ocorre o surgimento de novos letramentos. Neste artigo, optamos pela nomenclatura multiletramentos, cunhado pela primeira vez, em 1996, por um grupo de pesquisadores dos letramentos, pelo fato de haver uma compreensão que abarca em toda a sua plenitude as novidades concernentes as multisseioses e os plurilinguismos. Temas estes de relevância incomensurável a serem abordados na escola, pois, cada aluno, é um universo cultural/de leitura. Assim, deve haver na *práxis* escolar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens.

Sobre multiletramentos, Rojo afirma:

Nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Partindo, então, desses tipos elencados pela autora – multiplicidade semiótica e cultural, fica premente a exigência de multiletramentos em relação à manipulação de práticas de compreensão e produção dos textos contemporâneos. Segundo Kleiman (1995, p. 19), o letramento é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para ob-

jetivos específicos”.

No contexto moderno, os letramentos passam para multiletramentos, porque

são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 21)

Do ponto de vista ‘passadista’ e hodierno também, letramento é utilizar-se da leitura e da escrita nos mais diversos espaços sociais. É uma participação do indivíduo enquanto cidadão, uma vez que se exige, eficazmente, suas habilidades de leitura e escrita para viver em sociedade.

Segundo Marcuschi (2010, p. 19), “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Nesse sentido, a escola vem destratando o conhecimento tecnológico de muitos alunos.

A modernidade vem exigindo outros padrões de comunicação, indo além do verbo, e inculcando conhecimentos fora do domínio escolar, como: edição de vídeo, diagramação, outros repertórios linguísticos etc.

Enfim, no intuito de não nos distanciarmos do tema proposto, é necessário voltar à escola. Escola e *Facebook* surgem como catalisadores, a fim de verificarmos como estudantes conseguem apoderar-se dos conhecimentos intuitivos e normativos da língua, às vezes, sem se darem conta.

O homem é um ser que fala, antes mesmo de escrever. A oralidade, como a abordada, aqui, através de textos produzidos no *Facebook*, corporificam-se através da gramática internalizada e pelo oral. Sendo mito acreditar que a escrita é superior à fala, e que esta, é permitida ao erro. Também sendo mito afirmar que a escrita representa a fala, porque, muitas são as ocasiões, em que ela não consegue ser fidedigna aquela, um exemplo são os movimentos gestuais, estes também passam informações.

Conforme Moran (2013), a construção do conhecimento a partir do processamento de mídias é mais livre, menos rígida, com maior abertura, passa pelo sensorial, emocional e pelo racional.

Na visão de Berto e Gonçalves (2011), o gênero emergente *Face-*

book proporciona, através de sua plataforma colaborativa, diversas formas de interação social através de quatro semioses: a escrita; a associação de fotos, conteúdos audiovisuais e imagéticos; a convergência entre as diversas plataformas digitais através da postagem de links; e a possibilidade de comunicação não verbal, pouco explorada em outras redes sociais.

O gênero *facebook* é um bom exemplo da conversa face a face, simulando, realmente, uma conversa no plano oral. O canal utilizado para enviar as mensagens perpassam o computador. De certo, há um processo gramatical que é inerente aos textos produzidos no virtual e imiscuídos nos mais variados gêneros, *twitter*, *blog*, *e-mail* e *facebook*, que chamaremos de *gramática das nuvens*. Então, o que é *gramática das nuvens*?

Inicialmente, para uma melhor compreensão da nomenclatura *gramática das nuvens*, definir-se-ão esses dois termos separadamente. *Gramática* diz respeito ao conjunto de regras. Enquanto *nuvens*, vem da terminologia inglesa *cloud computing* (2014). Essa denominação é conhecida no Brasil como computação nas nuvens, e refere-se, essencialmente, ao uso, em qualquer lugar e independentemente de plataforma ou sistema operacional, de recursos disponíveis na internet como se estivessem instalados em nossos computadores.

Com a *cloud computing*, muitos aplicativos, assim como arquivos e outros dados relacionados, não precisam mais estar instalados ou armazenados no computador do usuário ou em um servidor próximo. Esse conteúdo fica disponível *nas nuvens*, isto é, na internet. Esta é a lógica do *Google Docs*, do *Prezi*, do *YouTube*, das redes sociais (*Blogs*, *Tweets*, *Facebook* etc.), entre outros. *Nuvens*, nesse sentido, apresentam verossimilhança com as atmosféricas.

Nuvem natural, para a Wikipédia (2014), é um conjunto visível de partículas diminutas de gelo ou água em seu estado líquido ou ainda de ambos ao mesmo tempo (misturas), que se encontram em suspensão na atmosfera, após terem se condensado ou liquefeito em virtude de fenômenos atmosféricos.

Do mesmo modo, computação na nuvem é um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na atmosfera da web e que, acessados, aparecem como textos, imagens, vídeos, trabalhos colaborativos. O melhor da computação em nuvem é que, embora dependa da ampliação, acesso e democratização das bandas de transmissão, ela passa a dispensar a propriedade, inclusive das máquinas, ferramentas e serviços.

Pode-se acessar de qualquer lugar, sem ter de comprar os softwares ou mesmo de pagar provedor (ROJO, 2012).

Os internautas no mundo já passam de dois bilhões. As redes sociais se proliferaram. São milhares os usuários brasileiros no *Facebook*. Esse acesso vertiginoso ao ambiente digital implica em novos desafios, novas maneiras de ensinar e aprender, com ênfase nos multiletramentos nas nuvens, conforme discussões de Rojo (2013).

Essa cultura digital nas nuvens, que vem suplantando a oral, a escrita, a impressa, a de massas e a das mídias, põe por terra práticas letradas cultuadas e perpetuadas pela escola. Nela, o *lautor* (autor/leitor) já não é disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; já não é receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curti, redistribui, remixa (*Ibidem*, 2013).

As linguagens da cultura digital são líquidas, pois estão nas nuvens, no seu estado liquefeito. Como defende Santaella,

as linguagens antes consideradas do tempo – verbo, som, vídeo – especializam-se nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço, assim como as linguagens tidas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificam-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos. Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. Texto, imagem e som já não são o que costumam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornaram-se leves, perambulantes. Perderam a estabilidade que a força de gravidade dos suportes fixos lhes emprestavam. Viraram aparições, presenças fugidias que emergem e desaparecem ao toque delicado da pontinha do dedo em minúsculas teclas. Vam pelos ares a velocidade que competem a luz. (SANTAELLA, 2007, 0.24-25)

Nessa direção, o *produzúario* (produtor/usuário) textual, em comentários teclados no *Facebook*, numa enquete, por exemplo, mesmo atingindo certo grau de monitoramento (texto colaborativo), tende a empregar uma linguagem mais informal, fluida, flexível, líquida, permeada de internetês. O ambiente virtual, nas nuvens, o caso do *Facebook*, no qual vários sujeitos se interagem simultaneamente, “face a face”, propicia discussões informais, com elementos da oralidade.

A denominação *gramática das nuvens*, então, justifica-se pelo fato do produzúario articular, com certo domínio, um conjunto de regras informais, nas nuvens ou na internet. Essa gramática aponta para a gramática internalizada que todo falante domina.

No *Facebook*, nas nuvens, o sujeito da enunciação comenta, curti, a seu modo, informal e com características do internetês. Neste espaço das nuvens, compreendido por um conjunto de regras de uso e de compreensão que todo “*Facebookeiro*” domina, reside a gramática das nuvens.

3. *Retextualização: uma ponte de possibilidades para o ensino de língua materna*

A literatura existente aborda a retextualização como importante instrumento de ensino-aprendizagem. Há um número considerável de estudos que demonstram a possibilidade de transposição de um gênero textual para outro, utilizando-se para tal, dos processos da retextualização, como uma ‘ponte’, ou seja, uma travessia para fazermos as transmutações de textos/gêneros textuais existentes na sociedade.

À primeira vista, Marcuschi (2010) apresenta-se como um dos autores mais citados em relação ao assunto, embora seja figura notória, o termo fora apresentado inicialmente por Neusa Travaglia em sua tese de doutorado. Entretanto, o entendimento da precursora distancia-se do que Marcuschi e outros apresentam, pois, para ela, seria uma forma de tradução de idiomas.

Este trabalho instrumentaliza-se através da teoria da retextualização para a investigação de seu *corpus*. Logo, faz-se necessário apresentar o que seja esse postulado teórico. Contudo, não nos colocaremos a dispor diminutas explanações por ser uma atividade hercúlea e sem objetivo, tendo em vista, já termos feito *a priori* uma certa contextualização do termo/teoria. Além do mais, o campo semântico (retextualização) é bem reverberado em livros e artigos científicos, e de conhecimento geral, pelo menos, dos estudiosos de “texto” e “ensino”. Assim sendo, segue-se algumas noções das estruturas de retextualização.

A atividade de retextualização, segundo Marcuschi (2010, p. 46, grifo nosso) “se trata de uma *tradução*, mas *de uma modalidade para outra*, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. O autor equivale os termos retextualização e refacção ou reescrita, ao dizer que “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)”.

Embora sugira tal equivalência entre as expressões, o autor não

deixa de apontar uma diferença importante: na reescrita (ou refacção), atua-se sobre “o mesmo texto”, enquanto na retextualização, passa-se de “uma modalidade para outra”. Nos estudos de Marcuschi, as “modalidades” são compreendidas essencialmente pela passagem da fala a escrita.

Considerando fala e escrita e as respectivas combinações, o autor apresenta quatro possibilidades de retextualização representadas no **Quadro 1**:

Quadro 1. Possibilidades de retextualização			
1. Fala	→	Escrita (entrevista oral	→ entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala (conferência	→ tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala (texto escrito	→ exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita (texto escrito	→ resumo escrito)

Com base nessa tabela, podemos inferir que a retextualização seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado. A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.

A retextualização é uma atividade cotidiana altamente automatizada, mas não mecânica, com a qual lidamos o tempo todo, “numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 48). Ainda com base nesse pesquisador, há quatro aspectos “lingüísticos-textuais-discursivos” que estão envolvidos no processo de retextualização: idealização (que tem a ver com eliminação, completude e regularização); reformulação (que diz respeito aos acréscimos, substituições e reordenações); adaptação (mudança da sequência dos turnos) e; compreensão (que compreende as inferências, inversões e generalizações).

A concepção de retextualização implica na transformação de uma modalidade ou gênero textual em outro. Nessa direção, Dell’Isola (2007, p. 10) afirma que a retextualização “trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. A atividade de retextualização

em sala de aula leva em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, construindo, assim, o funcionamento social da linguagem.

Para Dell’Isola (*idem*), o processo de retextualização demanda adaptações, perdas, no entanto essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um texto em determinado gênero a outro. Nessa atividade, o aluno é levado a pensar sobre os gêneros, é conduzido a escrever e, ao produzir um outro gênero, ele é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gênero de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro formato, a preocupação é a manutenção do conteúdo o que leva o aluno a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos.

Não obstante Matêncio (2002) apontar as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização, neste trabalho, suas definições consubstanciarão as afirmações supracitadas quanto à retextualização. Então, partindo do pressuposto de que retextualizar é produzir um novo texto, a autora acredita que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito. A reescrita, por outro lado, é uma atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto.

As diferenças entre a “mudança de propósito” da retextualização e a criação de uma “nova versão do texto” a partir da reescrita reforçam a característica estrutural da primeira atividade, que se opõe a um aperfeiçoamento interno do texto que ocorre na reescrita.

Em outro estudo, Matêncio (2003, p. 1) explica que a retextualização seja a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, dando ênfase à condição derivada do segundo texto, produto executado a partir de outros que são utilizados como fontes ou como macros. Partindo da operação mais autoral a uma operação derivada. Para a autora, retextualizar é agenciar recursos *linguageiros* se realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Essa atividade envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência.

A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. Assim, o conceito de retextualização é associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais.

4. *Procedimentos metodológicos*

A proposta de atividade ocorreu no ambiente virtual *Facebook*, por meio de uma enquete, para alunos dos 9º anos do ensino fundamental, da Escola Municipal Beatriz Rodrigues da Silva, situada na quadra 405 Norte, em Palmas – TO. Os alunos foram estimulados a participar do concurso dos Correios que tem por tema, neste ano, o seguinte questionamento: Como a música influencia a vida.

A enquete, nesse contexto epistemológico, colocou-se a nossa disposição como espaço coletivo criado para mediar as discussões fora do ambiente escolar. Assim sendo, alguns textos foram selecionados para compor o *corpus* deste trabalho.

Aos alunos sem acesso à internet, disponibilizamos horário no laboratório de informática da escola. Chegando à etapa final e para efeito de análise, houve a impressão dos textos selecionados produzidos pelos alunos.

Para a realização deste estudo, utilizamos um total de 5 aulas, contando cada aula com, 60 minutos, perfazendo um somatório de 300 minutos. As aulas aconteceram entre os dias 10 a 21 de março de 2014.

Quanto à execução das tarefas, os alunos foram orientados da seguinte forma: i) escrever livremente no ambiente virtual; ii) explicação sobre o gênero *facebook* (enquete, definição e finalidades); iii) pesquisas direcionadas na web, a fim de instrumentalizá-los argumentativamente; e iv) debates em sala.

Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa e uma pesquisa-ação, através de recortes da enquete do gênero *facebook* e de trechos de textos do gênero carta produzidas pelos discentes.

A pesquisa-ação estruturou-se a partir da inserção dos pesquisadores/autores deste artigo *in loco*. A saber, a pesquisa-ação educacional coloca-se a este grupo de professores como uma nova forma de construção do conhecimento, principalmente, dos processos escolares investigados

por aqueles que atuam dentro da escola. Assim, os sujeitos professores, indo além, ultrapassam a velha falácia de que são meros ‘reprodutores’ de informação, pois reproduzem informações contidas em livros.

Portanto, o modelo da pesquisa-ação corrobora-se com a concepção atual de que os educadores têm a possibilidade de compreender melhor seu local de trabalho e seus integrantes, sendo este último, a parte que mais nos interessa, de modo que, o aluno é nosso objeto de estudo, constituído como ser pensante e integrante dos mecanismos de sociabilização.

5. Resultados e discussões

No início, percebeu-se o engajamento de todos na atividade, uma vez que, estes demonstram conhecimento e dominam a virtualidade (espaço interativo). A atividade proposta já faz parte do cotidiano deles. Verificou-se que a maioria domina o gênero textual *Facebook*, evidenciado, efetivamente, pela centena de comentários e compartilhamentos, entre eles (alunos pesquisados) mesmo, e até fora do círculo escolar, como: participação de pais, mães e amigos da rede.

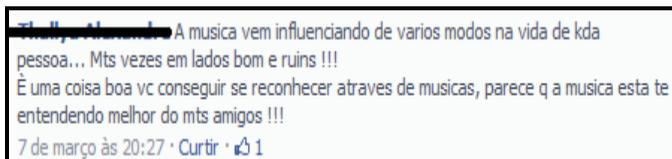
A rigor as intervenções do moderador (docente da turma) foram pífias, raro certas ocasiões. No geral, a atividade proposta se desenvolveu de maneira não coercitiva. Pois, a linguagem deveria acontecer sem nenhum grau de monitoramento. Contudo, para a análise dos dados, foram selecionados para estudo somente os discentes da turma investigada (9º ano) e as respostas mais relevantes para a pesquisa, como também as cartas mais consubstanciadas.

6. Gênero facebook: a enquete

Ao se investigar a enquete realizada no *Facebook*, notou-se, de forma categórica, a articulação de elementos do internetês pelos produtores. O internetês trata-se de uma redução de caracteres com a finalidade de economizar tempo, numa tentativa de igualar a velocidade da ‘conversação’ on-line à velocidade natural da fala. Muitos destes caracteres possuem relação com a pronúncia da palavra a que se referem. Desta forma, *mts*, *kda* e *vc* são facilmente compreendidos por muitas, cada e você, respectivamente. Isso se confirma nos exemplos de internetês na ilustração 1:

Ilustração 1

Aluna A:



Na ilustração 2, notou-se na primeira linha a influência da oralidade na escrita, em *fessora* e *pra*. Havendo, portanto, uma redução de caracteres que, no entanto, não compromete a compreensão, sendo substituídos por *professora* e *para*. Ainda há a inclusão do símbolo *--*, representando a satisfação do aluno. Ocorreu também a abreviação da palavra *que*, que virou *q*. Como se pode observar, a compreensão não foi difícil, apesar do enxugamento do internetês em relação à língua padrão.

Os caracteres iconográficos também são parte integrante do texto-fonte. Na ilustração 2 surgem os símbolos  e , os quais representam na ordem, legal/curtir/gostar e decepção, ambos conhecidos por *emotions*. Veja que os alunos-internautas representam suas emoções através de imagens – carinhas, corações, fotos dentro outros, deixando de utilizar a palavra/o verbal em troca de um ícone. De certa forma, é um meio rápido de entendimento sobre o humor/estado de espírito dos locutores neste texto interativo.

Outro ponto interessante diz respeito à quantidade de pessoas que curtiram (2 curtidas) o comentário, expondo concordância com os argumentos do Aluno B. Isto posto, coloca o presente evento como ação singular de interação, uma vez que este tem acesso às pessoas que gostaram do comentário.

Diante disso, também percebeu-se que o texto-fonte do Aluno B foi editado, demonstrando uma *variação diafásica*, tendo em vista, que o trabalho seria monitorado por professores de língua portuguesa. Presume-se que, se foi editado, o usuário queria que seu texto fosse entendido pelos professores e colegas de turma, colocando-se, portanto, em um certo nível de monitoramento.

Ilustração 2

Aluno B:

~~Aluno B~~ Depende da música fessora *-*, geralmente pela letra da música da pra saber ao q ela está influenciando, no Brasil infelizmente as musicas são só incentivando ao sexo e o crime não todas mas a maioria 😊!
7 de março às 21:32 · Editado · Curtir · 🔄 2

De igual modo, na ilustração 3, ocorrem abreviações, inserções de símbolos. Na primeira linha, entre outras abreviações, *msc* virou *música*, e *mt* transformou-se em *muito*. Para a gramática normativa, essas abreviações são utilizadas para indicar título de mestre(a) e metro, respectivamente. Na segunda e terceira linhas *ki*, *ñ*, *gostah*, *dii*, *+*, *du*, *kada*, *1*, *mts*, *pq*, *vc* viram *que*, *não*, *gostar*, *de*, *mas*, *do*, *cada*, *um*, *muitos*, *porque* e *você*, nessa mesma ordem.

Apesar do uso abundante do internetês, não houve comprometimento do entendimento do texto, revelando, portanto um saber intuitivo, internalizado, epilinguístico que a aluna e os seus interlocutores dominam.

Convém salientar que a oralidade muitas vezes é tautológica, sendo, por estas vias, uma particularidade dessa ação comunicativa. É fato corriqueiro haver repetições de sintagmas, orações e itens lexicais na fala. Atente que o léxico ‘música’ aparece na terceira linha, duas vezes, enfatizando para o interlocutor, a importância de passar a mensagem. A repetição surge para reforçar seu discurso/ideia sobre a música.

Ilustração 3

Aluna C:

~~Aluna C~~ Na minha opiniao a msc influencia mt na vida das pessoas.Eu acho ki kada pessoa tem seu estilo musical...Por incrível ki pareSa muita gente ñ gostah dii música, + apesar du gosto di kada 1, a musica e uma grande influencia na vida .Mts acham ki so pq vc... Ver mais
20 de março às 17:48 · Curtir

Por fim, na ilustração 4, o internetês se revelou sobretudo por meio de supressões de fonemas em *mtas*, *mdo*, *cm*, *dquilo*, *mdica*, *pssas*, *prduto*, *usdo*, *jviais*. No entanto, não houve comprometimento da compreensão dos períodos. Essas palavras substituíram os termos, conforme sequência anterior, *muitas*, *modo*, *com*, *daquilo*, *médica*, *pessoas*, *produto*, *usado*, *joviais*.

Mesmo a Aluna D fazendo uso de palavras entrecortadas, o encaideamento temático, a progressão textual não sofreu perdas. Os termos foram bem concatenados no processo de interação.

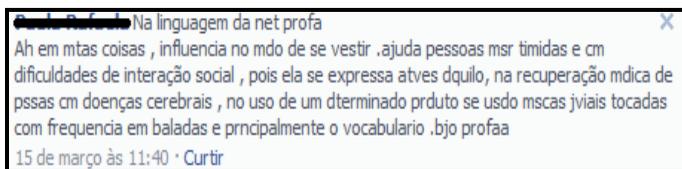
A Aluna D não demonstra conhecer todas as regras gramaticais, bem como os Alunos A e C, que apagam quase que por completo de suas interações os acentos agudos (´) e circunflexos (^). O conteúdo de acentuação gráfica da gramática normativa, sendo recorrente nas aulas de língua portuguesa, no ambiente de virtualidade, acaba sendo desprezado, como exemplos da ilustração 4 – t[í]midas, atrav[é]s, m[é]dica, frequ[ê]n-cia e vocabul[á]rio.

Entretanto, ela como falante de uma língua, foi capaz de construir sentenças, partindo do princípio de que a língua é um sistema de conhecimentos interiorizados. Assim, fica clarividente que a concepção de linguagem da estudante está ancorada no sujeito psicossocial, o seu texto é um espaço dialógico.

Cabe mencionar ainda, que ao se tratar de uma análise minuciosa da linguagem, a pesquisada deixa subentendido na linha 1, através da indagação “Na linguagem da net profa”, o seu entendimento sobre o uso da língua, a fim de adequar a situação em que esta se encontra. Demonstrando e reafirmando, portanto, sua compreensão de *variação diagenérica* na interpelação à professora, como pode-se observar no excerto:

Ilustração 4

Aluna D:

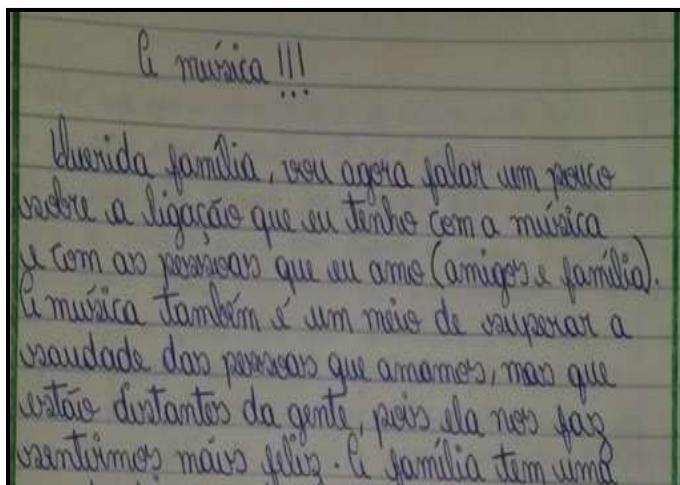


7. Da enquete à carta

Para a retextualização da enquete num novo gênero, o da carta, seguiu-se as propostas de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010). Convidou-se os alunos a observar as características e o processo de textualidade do material-fonte, ou seja, verificar os elementos coesivos, aspectos relativos à informalidade, à situacionalidade, à intertextualidade, à pro-

gressão textual, dentre outros. Dado este passo, os alunos foram instruídos a produzir novo texto, observando as características do gênero carta. Notamos no recorte A da carta 1 o uso do vocativo, da primeira pessoa, ressonâncias dessa redação escolar, além do remetente, destinatário, local, data, assinatura, presentes no gênero:

Recorte A da carta 1



A partir deste recorte é possível compreender a atividade de retextualização como favorecedora do trabalho com a produção textual, facilitando a compreensão do que foi escrito no texto-fonte. Percebeu-se neste excerto o envolvimento dos interlocutores, o contexto de situação, elementos linguísticos variados, que abrangeram seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e argumentos.

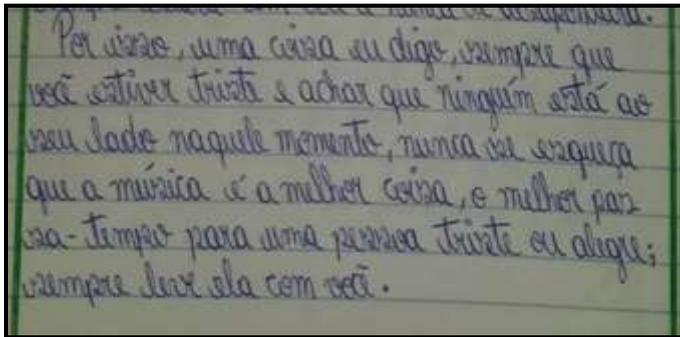
Com base em Dell'Isola (2007), nesse processo de retextualização, o texto-fonte, a enquete, sofreu adaptações e perdas (linguagem informal, internetês foram adequados ao novo gênero), mas essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um gênero para outro. O aluno foi levado a pensar sobre as características do gênero carta, e conduzido a escrever, revendo, corrigindo, acrescentando, interferindo no formato do gênero de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro, a preocupação do aluno era a manutenção do conteúdo o que o levou a guardar alguma equivalência de sentido entre

os textos (enquete e carta).

Verificou-se, a partir desse *corpus*, que o aluno compreendeu o propósito da enquete conseguindo retextualizá-la de modo coerente e coeso, como demandava o novo gênero. Assim, o aluno-autor conseguiu inter-relacioná-la com conhecimentos prévios (“A música também é um meio de superar a saudade das pessoas que amamos, mas que estão distantes” (expressão dos saberes experienciais), sendo que este é um dos objetivos principais do ensino, estipulado nos PCN: o aluno deve apre- (e)nder os conteúdos sendo capaz de inter-relacioná-los com outros conhecimentos e com o próprio cotidiano, com suas experiências de vida.

As relações de sequenciação do tópico frasal e a coerência e coesão internas da paragrafação, na retextualização da enquete, foram utilizadas com adequação. Isto é verificável no uso do operador argumentativo conclusivo *por isso* na primeira linha do recorte B da carta 1, como também na articulação dos pronomes, dos advérbios, das conjunções etc:

Recorte B da carta 1

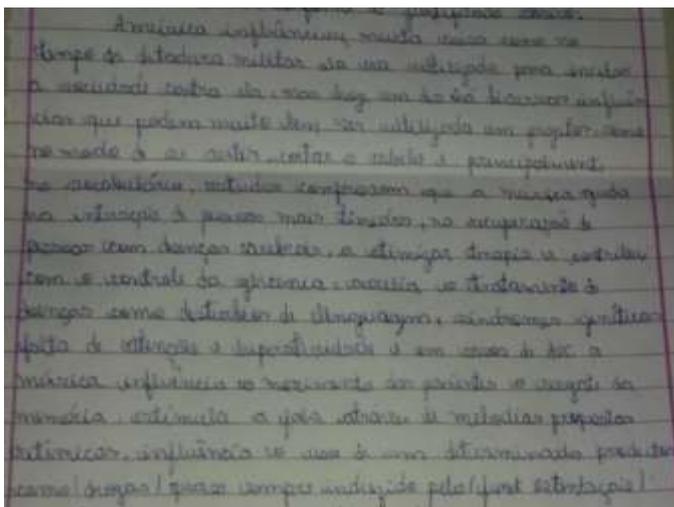


Ao retextualizar as postagens do *Facebook*, do texto-base Enquete que trouxe discussões sobre como a música influencia a vida, o estudante eliminou completamente os traços da linguagem da Internet e produziu um texto coerente com a língua padrão. No processo de retextualização, o fato verificável foi a substituição do termo *vc, cm, q* – presentes nas ilustrações de modo supremo – por *você, com* e *que*, nessa mesma ordem, constantes no recorte B da carta 1. Este fato demonstra que o aluno sabe que as palavras *vc, cm, q*, entre outras do internetês, não caberia no contexto da língua escrita normatizada, por se tratar de termos informais. O aluno demonstra um maior interesse pela escrita retextualizada, pois trabalha a partir de dados reconhecidos e produzidos por ele próprio e que

trata de assuntos considerados relevantes.

Assim, na retextualização, o aluno-autor engaja-se na defesa do seu ponto de vista, elaborando tópicos discursivos bem estruturados, formal e prescritivamente, com acréscimos, correções dos internetês, operadores argumentativos, progressão temática. Essas incursões são percebidas no recorte A da carta 2, no qual o sujeito analisado, dirigindo-se à presidente Dilma Rousseff, procura convencê-la da influência e importância da música para o desenvolvimento de políticas públicas:

Recorte A da carta 2



Nessa direção, os alunos tiveram a consciência de que a linguagem informal utilizada na enquete deve permanecer exclusivamente nas nuvens, não sendo permitido na redação escolar, o caso da carta oficial, principalmente combinações de letras e números que substituem palavras ou sentenças, como o símbolo (*-*), indicando contentamento; e na ilustração 2, o número 1, substituindo o artigo indefinido *um*.

Confirmou-se que os aprendizes conseguem discernir os espaços de atuação da língua(gem), evidenciado através das simbologias, pois neste contexto de escrita – Concurso dos Correios, eles compreenderam que não seria permitido o internetês.

Assim, os alunos souberam diferenciar algumas características da oralidade e da escrita, bem como o internetês das regras gramaticais exi-

gidas na retextualização. Nos recortes A e B das cartas 1 e 2, respectivamente, ocorrem estratégias de inclusão, visto que o pouco uso de caracteres do internetês propiciou esta condição em parte dos casos. Além disso, a enquete fez pouco uso da paragrafação, devido à brevidade das mensagens virtuais, em sua maioria.

8. Considerações finais

Em vista as mudanças no ensino de língua materna, a proposta de trabalhar com gêneros textuais, passa a ser ponto crucial dessa transformação; assim a retextualização apresenta-se como importante instrumento nesse novo emolduramento do ensino de língua portuguesa.

Verificou-se a necessidade de se trabalhar os fenômenos gramaticais contidos no contexto de interação. Deve-se levar à escola situações reais de uso da língua. O aluno, na escola, se encontra frente a frente com uma língua que parece ser outra, bem diferente daquela que fala e escreve nas situações mais triviais do cotidiano. Os acontecimentos da vida devem compor o ponto de apoio da prática pedagógica, alimentando as definições do que levar para a observação, o debate, a discussão e a análise na sala de aula, conforme propõe Antunes (2007 e 2012).

Na execução deste trabalho observou-se uma *variação diastrática* (a que se verifica através da comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais), comparando a escrita dos entrevistados e a linguagem usada em diferentes classes sociais, observou-se também um certo rigor na *variação diafásica*, pois, o trabalho seria monitorado por professores de língua portuguesa e acima de tudo, a variação que mais nos interessa, a *variação diagenérica* sofrida ao aplicarmos a língua em diferentes gêneros textuais (texto virtual: enquete do *Facebook* e o texto formal em sala: produção de cartas). Sobre variação ver Ilari (2006) e Bortoni-Ricardo (2004 e 2006).

Quando se propôs investigar a retextualização de uma enquete realizada no ambiente virtual (*Facebook*), feita por alunos do 9º ano do ensino fundamental, teve-se como tarefa a discussão das operações envolvidas nesse trabalho. A retextualização dos alunos foi de um texto escrito para outro escrito, com mudança de gênero: de uma enquete (gênero *facebook*) para uma redação escolar (gênero carta). Sobre as atividades de retextualização, adotou-se as postulações, sobretudo, de Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nas retextualizações investigadas, pôde-se perceber que houve, de modo geral, adequação da linguagem com vistas na gramática normativa, progressão temática, acréscimos, reordenação tópica, paragrafação. Ademais, verificou-se que essa atividade foi importante para os alunos aprenderem a organizar informações, sendo que a maioria conseguiu construir textos bastante coesos e coerentes. Ainda, percebeu-se que cada aluno retextualizou a enquete no *Facebook* de uma maneira própria, única.

Notou-se também que a atividade de retextualização englobou várias operações que favoreceram o trabalho com o texto, incluindo dentre elas a compreensão do que foi dito ou escrito. No processo de retextualização estiveram envolvidos os interlocutores, o contexto de situação, elementos linguísticos variados e de diferentes níveis que abrangeram seleção vocabular, construção sintática, estilo e estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e argumentos.

Dessa forma, os gêneros aqui investigados (o *Facebook* e a redação escolar – carta) constituem-se como instrumentos eficazes de ensino/aprendizagem. O *Facebook* é importante na medida em que constrói informações colaborativas, baseados num saber internalizado do produtor, que se vale de regras da gramática das nuvens (o internetês), e por circunscrever uma modalidade híbrida mesclando texto, som e imagem.

A prática da redação escolar, no caso a carta, contribui para a assimilação de conteúdos bem como para aprimorar a utilização de variados recursos linguístico-textuais, delineados na gramática normativa. Também, à medida que mudam as retextualizações, são possíveis várias leituras, sem que isso signifique o deslocamento do assunto principal do texto-fonte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *O território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

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

BERTO, Matheus; GONÇALVES, Elizabeth. Diálogos online. As intersemioses do gênero *facebook*. *Revista Ciberlegenda*, n. 25, Rio de Janeiro

ro, p. 100-110, outubro de 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Educação em língua materna: a socio-lingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?* 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ILARI, Rodolfo. *O português da gente: a língua que estudamos – a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

NUVEM. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/nuvens>>. Acesso em: 18-03-2014.

O que é cloud computing (computação nas nuvens)? Disponível em: <<http://www.infowester.com/cloudcomputing.php>>. Acesso em: 18-03-2014.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Desafios dos (multi)letramentos nas nuvens *Na Ponta do Lápis*, ano IX, n. 22, ago.2013.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

**ERRANDO NA ESCRITA:
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DOS “EQUÍVOCOS”
COMETIDOS PELOS ALUNOS
EM SUAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

Juliane Kely Zanardi (UERJ)

julienezanardi@yahoo.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

taniamncl@gmail.com

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –

Pois é no desvio que encontra as melhores surpresas e os aritícuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

(Manoel Barros. *Poesia completa*)

RESUMO

Não raro, vemos na mídia reportagens apontando falhas ou até mesmo zombando da desenvoltura dos candidatos na prova de produção textual do ENEM. Além disso, nas salas de aula, professores frequentemente se deparam com construções ou escolhas, no mínimo, inusitadas nos textos produzidos por seus alunos. Diante de tal situação, um questionamento se faz presente: Que fatores teriam levado o aluno-aprendiz a fazer escolhas que, a princípio, parecem tão equivocadas? Abordagens múltiplas seriam possíveis na tentativa de responder tal questão. A proposta do presente trabalho é inserir-se nessa discussão, buscando compreender a motivação de certas escolhas dos alunos por meio da análise de seus textos. Considerando as noções de gênero textual e de estilo, pretende-se verificar até que ponto certas inadequações presentes nos textos podem ser consideradas simplesmente como “erros grosseiros” – visão, muitas vezes, propagada pela mídia –, ou como tentativas bem fundamentadas, ainda que malsucedidas, de adequar-se à situação comunicativa proposta.

Palavras-chave: Erros. ENEM. Escrita.

1. Introdução

Consoante as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 34) – doravante PCN –, o ensino de língua portuguesa deve articular-se em dois eixos básicos: 1) o uso da língua oral e escrita; 2) a reflexão sobre a língua e a linguagem. Em função de tais eixos, evidenciam-se três práticas que constituem o ensino de língua: práticas de leitura e de produção de textos orais e escritos, no eixo do uso; e práticas de análise linguística, no eixo da reflexão. No que tange às práticas de produção textual, embora especialistas como Geraldí (1997, p. 135) destaquem a sua importância como ponto de partida (e chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua, o que se percebe, muitas vezes, é uma grande dificuldade de conciliar as orientações contidas nos PCN com o trabalho realizado em sala de aula. Consequentemente, muitos jovens finalizam o ensino básico com dificuldades de se expressar, principalmente em contextos que demandam o uso da modalidade escrita da língua.

Diante desse quadro, muitas vezes, o aluno acaba se tornando o bode expiatório do próprio fracasso. Não raro, por exemplo, aparecem na mídia publicações que apontam e ridicularizam as falhas cometidas pelos candidatos nas provas de redação do vestibular. Como aponta Gustavo Bernardo (2010, p. 17), professores e jornalistas, muitas vezes, se unem em um discurso de ridicularização de uma juventude que não sabe se expressar, ocultando uma série de agentes que contribuem para esse quadro: a escola, os professores, a família, o Estado.

Tendo em vista tal contexto, o ponto de partida do presente trabalho serão os erros² cometidos pelos alunos em suas produções escritas. No entanto, indo de encontro a essa “crítica fácil” à “desexpressão” da juventude, apontada por Bernardo, o objetivo aqui traçado é tentar compreender, por meio da análise de seus textos, as motivações escondidas por detrás dos erros cometidos pelos alunos. Considerando as noções de gênero textual e de estilo, pretende-se verificar até que ponto certas inadequações presentes nos textos podem ser consideradas simplesmente como “erros grosseiros” – visão, muitas vezes, propagada pela mídia –, ou como tentativas bem fundamentadas, ainda que malsucedidas, de adequar-se à situação comunicativa proposta.

2 Concordamos com Oliveira (1999) que, apesar da conotação negativa que lhe pode ser atribuída, o termo “erro” pode tornar-se bastante operacional, desde que o redefinamos. Assim, no presente trabalho, daremos uma nova dimensão ao conceito de erro, a qual será explicitada ao final do artigo, e utilizaremos esse termo para nos referir aos equívocos cometidos pelos alunos em seus textos.

Para tal, o artigo será dividido em quatro seções. Na primeira delas, partindo das orientações dos PCN, buscaremos definir o conceito de gêneros textuais, apresentando algumas das dificuldades encontradas para conciliar teoria e prática no que tange à produção de textos escritos em sala de aula. Na seção seguinte, trataremos da questão do estilo, procurando evidenciar a consonância desse conceito com a teoria dos gêneros textuais, bem como a sua relevância para o ensino de língua. Nesta seção, intentamos empreender também um breve apanhado sobre as tendências mais recentes do estudo do estilo, tendo como foco a visão oferecida pela sociolinguística. Posteriormente, com base nos pressupostos teóricos apresentados, analisaremos algumas ocorrências inusitadas encontradas em redações de alunos do ensino médio, buscando demonstrar em que medida esses erros evidenciam uma intenção, ainda que sem sucesso, de atingir os objetivos pretendidos naquele contexto comunicativo. Por fim, promoveremos uma breve reflexão sobre o erro, apresentando algumas sugestões para que os professores possam tirar proveito dele como ferramenta pedagógica.

2. *Gêneros textuais e ensino: considerações sobre as práticas de produção escrita na escola*

Segundo as orientações dos PCN (MEC, 1998), o ensino de língua portuguesa tem como objetivo o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos para que estes possam exercer com plenitude sua cidadania. Tendo em vista esse fim, o documento, baseado em uma concepção de linguagem como meio de interação entre os sujeitos, define o *texto* – manifestação linguística do discurso – como unidade básica do ensino de língua. Assim, elegem-se os *gêneros textuais* como objeto de ensino do professor de língua portuguesa, já que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero”. (MEC, 1998, p. 23)

Tais conceitos abordados nos PCN têm sua origem nos estudos de Mikhail Bakhtin (1992). De acordo com o filósofo, a utilização da língua processa-se na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Esses enunciados se relacionam com as diversas esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária etc.), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Dessa forma, para Bakhtin (1992, p. 279), cada uma dessas

esferas de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais denomina “gêneros do discurso” – também chamados de “gêneros textuais” por diversos autores como Marcuschi (2008), Koch (2010) e Dionisio et alii (2010).

Cabe ressaltar que, quando fala em “tipos relativamente estáveis”, Bakhtin não os restringe ao aspecto formal. Segundo a teoria bakhtiniana, os gêneros são compostos de três elementos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Todos esses elementos são marcados pela esfera da comunicação a que o enunciado se relaciona. Assim, um gênero não se distingue de outro apenas por suas características formais, mas também por seu aspecto temático e, principalmente, pelos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Considerando tal aparato teórico, uma situação preocupante se evidencia em relação às práticas de produção textual realizadas na escola. Trabalhos como os de Antunes (2005) e de Geraldi (1997) mostram algumas das dificuldades encontradas pelos professores para levar a cabo uma proposta de ensino pautada nos gêneros textuais, principalmente no que tange à questão da escrita. Primeiramente, como sinalizam os autores, as oportunidades de produção textual dentro das instituições de ensino, muitas vezes, ficam limitadas a uma finalidade meramente escolar, “reduzida a objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar.” (ANTUNES, 2005, p. 26)

Soma-se a isso o fato de que, contrariando as recomendações dos PCN, a questão da interação fica completamente comprometida dentro desse contexto – artificial – de produção de textos na escola. Conforme aponta Antunes (2005, p. 27), falta a essa atividade de produção escrita um leitor, mesmo que simulado, pois até o professor acaba não cumprindo este papel, na medida em que muitas vezes é atropelado pela função de corretor. Como conclui Antunes (2005, p. 27), “à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém”.

Tendo em vista esse panorama, não é difícil conceber a imensa dificuldade enfrentada pelo aluno na tarefa de produzir seu texto. Inserido em um contexto artificial de comunicação, torna-se extremamente complexo e, por vezes, penoso ao aprendiz elaborar um projeto de dizer e, conseqüentemente, selecionar os recursos da língua que melhor sirvam a ele. Soma-se a essa abstração, o fato de que o objetivo final de seu texto,

na maioria dos casos, é ser usado como instrumento de avaliação escolar. Nesse contexto, é natural que os alunos tenham receio de qualquer expressão original e que a reprodução dos modelos oferecidos pela escola seja a saída menos perigosa.

No entanto, apesar desse contexto limitador, ao ler os textos produzidos pelos alunos, não raro o professor se depara com vocábulos ou construções, no mínimo, inusitadas, que fogem totalmente aos modelos ensinados na escola. Isso nos leva a duas possibilidades de compreensão: 1) os modelos dados não foram suficientes ou não foram bem assimilados; 2) há algum indício de individualidade/subjetividade no erro. Pensando nessa segunda possibilidade, parece-nos proveitoso pensar no conceito de *estilo*.

3. O conceito de estilo: possíveis contribuições para o ensino

Definir a palavra “estilo” não é uma tarefa de fácil execução. Como nos afirma Guiraud (1978, p. 57), “o estilo é uma noção flutuante, que transborda sem cessar dos limites onde se pretende encerrá-la, um desses vocábulos caleidoscópios que se transformam no instante em que nos esforçamos por fixá-los”. Basta uma breve consulta aos manuais de estilística disponíveis para nos depararmos com uma infinidade de definições sem que se chegue, afinal, a um consenso.

Apesar dessa flutuação do termo, conforme aponta Uchôa (2013), podem-se distinguir duas principais correntes dos estudos estilísticos a partir dos primórdios do século XX. A primeira, chamada de *idealista*, tem como principal representante Leo Spitzer, que, por sua vez, se baseou nas ideias filosóficas de Croce e Vossler. Consoante essa corrente, o estilo abrangeria “todo elemento criado pela linguagem, reconhecido como próprio do indivíduo, refletindo, assim, a sua originalidade” (UCHÔA, 2013, p. 14). Apesar de ter direcionado suas investigações para o estudo do texto literário, tal corrente reconhece, pois, o estilo como algo não restrito a essa esfera, podendo ser observado também na linguagem cotidiana.

Já a segunda corrente, encabeçada por Charles Bally, apresenta-se como uma espécie de complemento da teoria saussuriana: ao lado do estudo do sistema representativo postulado por Saussure, Bally propõe o estudo do sistema expressivo, uma estilística da *langue*. De acordo com essa visão, tudo o que ultrapassa o lado puramente referencial da lingua-

gem pertenceria ao domínio da expressividade e seria de interesse dos estudos estilísticos. Também para esta corrente, conhecida como *Estilística Descritiva* ou *Estilística da Expressão*, a noção de estilo não ficaria circunscrita ao âmbito literário. Bally, inclusive, deu pouca atenção a este em seus estudos, dedicando-se, sobretudo, à análise da língua oral e da língua popular.

Diferenciando essas duas correntes, Guiraud afirma:

(...) das duas estilísticas, uma considera as estruturas e seu funcionamento dentro do sistema da língua, sendo, portanto, *descritiva*; outra determina suas causas, sendo então *genética*; a primeira constitui uma estilística dos efeitos e depende da semântica ou estudo das significações, enquanto a segunda é uma estilística das causas e se aparenta com a crítica literária. (GUIRAUD, 1978, p. 55)

Não seria profícuo e nem cabe à proposta deste artigo discutir os desdobramentos ou analisar a consistência de cada uma dessas duas visões. O que aqui nos interessa notar é que, de uma maneira geral, as duas principais correntes teóricas sobre o estilo apontam-no como algo inerente a todo e qualquer discurso, não restringindo seu estudo ao domínio literário, como outrora já foi feito. Pode-se concluir, portanto, que o estilo é um componente que se manifesta em todas as esferas da comunicação humana, o que vai ao encontro da noção de gêneros textuais postulada por Bakhtin. De fato, como demonstrado na seção anterior, ao definir o conceito gênero, o linguista russo aponta o estilo verbal – “seleção operada nos recursos da língua” – como um dos elementos que o constituem (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Tendo em vista a convergência entre tais conceitos, há que se considerar, pois, as contribuições que a noção de estilo, em toda sua abrangência, poderia trazer a uma proposta de ensino de língua pautada na teoria dos gêneros textuais. Interessante notar que o próprio Bakhtin, em seu artigo “Questões de estilística no ensino da língua” (2013), sinaliza a importância dessa abordagem no trabalho do professor em sala de aula. Consoante o linguista, todas as formas gramaticais “podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística” (BAKHTIN, 2013, p. 24-5). Segundo o autor, esse tipo de análise, embora ainda pouco praticada nas salas de aulas³, ajudaria o aluno a en-

³ Embora essa constatação presente no artigo de Bakhtin se refira à realidade do ensino russo no início do século passado, cremos que ela também se aplica à atual realidade do ensino de língua no Brasil. Uma evidência disso poderia ser encontrada nos livros didáticos oferecidos ao ensino básico,

tender o porquê da escolha de uma determinada forma e não de outra, visto que essa ação não é determinada pela gramática, mas sim pela eficácia representacional e expressiva das formas.

Uma vez exposta, ainda que de maneira sucinta, a vantagem de considerar o conceito de estilo no ensino de língua materna, faz-se necessário empreender um recorte a fim de atender aos objetivos imediatos deste trabalho. Assim, elegemos o ponto de vista da sociolinguística, tendo como base os estudos promovidos por Sírio Possenti (2001). Citando nomes como Bally e Mattoso Câmara, o autor promove uma espécie de panorama dos estudos estilísticos no campo da linguística tal como Uchôa, tecendo, entretanto, algumas críticas a esses trabalhos. Não cabe aqui detalhar os pormenores da crítica de Possenti⁴, mas, basicamente, esta se funda em uma aparente incoerência entre a concepção de língua e de gramática apresentada pelos linguistas tanto estruturalistas quanto gerativistas e a questão do estilo.

Considerando tal problemática, Possenti (2001, p. 258) aponta, então, a sociolinguística como uma alternativa teórica para pensar o conceito de estilo. Segundo o autor, esse ramo da linguística tem como condição de existência a admissão de uma estreita relação entre linguagem e sociedade, cuja manifestação mais óbvia se encontra no fato de que a língua apresenta em seu sistema a variedade da sociedade que a fala. Assim, entendendo que o ponto de partida para a questão do estilo é “a admissão da variabilidade dos recursos como constitutiva da língua” (POSSENTI, 2001, p. 257), Possenti defende que a sociolinguística traria em seu bojo os pressupostos necessários para seu estudo sem prejuízos à concepção de linguagem adotada.

Elegendo, pois, a sociolinguística como pressuposto teórico, Possenti reconhece duas tendências dos estudos estilísticos nessa área. Na primeira delas, relacionada à etnolinguística ou sociologia da linguagem, evidencia-se a noção de escolha: os falantes teriam à sua disposição um repertório linguístico diversificado a partir do qual poderiam escolher as formas que entendem como as mais adequadas para realizar os objetivos que têm em mente. Nesse sentido, os estilos são vistos como os códigos dentre os quais “os locutores de uma comunidade linguística podem ope-

em que a estilística aparece, muitas vezes, como um capítulo à parte, reduzido ao estudo das figuras de linguagem.

⁴ Cf. Possenti, 2001, p. 249-257.

rar uma escolha apropriada à situação, tanto do ponto de vista social quanto cultural” (LEFEBVRE *apud* POSSENTI, 2001, p. 258). De acordo com essa visão, os falantes seriam, então, capazes de variar seu estilo não só de acordo com o contexto, mas também segundo seus objetivos, ainda que não o façam necessariamente de maneira consciente.

Já a segunda tendência, típica da sociolinguística laboviana, pauta-se na ideia de distanciamento. Segundo essa visão, haveria um estilo de base, o vernáculo. Os demais estilos seriam, então, considerados como uma espécie de afastamento em relação a este. Nesse caso, a noção de estilo seria definida pelo grau de atenção dispensado à linguagem: dependendo da situação comunicativa, o locutor precisará estar mais atento a fim de obter o estilo adequado. Segundo Possenti, uma falha de tal concepção é que ela acaba por limitar a escolha do estilo ao contexto, sem levar em consideração o que o falante pretende fazer em relação ao seu interlocutor ao selecionar uma ou outra forma.

Procurando promover uma espécie de interseção entre tais tendências, Possenti (2001, p. 262-263) propõe, então, considerar as noções de “escolha”, da primeira, e de “atenção”, da segunda. Admite-se a primeira noção, uma vez que, como já dito, entende-se que a variabilidade dos recursos é uma característica constitutiva da língua, o que acarreta possibilidades de escolha. Já a noção de atenção aplica-se no sentido de que o falante, ao realizar suas escolhas, pode fazê-lo com certo grau de consciência a fim de obter o efeito que lhe interessa, ou seja, com uma intencionalidade.

A partir dessas noções, Possenti (2001, p. 273) depreende duas condições básicas do estilo. A primeira delas seria a existência da multiplicidade de recursos. A segunda, a existência de quem escolhe. Se, por um lado, esse alguém que escolhe está, de certa forma, submetido às regras linguísticas e sociais que limitam suas possibilidades de escolha; por outro, essas mesmas regras lhe oferecem espaços, em que “a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa” (POSSENTI, 2001, p. 274).

Essa concepção de estilo nos parece profícua para refletir sobre a escrita de nossos alunos. Se os considerarmos como sujeitos ativos que buscam empreender aquelas que julgam ser as melhores escolhas ao seu propósito comunicativo, e se ponderarmos as condições adversas em que se dão as práticas de produção textual na escola, talvez possamos compreender as motivações que conduzem os alunos ao erro e criar estraté-

gias para auxiliá-los, sem nos deixar contaminar pela crítica fácil e infértil às dificuldades de expressão destes. Buscando materializar essa reflexão, passaremos à análise de alguns fragmentos extraídos de redações de alunos do ensino médio.

4. Analisando o erro

Nesta seção, analisaremos alguns erros encontrados em redações de alunos do ensino médio, buscando evidenciar possíveis motivações lógicas que os teriam originado. Para tal, levaremos em consideração as restrições (temática, composicional e estilística) do gênero textual trabalhado, bem como as noções de “escolha” e “atenção” presentes no conceito de estilo proposto por Possenti.

A fim de proceder tal análise, parece-nos oportuno partir da tipologia estabelecida por Oliveira (1999), que reconhece duas categorias principais dos erros de comunicação: uma de caráter relativo e outra de caráter absoluto. No primeiro caso, o erro não decorreria de algum problema intrínseco da palavra ou sequência de palavras empregada, mas sim de uma inadequação desta em relação à situação comunicativa em que tenha sido utilizada. Já no caso do erro de caráter absoluto, a forma empregada seria em si incorreta, independentemente do contexto comunicativo. A partir dessas duas categorias principais, Oliveira apresenta subcategorias de erros, que podem ocorrer desde o nível frástico ao textual, algumas das quais serão observadas com mais detalhamento ao longo de nossa análise.

Uma vez expostas as bases de nosso trabalho, passemos ao foco desta seção. Antes da análise propriamente dita, entretanto, cabe situar o contexto em que se deu a proposta de produção textual. Os alunos do 2º ano do ensino médio de uma unidade da rede Colégio Pedro II foram levados à exposição “Resistir é preciso”, exibida entre fevereiro e abril de 2014, no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro. Após a visita, os alunos foram instruídos a escrever uma resenha crítica acerca da exposição. Considerando a variedade de públicos (e de meios de veiculação) a que uma resenha pode se destinar, pedimos aos alunos que considerassem como contexto comunicativo uma publicação de caráter mais formal, uma vez que, de acordo com o conteúdo programático da série, o objetivo da atividade voltava-se para o desenvolvimento da língua-padrão. A partir disso, os fragmentos que seguem foram extraídos de redações produzidas por alunos de duas dessas turmas. A fim de sinalizar a

origem do fragmento, preservando, entretanto, a identidade dos alunos, usaremos como código as iniciais do autor do texto juntamente com o número da turma.

Iniciemos, pois, com a análise individual de dois casos:

- (1) “Nos dois andares seguintes, o público é presenteado por uma belíssima estrutura clássica do ambiente e também de uma exclusiva sala para um acervo que apresenta todo tipo de livro que você possa imaginar.” – Y.S.S. 2204
- (2) “A maioria das obras relatavam o sofrimento geral dos resistentes à repressão.” J.P. 2204

No primeiro exemplo apresentado, percebe-se que o autor do texto cometeu alguns equívocos em relação ao complemento do verbo “presentear”. Primeiramente, emprega a preposição “por” para introduzir “uma belíssima estrutura clássica do ambiente” e, após, a preposição “de” antes de “uma exclusiva sala...”. Há, pois, um problema de regência, uma vez que o conectivo correto seria “com”, e também um problema de paralelismo, já que os complementos estão coordenados entre si e, portanto, deveriam ser precedidos pela mesma preposição. Além disso, há também uma inadequação quanto à estratégia de indeterminação empregada, visto que o uso do “você” sem referente identificável é um recurso típico da oralidade, mas não recomendável em um contexto formal.

Com base na tipologia de Oliveira, percebe-se que, no exemplo (1), são identificáveis tanto erros de caráter relativo (estratégia de indeterminação) quanto de caráter absoluto (regência e falta de paralelismo). No entanto, um olhar mais atento nos permitiria inferir razões lógicas que teriam conduzido a esses erros. Primeiramente, o uso da preposição “por” pode estar relacionado ao uso da voz passiva. Como o verbo “presentear”, nesse caso, é bitransitivo, o autor da frase pode ter feito uma associação equivocada entre o objeto indireto e o agente da passiva, vide o exemplo “o público é presenteado pelos organizadores do evento com uma belíssima estrutura clássica”, em que o agente da passiva está corretamente introduzido pela preposição “por”. Já a falta de paralelismo poderia ser justificada pela extensão do período. Provavelmente, por estar escrevendo frases longas (sem ter o costume de fazê-lo), o autor tenha perdido de vista que “de uma exclusiva sala...” exerce a mesma função sintática que “por uma belíssima estrutura clássica do ambiente”, de modo que os dois sintagmas deveriam ser regidos pela mesma preposição. Entretanto, ainda assim, nota-se que o autor da frase tem alguma consciência de que “de uma exclusiva sala...” está subordinado a outro sintagma e, por isso, usa a preposição “de”, provavelmente por influência do

adjunto “do ambiente”, que o precede. Por fim, o uso do “você” indeterminado em um contexto inadequado pode ser justificado pelo próprio ensino tradicional de língua. Em geral, nas aulas de língua portuguesa, o aluno só tem acesso às estratégias de indeterminação previstas pela gramática normativa e, ainda assim, em frases descontextualizadas acompanhadas de exercícios classificatórios⁵. Sem uma conscientização adequada sobre os recursos de indeterminação possíveis e seus contextos de uso, fica difícil para o aluno empreender a escolha mais apropriada ao contexto e à sua intenção.

No segundo exemplo, observam-se dois problemas. Em primeiro lugar, embora seja possível fazer a concordância do verbo tanto com o núcleo do sujeito quanto com o substantivo que o sucede em casos de sujeitos com expressões partitivas; em contextos mais formais, recomenda-se a primeira opção, ou seja, “a maioria das obras relatava”. Nota-se, portanto, um erro de caráter relativo. Em segundo lugar, percebe-se uma inadequação vocabular, visto que há uma incompatibilidade semântica entre os elementos “obras” e “relatavam”, em que este requer um sujeito com traço semântico [+humano], o qual aquele não preenche. Trata-se de um erro de caráter absoluto, pois tal inadequação persistiria tanto em contextos formais quanto informais⁶.

No que tange ao primeiro erro, nota-se que, embora ignore a recomendação normativa, o autor da frase está atento à questão da concordância, o que denota uma consciência a respeito do aspecto formal do gênero solicitado. Em uma conversa informal, por exemplo, tal atenção à concordância não seria imperiosa. Quanto ao problema da inadequação vocabular, este provavelmente se deve ao fato de que o aluno teve de trabalhar com um campo semântico que não é usual para ele e que, portanto, não domina. No entanto, apesar do erro, percebe-se um esforço do aluno em tentar inserir em seu texto o vocabulário que julga adequado à situação comunicativa.

A propósito, a inadequação vocabular é um tipo de erro frequente nas redações dos alunos e um dos mais ridicularizados também. Monnerat (1999) aborda com bastante propriedade o assunto. De acordo com a

5 A esse respeito conferir Zanardi (2011), em que abordamos o assunto com mais profundidade.

6 Conforme a visão de Oliveira (1999, p. 79), embora a metáfora seja uma possibilidade da língua, sua existência “não invalida a inclusão do conflito de especificações semânticas entre os casos de erro absoluto”. Assim, se há intencionalidade, com um propósito comunicativo qualquer, há metáfora; se não, é erro de caráter absoluto.

autora, apesar de sua importância, os trabalhos voltados para a ampliação do repertório vocabular dos alunos em sala de aula têm deixado a desejar. Monnerat aponta, por exemplo, que o espaço reservado ao estudo do vocabulário decresce ao longo da vida escolar do aluno, principalmente após o término do primeiro segmento do ensino fundamental. Além disso, ao analisar livros destinados ao segundo segmento do fundamental e ao ensino médio, a autora nota que os exercícios que visam a esse propósito são essencialmente do tipo objetivo e falham, sobretudo, “por não considerarem a questão da adequação do vocabulário às diferentes variantes linguísticas” (MONNERAT, 1999, p. 28). Diante de tal situação, não é difícil compreender a grande dificuldade enfrentada pelos alunos na tarefa de escolher a palavra mais adequada ao contexto comunicativo e à sua intenção.

Vejamos alguns exemplos de inadequação vocabular extraídos de nosso *corpus*:

- (3) “A exposição, em sua maioria, expressa bem o que ocorria durante a ditadura militar.” N.M.S.G. 2204
- (4) “Não traz explicação acoplada à obra.” M.R. 2204
- (5) “Sua grande falha foi na isenção de um guia informativo”. Y.P. 2204
- (6) “No dia 1º abril fez 50 anos do golpe civil militar que marcou a história do Brasil. Com o intuito de promover o esclarecimento sobre o acontecido, o CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil) faz uma exposição sobre essa ditadura que durou 21 anos.” B.Q.M. 2210

Nos exemplos de (3) a (5), percebe-se que os autores empregaram equivocadamente os vocábulos sublinhados, comprometendo, assim, o sentido de seus textos. Podemos qualificar tais erros como absolutos, uma vez que mesmo em um contexto informal as sequências de palavras apresentadas permaneceriam problemáticas.

Como aponta Monnerat (1999, p. 30), esse tipo de desvio lexical é, muitas vezes, motivado por haver elementos em comum entre o item utilizado e o item “esperado”. É o que se observa nos três exemplos apresentados:

- i) No exemplo (3), a expressão “em sua maioria” guarda semelhanças com o termo esperado “em grande parte”, uma vez que ambos expressam a ideia de predominância em relação ao todo;

- ii) No exemplo (4), a palavra empregada (“acoplada”) pode ser usada, em alguns contextos, como sinônimo de “anexada”, termo esperado;
- iii) No exemplo (5), o vocábulo utilizado (“isenção”) tem em comum com a palavra “ausência” a ideia de negação. Já o emprego do adjetivo “informativo” acarreta uma redundância desnecessária ao texto, uma vez que a palavra “guia” já carrega em seu significado a ideia de fornecer informações.

Quanto ao exemplo (6), o emprego do verbo “fazer” nas duas situações não é problemático do ponto de vista semântico, uma vez que este pode ser utilizado como verbo impessoal para expressar tempo e como verbo transitivo no sentido de realizar algo. No entanto, como salienta Monnerat (1999, p. 35), certos vocábulos como “fazer” são termos mais gerais, não adequados em contextos formais, que requerem o uso de termos mais específicos. No caso apresentado, por exemplo, “completaram-se 50 anos” e “o CCBB realiza/promove uma exposição” seriam escolhas mais apropriadas. Nota-se, portanto, nesse caso, a ocorrência de um erro de caráter relativo.

Outro erro muito comum relacionado à escolha do vocabulário e também bastante ridicularizado é o uso de termos não dicionarizados, criados pelo próprio autor do texto, ainda que nem sempre de forma consciente. No exemplo (7), apresentamos um desses casos:

- (7) “Pode-se concluir que houve, portanto, uma total falta de planejamento, tanto apresentacional quanto informativa...” L.B. 2210

Embora seja um recurso bastante expressivo, principalmente no âmbito literário, percebe-se que, nesse caso, a criação de uma nova palavra não tem como objetivo provocar algum efeito de estranhamento ou chamar a atenção do leitor. Provavelmente, na tentativa de encontrar um termo adequado ao seu propósito comunicativo, o autor do exemplo (7) criou, sem se dar conta desse processo, um novo vocábulo. Como tal criação, aparentemente, foi acidental, e seria inadequada tanto em um contexto formal quanto informal, trata-se de um erro de caráter absoluto⁷.

Embora entendamos que o processo de criação do vocábulo “apresentacional” não foi feito com o objetivo de provocar um efeito ex-

7 Embora Oliveira (1999) não mencione os casos de neologismo, seguiremos, para esse exemplo, a mesma lógica que o autor utiliza para a metáfora: se há uma intencionalidade, com um propósito comunicativo qualquer, não é erro: é neologismo.

pressivo específico, ainda assim percebe-se uma intencionalidade e um procedimento lógico na escolha do autor. Nota-se, por exemplo, a tentativa de encontrar um vocábulo que mantenha um paralelismo com o adjetivo “informativa”. Além disso, a própria construção do vocábulo novo pauta-se nas matrizes morfológicas da língua, uma vez que o autor parte de um vocábulo já existente (“apresentação”), acrescentando a ela um sufixo encontrado em outras palavras da língua, como “nacional” e “profissional”.

Por fim, antes de finalizar esta análise, gostaríamos de apresentar um último tipo de erro facilmente encontrado nas redações de alunos do ensino básico: o erro ortográfico. Segundo Oliveira, trata-se de um erro de caráter absoluto, visto que:

(1º) o sistema ortográfico é o único aspecto do idioma inteiramente adquirido na escola, o que o torna mais artificial e rígido que os demais subsistemas da língua; 2º) a ortografia é matéria de lei no Brasil; 3º) ela diz respeito exclusivamente à comunicação escrita. (...) No aprendizado da ortografia não faz sentido, pois, o binômio formal/informal: se determinada palavra se grafia com “ch”, não é por estar empregada num texto informal que se passará a escrever com “x”. (OLIVEIRA, 1999, p. 73-4)

Como erros desse tipo, apresentamos os seguintes exemplos extraídos de nosso *corpus*:

- (8) “Outra sala possui objetos daquela época, como mesas, cadeiras, roupas, armas, utencílios domésticos, entre outros.” A.A. 2204
- (9) “...apresenta, em alguns casos, textos (...) vagos quanto à repercucão das ações do governo...” L.B. 2210
- (10) “...a exposição trás à memória (...) as atrocidades cometidas pelos militares.” L.S.O 2204

Nos exemplos (8) e (9), os erros ortográficos justificam-se pela existência de diferentes letras (ou pares de letras) para representar o fonema /s/. Provavelmente, por não terem por hábito usar os vocábulos “utensílios” e “repercussão”, os autores dos exemplos recorreram à sua intuição para deduzir a grafia de tais palavras. Já no exemplo (10), o autor cometeu um equívoco entre a forma verbal “traz” e o advérbio homônimo “trás”. Assim, embora erros de caráter absoluto, tais equívocos são perfeitamente compreensíveis de um ponto de vista lógico, ainda mais se considerarmos, como já dito, que é possível notar um esforço por parte desses alunos em utilizar um vocabulário que ainda não dominam, mas que entendem como mais apropriado à situação comunicativa proposta.

Como observamos por meio das análises, os erros apresentados, sejam de caráter relativo ou absoluto, justificam-se, em grande parte, pela falta de familiaridade do aluno em relação ao gênero textual proposto. Conforme salienta Monnerat (1999, p. 29-30), apesar do prestígio social da escrita formal, há poucas oportunidades de contato com esta fora da escola, uma vez que “nossa sociedade está cada vez mais exposta a uma cultura oral”. Assim, não é de se admirar que os alunos tenham dificuldades de fazer as escolhas apropriadas a esse contexto e, conseqüentemente, cometam erros. No entanto, como procuramos demonstrar, tais erros não são desprovidos de uma lógica. Eles denotam a intenção do aluno de se adequar ao contexto comunicativo proposto. Em outras palavras, considerando a noção de “atenção” de Possenti, percebemos a existência de um sujeito ativo, que está tentando fazer as melhores escolhas, ainda que nem sempre tenha sucesso nisso.

5. Conclusão: divagações sobre o erro

Em *Redação inquieta* (2010, p. 89-90), Gustavo Bernardo aponta duas espécies distintas de erro: o “erro a favor da gente” e o “erro contra a gente”. De acordo com o autor, o primeiro deles é essencial ao processo do conhecimento, pois, por meio dele, podemos eliminar as alternativas inúteis e chegar ao acerto. Já o segundo, caracterizado pela repetição do erro, fixa-se no próprio limite e interrompe o processo. Nesse caso, o erro deixa de ser indispensável ao conhecimento, tornando-se, ao contrário, prejudicial a ele.

De fato, o verbo “errar” admite dupla significação. Se por um lado, podemos “errar” no sentido de “falhar”, “não atingir o objetivo”; por outro, também nos é possível “errar” no sentido de “andar ao acaso”, “percorrer”. Cabe, então, a nós tentar errar de maneira positiva.

Trazendo essas reflexões para o contexto da sala de aula, compete ao professor (re)pensar sobre sua postura em relação aos erros presentes nos textos de seus alunos. Se, diante destes, a atuação do professor ficar restrita à mera crítica ou mesmo à ridicularização do erro, nenhum proveito será tirado disso. Muito provavelmente, o aluno, sem conseguir perceber sozinho a existência do erro, continuará a cometê-lo, perdendo, assim, a possibilidade de chegar ao acerto. Por outro lado, com a ajuda do professor, o erro pode vir a se tornar uma ferramenta útil ao processo do conhecimento.

Como aponta Oliveira (1999), essa interferência do professor em relação à linguagem do aluno, entretanto, não deve se pautar em um normativismo extremo nem em um *laissez-faire* radical. Há que se achar um meio-termo: corrigir de maneira absoluta os erros absolutos, sinalizando-os como erros propriamente ditos; corrigir de maneira relativa os erros relativos, tratando-os como casos de inadequação. Várias ações são possíveis nesse sentido, tais como: promover atividades voltadas para a ampliação vocabular; criar espaços para debater sobre os erros e discutir coletivamente possíveis soluções para eles; incentivar o trabalho de reescritura das redações etc.

Creemos que, usando o erro como uma de suas ferramentas de trabalho, o professor poderá guiar o aluno a fim de que este conquiste um repertório linguístico que lhe permita fazer as escolhas adequadas ao seu propósito comunicativo e desenvolver, assim, seu próprio estilo. Em outras palavras: o professor poderá usar o erro a favor do aluno, ajudando-o a desenvolver sua competência linguística e, conseqüentemente, a exercer sua cidadania com plenitude, como pregam os PCN. Dessa forma, cumpre ao professor ser uma espécie de cicerone de seus alunos em suas “errâncias”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAHKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Questões de estilística no ensino de língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 26-07-2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 25-07-2014.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

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

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

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

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

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

MONNERAT, Rosane S. M. Adequação vocabular – Por que ‘negro’ e não ‘preto’? In: JÚDICE, Norimar et alii. (Orgs.). *Português em debate*. Niterói: Eduff, 1999.

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.

POSSENTI, Sírio. O estilo na linguística. In: _____. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Estudos estilísticos no Brasil. *Matraga*, vol. 20, n. 32 (2013). Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, 2013.

VALENTE, André. *A linguagem nossa de cada dia*. Rio de Janeiro: Levatã Publicações, 1997.

ZANARDI, Juliene K. *Quem é Você? O uso da forma pronominal Você como estratégia de indeterminação*. 2011. Monografia (de especialização). – UERJ, Rio de Janeiro.

**HIPERTEXTO:
UMA NOVA SENHA PARA O LIVRO IMPRESSO
UMA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS HIPERTEXTUAIS
PRESENTES NO LIVRO *NEW PASSWORD ENGLISH***

Alini Cardozo dos Santos Paravidini (IFF)
alinicardozo@hotmail.com

RESUMO

A escolha do tema deste ensaio parte da constatação de que o livro impresso é também um hipertexto e por ser o livro *New Password English* uma obra que possui características hipertextuais. Além disso, deseja-se, com este trabalho, defender a sobrevivência do livro impresso, principalmente o didático, de forma que este pode adaptar-se às novas formas de escrita e de leitura, e mostrar que o mais importante não é o suporte, e sim o modo como se utiliza este suporte.

Palavras-chave: Hipertexto. Livro impresso. Novas formas de escrita. Suporte.

1. Introdução: carregando a página

Segundo Jean Clément, o princípio de hipertexto consiste em projetar em uma base de dados textuais não estruturada uma rede de links passíveis de serem ativados pelo usuário, rede esta que autoriza percursos de leitura motivados. Podendo, o hipertexto, encontrar-se em diversos dispositivos de leitura e de escrita.

A partir disso, infere-se que, podendo o hipertexto ser encontrado em diversos dispositivos de leitura e de escrita, poderá, portanto, ser encontrado também no livro impresso, desde que os autores e editores (os produtores do livro), mas, principalmente, os leitores sejam competentes e estejam dispostos a escrever e ler de forma não-linear, exploratória, agregativa, hipertextual.

Todo texto, a partir do instante em que é produzido e que começa a circular, torna-se passível de diversas interpretações por parte de quem o lê. É essa possibilidade de diferentes interpretações que confere a qualquer texto características hipertextuais, uma vez que o leitor (também chamado de usuário) cria seus próprios percursos de leitura a partir do texto que lhe foi primeiramente ofertado. “(...) todo texto é plurilinear, na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos no ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto”. (KOCH, 2002, p. 61)

2. Baixando o arquivo: o livro *New Password English* como objeto de estudo

New Password English é um livro de língua inglesa utilizado por estudantes brasileiros no ensino médio. Escrito por Amadeu Marques, professor de língua inglesa, nascido em Portugal e formado pela UFERJ, o livro *New Password English* (**Fig. 1**), apesar de ser utilizado no suporte impresso, possui muitas características hipertextuais que fazem com que o aluno-leitor produza significados a partir dos nós, dos problemas e das questões que lhe são propostas.

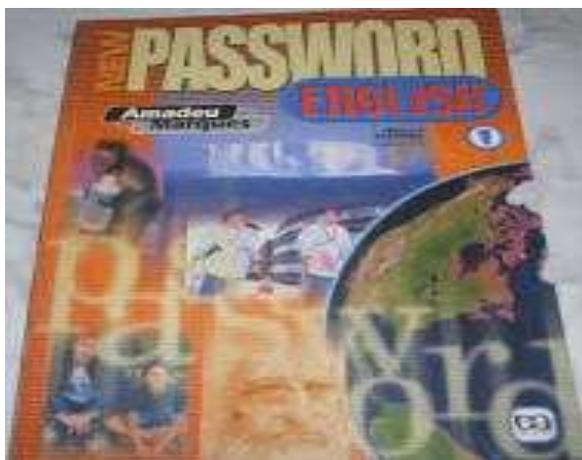


Fig. 1 – Capa do livro *New Password English*

Todas as partes do livro são iniciadas por uma página que contém a pergunta “What’s the password?” (Qual é a senha?). Nesta página há uma série de perguntas cujas respostas servirão como fonte para se chegar a uma palavra que será considerada a senha para aquela parte do li-

vro. Essa senha é o assunto do qual os textos do livro tratarão naquela parte.

Na primeira parte do livro (**Fig. 2**), as letras encontradas a partir das perguntas formarão a palavra “Nature” (Natureza) que será o assunto tratado pelos textos seguintes. Na abertura da parte III (**Fig. 3**), as letras encontradas a partir das respostas esperadas, ou previamente motivadas pelo autor, formarão a palavra “Health” (Saúde), assunto dos textos da unidade.

WHAT'S THE PASSWORD?

Read the questions, give the answers in your notebook, and find the password (5 letters) in PART I.

1 What's the biggest animal on land? Write the seventh letter of its name.



2 What's the biggest of all the oceans? Write the second letter of the biggest ocean on Earth.



3 These animals are now rare, but some of them can still be found in the wild, in the forests of Asia. Write the first letter of the name of the endangered species.



4 This is a picture of an ecological problem caused by man. It contaminates the air, the soil, and the water. Write the fifth letter of the word for this problem.



5 The hummingbird is taking something from the flower. What is it? That word is the same as in Portuguese. Write the sixth and last letter of that word.



6 That igloo was made by an Inuit or an ... (What's the name, commonly used for a member of a group of people who live in the cold parts of Canada, Alaska, and other Arctic regions)? Write the first letter of that name.



13

Fig. 2 – Abertura da Parte I do livro *New Password English*

WHAT'S THE PASSWORD?

Read the questions, give the answers in your notebook, and find the password (5 letters) to PART II.

1 Al Soeren is going on a diet as he wants to lose ... Write the fifth letter of that noun.



2 Chocolate contains sugar, that's why it is so ... Write the third letter of that adjective.



3 Gisela Bündchen is a famous top model. Where is she from? Write the third letter of the name of her country.



4 What's the name of the white liquid produced by that animal? Write the first letter of that liquid.



5 Tomatoes, carrots and lettuce are good for you. They are not that, what are they? Write the fifth letter of that important kind of food.



6 Sports involve a lot of physical exercise. That game is played on ice. Write the first letter of its name.



104

Fig. 3 – Abertura da Parte III do livro *New Password English*

O aluno-leitor, a partir dos conhecimentos prévios que possui, das imagens que lhe são apresentadas e também daquelas que já conhece, chega à resposta-chave para a abertura da unidade. O que revela o hipertexto como dispositivo de leitura, pois se o leitor não é um detetive, buscando as respostas por meio das pistas que lhe são dadas, não interpreta o texto, não faz o hipertexto acontecer.

Mas enquanto o dobramos em si mesmo, produzindo assim sua relação consigo próprio, sua vida autônoma, sua aura semântica, relacionamos também o texto a outros textos, a outros discursos, a imagens, a afetos, a toda imensa reserva fluante de desejos e de signos que nos constitui. Aqui, não é mais a unidade do texto que está em jogo, mas a construção de si, construção sempre a refazer, inacabada. (LÉVY, 1996, p. 36)

Além das características hipertextuais já descritas, o livro *New Password English* apresenta no fim de cada texto pequenas seções (**Figuras 4 e 5**), ora denominadas “Explore some more” (Explore mais), ora denominadas “Read more about it” (Leia mais sobre isso), que direcionam o aluno a novos textos os quais, por sua vez, se relacionam com o texto já lido.



Many human inventions are similar to things already present in nature. The airplane in the picture, for example, is refueling* through a long, hollow tube similar to a hummingbird's tongue. The Air Force plane at left is receiving fuel directly from a tanker that is flying above it.

Like that plane, the hummingbird in the picture on page 13 is getting the fuel it needs for energy. It is hovering – staying in one place in the air – and using its long, hollow tongue to drink nectar, a sweet liquid from the flower.

(Adapted from “World”, National Geographic, March 1983)

* *refuel* (EUA) = *afazlar* (GR)

“Plajlarinq Nature”, Focus, August 1998.
Miroslavac – Avrobitico averdava da natureza: Fotos de Claude Nardisary e Marie Perrenou, Paris, 1318. Prod. Mundial (dublado).

EXPLORE SOME MORE

14

Fig. 4 – Texto da Unidade 1, seguido da seção “Explore some more”

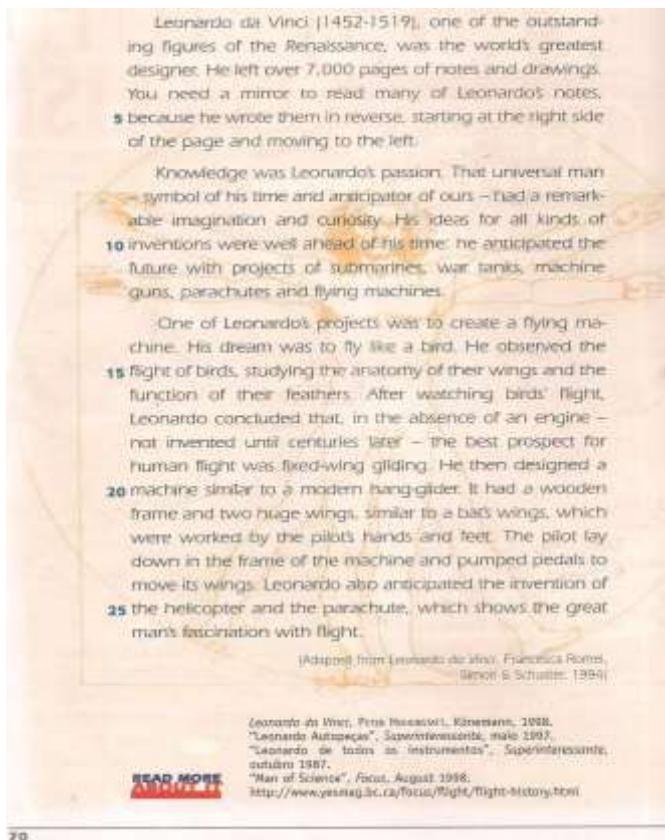


Fig. 5 – Texto da Unidade 6, seguido da seção “Read more about it”

O objetivo do autor é fazer com que o aluno-leitor se sinta instigado a, assim como nos hipertextos informáticos, buscar mais sobre o assunto, fazer novas leituras. Para tanto, ele utiliza nomes de revistas e livros em que o aluno pode pesquisar e conhecer mais sobre o assunto e também nomes de sites, links não informáticos que, apesar de não estarem contidos na rapidez de um click, em muito se assemelham aos links virtuais.

Apesar de constituir um objeto, os limites impostos pelo tamanho do livro são ultrapassados quando se utilizam estes “links”, fazendo-nos transcender o suporte impresso, mostrando-nos que o suporte eletrônico pode ser utilizado como complementação do impresso, assim como o

contrário. Não se deve hierarquizar os suportes, utilizando-se um em detrimento do outro, mas sim utilizá-los de forma que um venha a integrar o outro.

O objetivo deste ensaio não é supervalorizar o suporte impresso ou desvalorizar o suporte eletrônico, mas mostrar que o livro impresso pode (e deve) adaptar-se aos novos modos de produção de textos, criando páginas “interativas”, com quadros, cores fortes e outros elementos que prendam a atenção do leitor, assim como existem nas páginas de internet.

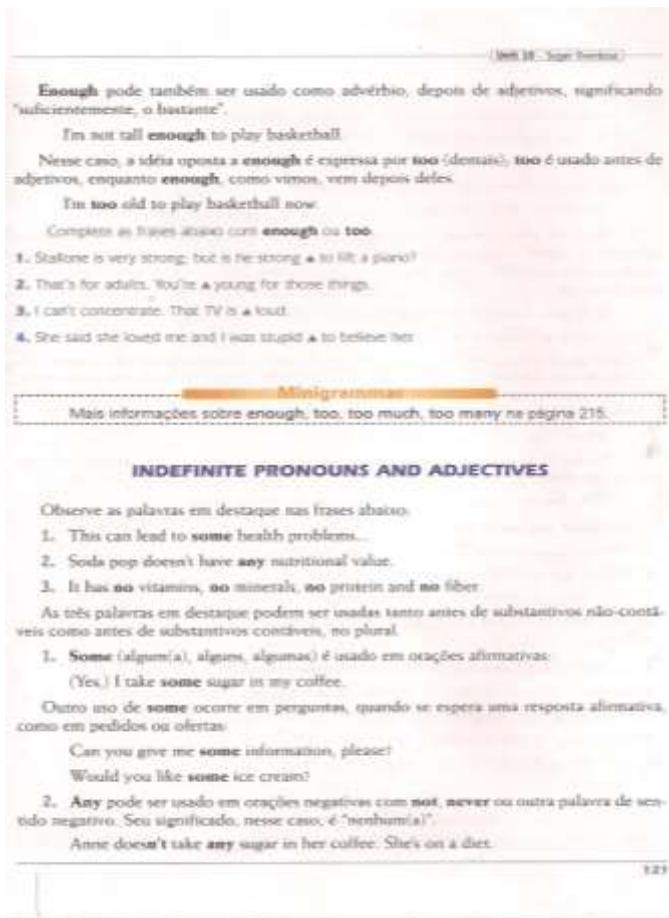


Fig. 6 – Gramática da Unidade 10 e “link” para página 215, na qual há mais informações sobre o assunto

Na **Fig. 6**, é possível verificar a existência de um “link”, uma vez que criar um link em um texto significa estabelecer uma relação deste com outro texto, com outra página. Ao criar a caixa “Minigrammar” (Minigramática), o autor faz uma indicação sobre a parte do livro em que o leitor poderá encontrar mais informações sobre a gramática daquela unidade. O aluno-leitor, por sua vez, pode decidir se seguirá ou não aquele roteiro. Caso se decida por seguir, poderá continuar aprendendo sobre gramática nas próximas páginas (**Figuras 7 e 8**) e não retornar à página inicial, assim como poderia acontecer no hipertexto informático.

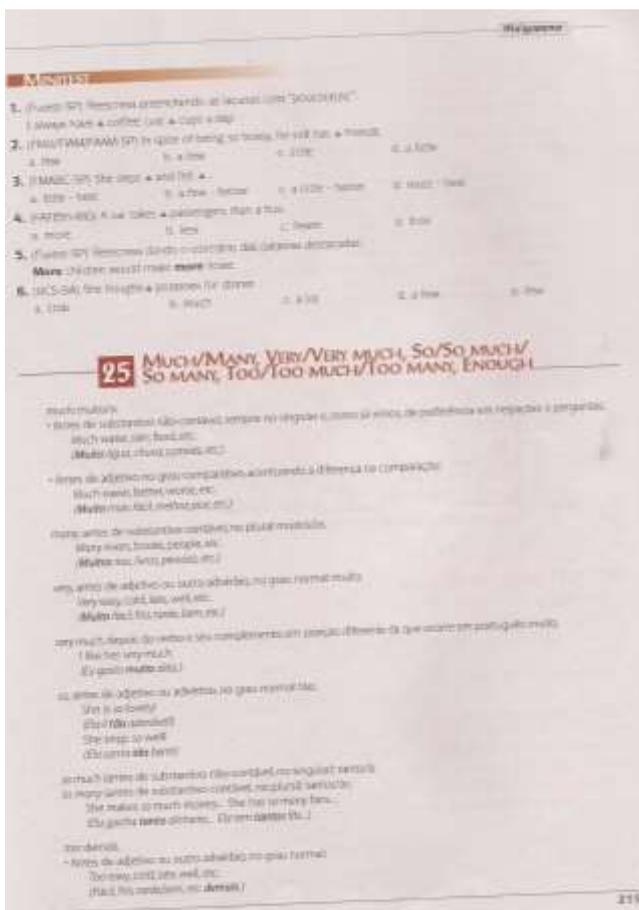


Fig. 7 – Página 215, na qual há mais informações da Gramática da Unidade 10

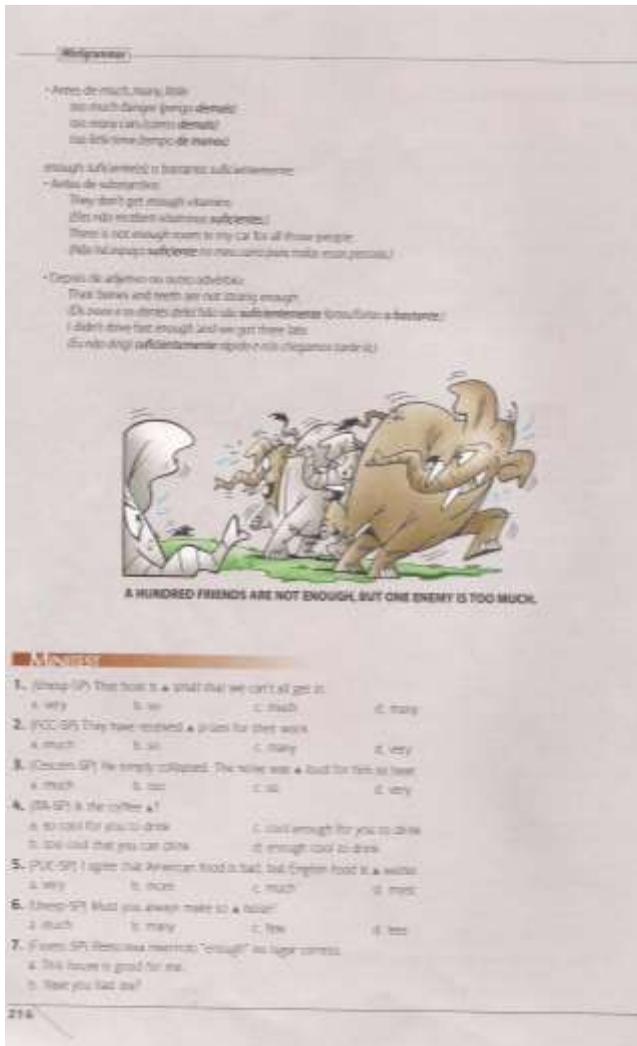


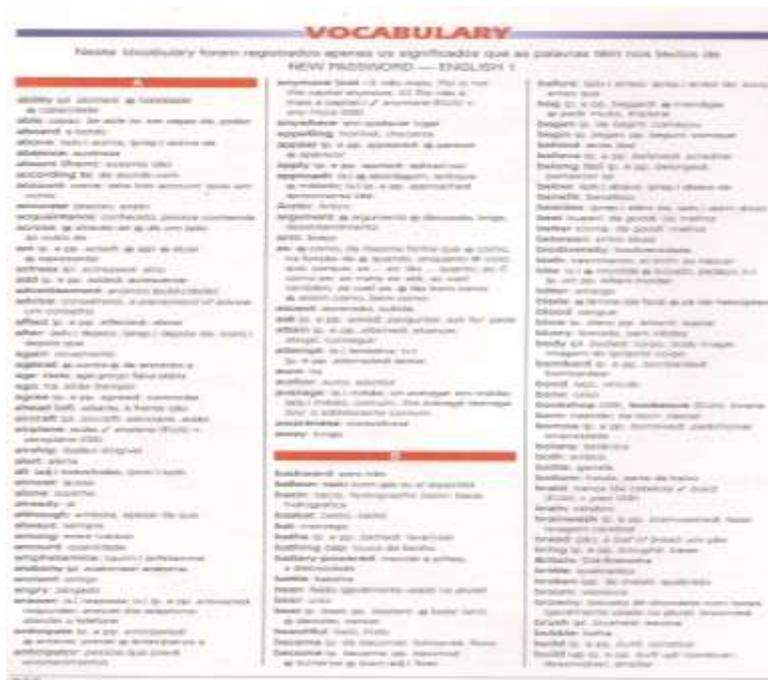
Fig. 8 – Página 215, na qual há mais informações da Gramática da Unidade 10

Observando essas páginas, pode-se perceber que o uso de “links” está presente no livro impresso, induzindo o leitor a ampliar seu conhecimento, navegando pelas páginas do próprio livro ou buscando outras leituras em diferentes suportes.

Cada aluno, por conseguinte, atualizaria de forma diferente o que foi virtualizado pelo autor do livro. É a escrita hipertextual e expansível presente no livro *New Pasword English* que permite e provoca a criação de novos significados a partir da repartição.

É certo que a leitura hipertextual em ambiente informático é facilitada pela rapidez na busca da informação. Mas nada impede que seja feita uma leitura hipertextual, ainda que menos imediata, no livro impresso.

A **Fig. 9** traz o “Vocabulary” (Vocabulário) que registra o significado das palavras presentes nos textos do livro. Ao consultar uma palavra no vocabulário o aluno pode passar a conhecer o significado de determinada palavra presente no texto que está lendo e retornar ao texto para finalizar, mas se este leitor for um leitor-explorador ou pesquisador, poderá permanecer na página e aprender o significado de outras palavras, buscar os textos em que se encontram e iniciar a leitura de outros textos, presentes no livro ou fora dele, desterritorializando, criando novos caminhos para o texto.



Cada qual entra nesta “navegação” de acordo com assuntos de seu interesse, e caminha de forma original na soma das informações, usando as ferramentas de orientação que são os dicionários, léxicos, sumário, índice remissivo, atlas, tabela de números e índice de tópicos que são, em si mesmos, pequenos hipertextos. (LÉVY, 1999, p. 56)

3. *Conclusão: fazendo logoff*

Os hipertextos informáticos são, apenas, uma evolução, não da ideia de hipertexto, mas sim da forma como esses hipertextos são criados e acessados.

O hipertexto, hipermídia ou multimídia interativo levam adiante, portanto, um processo já antigo de artificialização da leitura. Se ler consiste em selecionar, em esquematizar, em construir uma rede de remissões internas ao texto, em associar a outros dados, em integrar as palavras e as imagens a uma memória pessoal em reconstrução permanente, então os *dispositivos hipertextuais constituem de fato uma espécie de objetivação, de exteriorização, de virtualização dos processos de leitura*. Aqui, não consideramos mais apenas os processos técnicos DE digitalização e de apresentação do texto, mas a atividade humana de leitura e de interpretação que integra as novas ferramentas. (LÉVY, 1996, p. 43)

Apesar de o termo hipertexto ter sido cunhado em 1965 para definir uma estrutura não hierárquica no campo da informática, os processos hipertextuais são anteriores a qualquer forma de tecnologia, uma vez que o texto pode ser lido de maneiras diferentes por leitores diferentes, não dependendo do suporte, mas da competência dos leitores-exploradores que leem os livros e os recriam, os atualizam.

A facilidade de acesso à informação trazida pelo hipertexto informático pode fazer com que leitores não atualizadores de sentido sejam levados, por meio de links previamente programados, a textos indesejados e que em nada contribuirão para a sua leitura e formação enquanto leitor. O livro impresso, que já é uma evolução nos modos de escrita e circulação de textos, por sua vez, pode ser escrito com uma nova formatação, para que seja atraente aos leitores da Era Digital.

O livro impresso continua e continuará a existir, pois assim como Joistein Gaarder, a maioria das pessoas “não gostaria de levar um computador para a cama no lugar de um livro” pela facilidade de carregá-lo ou talvez, e ainda mais, pelo sentimento que se alimenta em torno deste objeto, pelo cheiro, pelo toque, pelos rabiscos e por podermos, da mesma forma descrita por Lévy em seu livro “*O que é o virtual?*”, dobrá-lo,

amarrotá-lo e rasgá-lo, com toda a carga de paixão que essas palavras podem trazer.

A sobrevida do livro é a da literatura, no modo conforme se apresenta em nossos dias. Porque suscita a interferência do leitor, este também não a abandona. O rompimento terá de esperar o aparecimento de um ser original, que, à maneira de Alfonso Quejana, prefira a nova forma de expressão, dependente de sua identificação, à própria vida. Talvez ainda tenhamos de aguardar mais tempo; enquanto isso, contentemo-nos em experimentar os espaços infindáveis oferecidos pelo texto escrito, em papel sensível, o que acolhe nossas disposições e fantasias. (ZILBERMAN, 2001, p. 119)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

SÜSSEKIND, Fioro. (Org.). *Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Vieira, 2003.

VILLAÇA, Nízia. *Impresso ou eletrônico: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

**REESCRITA: UM MÉTODO DE ENSINO APRENDIZAGEM
DE PRODUÇÃO TEXTUAL
NUMA PERSPECTIVA DE PERCEPÇÃO
DAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS**

Edina Félix da Silva (UFT)

edinafelix2014@gmail.com

Juscicleia Santos Cardoso (UFT)

juscicleiasantos@yahoo.com.br

RESUMO

No trabalho que aqui apresentamos buscamos utilizar a reescrita como um procedimento oportunizador de percepção e valorização das variações linguísticas na escrita, considerando a multiplicidade de culturas e letramentos, que coexistem no espaço escolar ao longo do processo de ensino da variação “padrão” do português (escrito) na escola. Percebemos a reescrita como um suporte de ensino aprendizagem prático, produtivo em sala de aula. Como embasamento teórico para a realização dessa pesquisa utilizamos, Antunes (2007), Bortoni (2005) Travaglia (2004), como base da discussão, e outros de apoio. Nossa pesquisa de cunho qualitativo foi realizada a partir de uma narrativa escrita, levada para leitura que foi discutida e reescrita em diversas etapas, em sala de aula, com alunos do 9º ano, de duas escolas municipais (Escola José Luis Claudio e Francisca Florentina) do município de São Domingos do Araguaia-Pará. Ao final desses procedimentos, os alunos puderam perceber que é possível considerar a diversidade linguística escrita como variações de uma mesma língua, e ainda que qualquer dessas pode-se adequar ao modelo gramatical padrão, escrito da língua portuguesa.

Palavras chave: Reescrita. Texto. Ensino. Variação. Gramática.

1. Introdução

Percebemos em nossas salas de aula as dificuldades que os alunos enfrentam para consolidar a aprendizagem, em decorrências de inúmeros fatores, que vão desde a falta de professor qualificado às diversas falhas no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, a presente pesquisa obje-

tiva fazer uma reflexão sobre o ensino de produção de texto, em sala de aula à luz do que versa e objetiva a escola sobre a língua escrita no formato padrão, utilizando a reescrita como metodologia. O recurso da reescrita será utilizado em nosso trabalho como uma ferramenta que objetiva aprimorar o ensino de produção textual aos nossos alunos. Assim, a mesma tem caráter qualitativo tendo sido realizada em duas escolas municipais do município de São Domingos do Araguaia, estado do Pará.

Para nortear nossa investigação levantamos os seguintes questionamentos: qual a possível contribuição da reescrita para o ensino de produção textual? Quais textos de interesse dos alunos poderiam nos ajudar nesse trabalho? Como mostrar a eles que é possível escrever melhor com mais alegria, com mais empenho e sem se preocupar apenas com gramática?

Com base nessas indagações utilizamos para coleta de dados, a aplicação de atividade de produção de texto em turmas de 9º ano que levando para discussão, em sala de aula um texto sobre um evento cultural do município e de conhecimento de todos na expectativa de assim ter uma relação de proximidade, interesse e retorno por parte deles à nossa perspectiva inicial e final. Desse modo, este trabalho está assim estruturado: reflexão sobre a variação linguística e suas implicações ao ensino, gramática e ensino do português brasileiro nas nossas escolas, metodologia do trabalho prático, resultados e discussões, e considerações finais.

Neste sentido, ao final deste trabalho pretendemos mostrar que é possível tornar o ensino de produção textual mais prazeroso para os alunos, desde que adotando uma metodologia que facilite o processo de ensino e aprendizagem, bem como tenha relação direta com os contextos aos quais estão inseridos nossos alunos e suas práticas, para que assim haja interesse pela atividade, percepção da necessidade de reconhecimento das diversidades da escrita, da necessidade de adequação ao formal em situações específicas e principalmente da compreensão do que é o estudo da língua e suas estruturas para esta ou aquela situação de escrita e estudo do formal escrito da língua.

2. *Variação linguística e suas implicações ao ensino*

É fundamental termos consciência de que a variação linguística pode influenciar no ato da produção textual, nessa perspectiva precisamos esclarecer o porquê dessa implicação, isto para compreendermos

melhor esse processo e assim saber auxiliar os alunos da melhor forma possível. Partindo desse pressuposto é que faremos algumas considerações sobre esse assunto.

Nós brasileiros, somos falantes nativos da língua portuguesa, todavia de acordo com Gomes (2009, p. 65) “A língua que falamos é a mesma, isto é, todos nós usamos o mesmo sistema linguístico chamado português brasileiro. A fala de cada um de nós, no entanto, é diversificada, individualizada, heterogênea.” Dessa forma, variação de uma língua é o modo pelo qual ela se diferencia, de acordo com o contexto no qual os falantes dessa língua se manifestam verbalmente. Assim o que temos observado ao longo dos anos no ambiente escolar, é uma tentativa de impor uma norma linguística como se fosse uma língua comum a todos. Nessa perspectiva é que iremos discutir uma metodologia que privilegia um ensino pautado no respeito a uma cultura linguística plural.

É papel do professor, criar métodos efetivos de conscientizar os alunos sobre as variedades recorrentes em nossa língua e não discriminá-lo. segundo Bortoni (2004, p. 42),

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos podemos dizer que diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.

O aluno então identificando e tendo plena consciência das variações de nossa língua, saberá empregar recursos para adequar seu texto ao interlocutor e à situação de comunicação, além de ampliar suas habilidades comunicativas. Neste sentido, o professor precisa oportunizar o aluno a aprender a usar a variedade linguística para que de fato ele possa ter acesso as situações concretas de uso, com essa iniciativa o educador irá permite que os alunos participem de forma efetiva das práticas de letramento que vão além do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, por meio da produção textual utilizando a estratégia da reescrita podemos criar possibilidades de os alunos refletirem sobre as condições de uso da língua, seja na da fala ou da escrita. Pois a partir da reescrita de texto pode ser evidenciado ao aluno, que cada variação dialetal tem seu contexto determinado.

Portanto, o trabalho com a variação linguística na sala de aula pode possibilitar que o ensino se torna mais significativo, mas é importante ressaltar que não se trata da troca de um uso pelo outro, mas de reconhecer as variedades inclusive a norma culta. Dessa forma a escola estará

formando cidadãos críticos e reflexivos, como bem explica Antunes (2003, p. 16):

Em suma, o fundamental é que o professor garanta ao aluno a oportunidade de enfrentar o desafio da leitura, da escrita, da fala (do conversacional cotidiano à fala formal), com todos os gostos e riscos que isso pode trazer. Só assim ele há de chegar à experiência comunicativa inteiramente assumida, com a autoconfiança de que somos capazes de exercer, também pelo linguístico, a cidadania que nos cabe por pleno direito.

3. Gramática e ensino do português brasileiro nas nossas escolas

Em meio às tantas crises que a sociedade atual vivencia em diversas áreas da existência humana, a do ensino também se destaca, enquanto procedimentos de repasse de cultura e sabedoria construídos ao longo dos anos pelo ser humano, e não obstante se coloca em questão de análise nesse sentido, também a transmissão dos saberes científicos, e assim também o ensino de língua portuguesa, que via de regra historicamente é discutido na busca de uma adequação plausível aos processos de mudanças que assim o exigem, não enquanto saber científico em si mas enquanto funcionalidade comunicativa efetiva e de necessidade primária, numa sociedade integrada, hoje pelo globalização, e incidente sobre todos os aspectos, em que se traduz o ser humano enquanto sujeito desse processo.

Segundo Castilho (1998), para o ensino escolarizado o professor enfrenta três crises: a social, a científica e a do magistério, onde ele resalta, citando Bortoni-Ricardo (1985), a própria migração e miscigenação de povos e suas culturas, como fator de dificuldade no processo de ensino do português em sala, dado o fato da mistura e influência dos falares na prática oral, e assim posteriormente na escrita, quando esta está, ligada e refletindo em práticas, às atividades mentais e sociais como condição de produção de comunicação e as interferências que cercam os atos de fala, antes e depois na escrita. E a partir disso uma infinidade de questionamentos sobre o que ensinar, como, para quem, porquê?... E assim se volta o olhar para a escola atual, o que abordar sobre esse ensino de fato, o que se tem como auxiliares didáticos e facilitadores efetivos para o processo? E assim também são diversas em todos os âmbitos as respostas, para cada escola diferenciada da outra, pela realidade de cada uma, que também assim o é, ainda que num formato ilusório se busque uma igualdade no ensino, trazida pelos livros didáticos que em sua essência não conseguem abarcar tantas diferenças na língua, bem como nos traba-

lhos exigidos por ela, e não há e nem é possível haver uma fórmula para isso, como também um modelo de ensino e escola de língua portuguesa que chegue a efetivar tantas questões em resultados que se traduza numa escrita gramatical única, “correta”.

Historicamente em se tratando do ensino de língua portuguesa, o que se tem feito em primeiro lugar é ensinar a gramática normativa de uma das “línguas portuguesas” aquela que é tomada como padrão de prestígio social perante os princípios de documentação, e tratados de comunicação comercial, com suas regras de escrita e não obstante também de fala. O que por regra também afasta essa língua portuguesa “da escola” do falante anterior a ela, que agora vai ser convencido de que falar e escrever português é difícil, muito difícil, ainda que antes ele já sabia e se comunicava em português. Isso ocorre porque a gramática é também em sua essência política, no que diz respeito à determinação do conjunto de regras e usos desta em detrimento de outras que por razões sociais e econômicas não terão o mesmo prestígio, e assim se apresentará como dificuldade, nos trabalhos com o português em sala de aula. Nesse contexto de discussão, Neves (1994), com base em pesquisa demonstrativa com professores, relata que 60% desses, atribui as dificuldades de ensino da gramática e da língua enquanto estrutura, ao aluno que apresenta “[...] falta de interesse, de esforço, falta de vontade de pensar, de maturidade, falta de capacidade de abstração, falta de percepção de utilidade da gramática[...]”. O que de fato se configura no real, mas não tanto mais do que as dificuldades que tem em si a própria escola, no que diz respeito à formação de seus professores, métodos, metodologias e materiais didáticos auxiliares para o ensino demonstrativo de uma percepção mais efetiva da necessidade e quicá utilidade de se aprender essa língua portuguesa específica da escola.

Antes de todo os procedimentos acerca do ensino da língua portuguesa da escola, seria necessário que a mesma enquanto instituição, e principalmente professor enquanto formador, tivessem objetivos bem definidos sobre a questão, mas não aqueles de sempre, que visam apenas cumprir um programa demonstrativo de ocupação de carga horaria nas escolas e preenchimento de arquivos e frequência de professores nela, é necessário fundamentalmente que se tenha nesses objetivos o valor real dessas funções, escola/educador/educação, onde se pudesse de fato estabelecer sentido ao trabalho enquanto objetivo a ser alcançado no final do procedimento, em cada uma destas instancias, reconhecendo os conhecimentos e contribuições do aluno e a partir disso iniciar o trabalho que re-

ferencia especificidades desse português novo a ele. Mas não apenas tomando como se tem feito, acreditando que o aluno escreve mal e assim também fala e usa o português, e que a escola apenas deve ensiná-lo a escrever melhor, esquecendo que o fundamental em linguagem é exatamente reconhecê-la enquanto meio comunicativo diverso de possibilidades e desenvolvimentos no âmbito da interação humana. E assim considerar a língua escrita padrão versus a língua falada e diversidade escrita, mas nunca em nível de rivalidade ou depreciação desta ou daquela, mas efetivamente como o português brasileiro, que de fato temos, e que ainda nesse contexto de diversidades e diferenças também se apresenta como belíssima, e de verdade viva, como se sabe toda língua é, mas o português brasileiro é muito mais rico e dinâmico, e portanto muito mais belo.

Considerando toda essa situação anteriormente exposta, pelos estudos científicos acerca do ensino de língua portuguesa brasileira em sala de aula, buscamos através do procedimento prático da reescrita de texto, levar ao aluno de nossas escolas, uma visualização mais palpável desse contexto e assim na demonstração dessa diversidade, também mostrá-lo a incidência desse processo arraigados em si mesmos e as possibilidades de considerá-los, ainda que no âmbito escolar, necessitam fazer ajustes na escrita formal, que a sociedade do trabalho e da economia assim deles exigirá.

4. Metodologia de trabalho prático

Para o início desse trabalho em sala, levamos em consideração, além do trabalho com ensino da língua portuguesa formal na escola, também a necessidade de integração de conhecimentos diversos e referentes ao aluno, como forma de estabelecer sentido para o aprendizado. Nesse pressuposto convidamos da comunidade extra escolar o senhor José, mais conhecido como Zezinho Chicuta, a participar como voluntário do processo da atividade, para o qual pedimos um relato escrito sobre um evento cultural e folclórico do município, de prática anual bem difundido ao público e de relevante participação dos munícipes, desde os mais idosos aos mais jovens, e que também está relacionado com a própria criação deste, sendo portanto a Festa de Santos Reis, que apresenta momentos de religiosidade e profano, tendo seu ápice com a Dança da Mangaba.

De posse do relato escrito, a próprio punho por seu Zezinho, levamos para visualização e discussão em sala com os alunos de 9º ano de duas escolas diferentes, e que geograficamente estão nos extremos inici-

ais e finais do perímetro urbano, a fim de melhor verificar a funcionalidade da atividade e seus resultados em comunidades assim também diferentes.

Após uma discussão contextualizada, sobre todo o procedimento e seus objetivos iniciais e finais de atividade de produção textual, iniciou-se de fato as reescritas, que se deram em diversa etapas até se chegar numa produção o mais adequada possível com a escrita formal. Na sequência demonstraremos o texto de seu Zezinho Chicuta, e duas produções de dois alunos, um de cada escola. Demonstraremos apenas dois a título de comprovação do trabalho e dos resultados, a atividade foi aplicada em duas turmas, mas para o contexto deste trabalho não é possível explicitar mais, então tomemos como percentual a quantidade anteriormente citada.

5. Resultados e discussões

Texto base para reescrita

TRADIÇÃO FESTA DE SANTO REIS

ESSA TRADIÇÃO VEM DESDE DE MUITO TEMPO, HOJE AINDA TEM FAMILIA QUE FESTEJA ESTE DIA QUE E 6 DE JANEIRO DATA QUE COMEMORADA PELAS AS PESSOAS QUE CAREGAM ESSA TRADIÇÃO. CHEGOU EM SÃO DOMINGOS NOS ANOS 60. QUEM TROCE FOI A FAMILHA PATRICIO, QUE TODOS OS ANOS FAZEM A FESTA DE SANTO REIS, ESTA FESTA COMEÇA DIA 25 DE DEZEMBRO ATE DIA 6 DE JANEIRO, INICIA COM OS COMPONENTE DO EVENTO E OS VOLUNTARIOS QUE GOSTA DE ACOMPANHA A TRADIÇÃO. O PESSOAL SAEM SEMPRE A NOITE VIZITANDO AS CASAS COM A IMAGEM DE SANTO REIS, AS RESADEIRA E OS CARETA PARA ANIMAR A CAMINHADA, COM DANCA DOS CARETAS COM AQUELA FALA ESTRANHA E A DANCA DA BURRINHA, ISSO TUDO PARA CHAMAR ATENÇÃO DO POVO. O DONO DA CASA ABRE A PORTA E O DONO DO EVENTO PEDE UMA ESMOLA OU UMA COLABORAÇÃO PARA ARUMAR FUNDOS PARA COMPRAR MANTIMENTO. AROZ, CARNE, FEIJÃO E TODOS OS INGREDIENTES PARA PREPARAR A COMIDA PARA O POVO QUE VAI PARTICIPAR, DEPOIS DA JANTA AI TEM A REZA DEPOIS DA REZA TEM A DANÇA TRADICIONAL CONHECIDA POR MANGABA, ONDE TEM OS CANTORES COM ACOMPANHAMENTOS DE VIOLÃO E TAMBORES E PANDEIRO ESSES ERA O CONJUNTO. HOJE MUDOU TUDO TEM O SOM MUITAS COISAS QUE ANTIGAMENTE NÃO TINHA, SÓ NÃO MUDOU AS REZAS E AS MUSICAS QUE ACOMPANHA A FESTA DE SANTO REIS. A TARDIÇÃO QUE A FAMILHA PATRICIO CARREGA ATÉ HOJE MUDANDO DE PAI PARA FILHO E DE FILHO PARA NETO PARA NÃO DEIXAR CAIR OU DEZAPARECER DA MEMORIA DA QUELA FAMILIA QUE FAZ PARTE DA CRIAÇÃO DE S. DOMINGOS.

ZEZINHO CHICUTA

TRADIÇÃO FESTA DE SANTO REIS

ESTA TRADIÇÃO VEM DESDE DE MUITO TEMPO.

HOJE BUNDO TEM FAMILIA QUE CELEBRA ESTE DIA QUE É O DIA DE JANEIRO PARA QUE COMEMORAR PELAS AS PESSOAS QUE CARIOSOS ESTA TRADIÇÃO.

COM SÃO DOMINGOS CHEGOU COM S. DOMINGOS NOS ANOS 60. QUANDO ISSO FOI A FAMILIA PATRÍCIO QUE TODOS OS ANOS FAZEM A FESTA DE SANTO REIS, ESTA FESTA COMEÇA DIA 26 DE DEZEMBRO ATÉ DIA 6 DE JANEIRO INICIA COM OS CARREANTES DO EVENTO E OS VOLUNTÁRIOS QUE GOSTA DE ACOMPANHAR A TRADIÇÃO. O PESSOAL SEMPRE A NOITE VIZITANDO AS CASAS COM A IMAGEM DE SANTO REIS, AS RESADEIRA E CACHETAS PARA ANIMAR A CANTINHADA, COM DANÇA DOS CARRETES COMO A QUE FAZ A FALA ESTRANHA E A DANÇA DA BURRINHA, ISSO TUDO PARA CHAMAR ATENÇÃO DE POU.

O DONO DA CASA ABRE A PORTA E O DONO DO EVENTO PEDA UMA ESCOLA OU UMA COLABORAÇÃO PARA ARUMAR FUNDOS PARA COMPAR MANTIMENTO, BOM CARNE FEJÃO E TODOS OS INGREDIENTES PARA PREPARAR A CANHADA PARA O BUDO QUE VAI PARA PARTICIPAR, DEPOIS DA SANTA RI TEM A REZA DEPOIS DA REZA TEM A DANÇA TRADICIONAL CONHECIDA COMO MANGABA, ONDE TEM OS CANTORES COM ACOMPANHAMENTO DE VILÃO TAMBÓRES E PANDEIRO ESSES COM O CONDUTO

HOJE MUDOU TUDO TEM A SEM MUITAS COISAS QUE ANTERIAMENTE NÃO TINHA, SE NÃO MUDOU AS REZAS E AS MUSICAS QUE ACOMPANHA A FESTA DE SANTO REIS.

A TRADIÇÃO QUE A FAMILIA PATRÍCIO CARGA ATÉ HOJE MUDANDO DE PAI PARA FILHO DE FILHO PA

~~É~~ NETA PAPA NÃO DEIXA CAIR OU DESA-
PACER DA MEMORIA DA QUELA FAMILHA QUE
FAZ PARTE DA CRIAÇÃO DE S. DOMINGOS.

ZEZINHO
CHICUTA

5.1. Tabelas com textos e resultados da pesquisa

ALUNO 1

Primeira reescrita: Tradição festas de Santo Reis	Lista de constatações	Capacidades presentes
<p>Esta tradição vem desde de muito tempo. Hoje ainda tem família que festeja esse dia que e 6 de janeiro data que comemorada pelas as pessoas que carregan esta tradição. Em São Domingos chegou em São Domingos nos anos de 60. Quem troce foi a família Patricio, que todos os anos Fazem a Festa de Santo Reis, esta festa começa dia 25 de dezembro ate dia 6 de janeiro. Inicia com os coponentes do evento e os voluntarios que gosta de acompanhar a tradição. Pessoal sempre a noite visitando as casas com a imagem de santo reis , as rezadeiras e, caretas, para animar a caminhada, com dança dos caretas com aquela fala estranha e a dança da burrinha, isso tudo para chamar a atenção do povo. O dono da casa abre a porta e o dono do evento pede esmola ou uma colaboração parra arrumar fundos para comprar mantimentos, arroz, carne, feijão e todos os ingredientes para preparar a comida do povo que vai para participar, depois da janta ai tem a reza depois da reza tem a dança. Tradicional conhecida por mangaba, onde tem os cantores com acompanhamento e violão tambores e pandeiros esses era o conjunto. Hoje mudou tudo tem o som muitas coisas que antigamente não só não mudou as rezas e as músicas que acompanha a Festa de Santo Reis. A tradição que a família Patricio carga ate hoje mudando de pai para filho e de filho e neto para não deixa cair a ou dezaparecer da memoria da quela família que faz parte da criação de S. Domingos.</p>	<p>As argumentações da aluna estão um pouco desconexas, por falta de coesão entre as partes discursivas do texto, acredito que a princípio ela muito copiou o original, talvez por um certo medo de modificar alguma coisa. Faltou em muitas vezes o plural e ocorreu troca de letras devido o som que elas apresentam.</p>	<p>No geral uma boa escrita das palavras dentro do contexto da gramática, variando um pouco mas a princípio por influência do texto base.</p>

Última reescrita: Tradição Festas de Santos Reis	Lista de constatações	Capacidades presentes
<p>Essa tradição vem desde muito tempo. Hoje ainda tem família que festeja esse dia que é 6 de janeiro, data que é comemorada pelas pessoas que carregam essa tradição. Em São Domingos chegou nos anos 60, quem trouxe foi a família Patricio. Que todos os anos fazem a festa de Santos Reis. Essa festa começa dia 25 de dezembro e vai até dia 6 de janeiro. Inicia com os componentes do evento e os voluntários que gostam de acompanhar a tradição. O pessoal sai sempre a noite visitando as casas com a imagem dos Santos Reis, as rezadeiras e um personagem chamado careta, para animar a caminhada, com a dança dos caretas, com uma fala estranha e dança da burrinha, isso tudo para chamar a atenção do povo para a festa que vai ser logo mais a noite. Nessa hora os donos das casas abrem a porta e o dono do evento pede uma ajuda para arrecadar fundos ou mantimentos, como: arroz, carne, feijão e todos os ingredientes que forem necessários para o preparo da comida que vai ser servida aos que participarem. Depois da janta tem uma reza e ao final a dança conhecida por mangaba, onde tem os cantores, com acompanhamento de violão, tambores e pandeiros. Hoje mudou tudo, o som é mecânico diferente de antigamente, só não mudou as rezas e as músicas que acompanham as festas de Santos Reis. Essa tradição a família Patricio pratica até os dias atuais, e apenas vai passando de pai para filho e de filho para neto, para não deixar desaparecer da memória da família que faz parte da criação de São Domingos do Araguaia.</p>	<p>Após várias etapas de conversa acerca do texto e todas as suas variações, todos os procedimentos de rescrita trabalhados um a um, percebe-se que o aluno melhorou bastante na argumentação e estrutura, principalmente no que se refere ao discurso e a escrita correta das palavras, mas ainda apresentou uma certa influência do texto base ao iniciar a reescrita.</p>	<p>De adequação e compreensão de conteúdos e formas gramaticais e de sentido, quando orientado pelo professor em sala de aula e com discussões pautadas em material fático como este aqui trabalhado, pois sugere mais sentido e compreensão por parte dele sobre aquilo que a escola tem como objetivo ensiná-lo.</p>

ALUNO 2

Primeira reescrita: Tradição festa de Santo Reis	Lista de constatações	Capacidades presentes
<p>Esta tradição vem deste de muito cedo. Hoje ainda tem família que festeja este dia que é 6 de janeiro data que é comemora pelas as pessoas que caregam está tradição.</p> <p>Ghegou em São Domingos nos anos 60. Quem troce poi a família Patricio, que todos os anos fazem a festa de Santo Reis, esta festa começa no dia 25 de dezembro até dia 6 de janeiro, inicia-se com os componentes do evento e as voluntarios que gosta de acompanhar a tradição. O pessoal saem senpre a noite vizitando as casas com a imagem de Santo reis, as resadeiras e, caretas para animar a caminha-da, com danças dos caretas cpm a quela fala estranha e a dança da burrinha, isso tudo para chamar atenção do povo.</p> <p>O dono da casa abre a porta e o dono do evento pede uma esmola ou uma colaboração para arrumar fundos para comprar mantimentos. Arroz, carne, feijão e todos os ingredientes para preparar a comida para o povo que vai participar. Depois da janta ai tem a reza depois da reza tem a dança tradicional conhecida como mangaba de violão e pandeiro esses era o conjunto.</p> <p>Hoje mudou tudo tem o som muitas coisa que antigamente não tinha, so não mudou as rezas e as musicas que acompanha a festa de Santo Reis.</p> <p>A tradição que a família Patricio carga até hoje mudando de pai para filho de filho e neto para não deixar cair ou dezaparecer da memoria da quela família que faz parte da criação de S. Domingos.</p>	<p>Verificamos que nesta reescrita aconteceram poucas mudanças. o aluno nessa etapa ainda não conseguiu integrar com o texto e as adequações que seriam necessárias ao mesmo, e pode-se até dizer que foi bastante influenciado pelo texto original como se neste momento estivesse fazendo cópia</p>	<p>O aluno aqui já apresenta boa escrita, considerando a gramática em si e a semântica discursiva, portanto ainda necessitando de mais discussões e reescritas que o permitam visualizar e perceber traços de inadequações frente ao português formal e que a escola então trabalha e as possíveis e ou necessárias modificações ao que se espera</p>

Última reescrita: Tradição festa de Santos Reis	Lista de constatações	Capacidades presentes
<p>Esta tradição vem deste muito tempo. Ainda hoje tem famílias que festeja esse dia, que ocorre no dia 6 de janeiro, data em que é comemorada essa tradição, que chegou em São Domingos nos anos 60. Quem trouxe foi a família Patricio, que todos os anos fazem essa festa, que começa dia 25 de dezembro e vai até o dia 6 de janeiro. inicialmente o evento começa com componetes tradicionais da festa e outras pessoas que gostão de acompanhar a tradição, onde o pessoal sai sempre a noite visitando as casas da cidade com a imagem dos Santos Reis juntos com a rezadeiras e um personagem chamado careta, que tem uma fala estranha , numa caminhada com a dança dos caretas e a dança da burrinha para chamar a atenção do povo</p> <p>Quando a caminhada vai passando os donos das casas abrem a porta e o dono do evento pede uma colaboração em dinheiro ou alimentos para fazer um jantar que será servido antes da festa para todos que vão participar. Depois da janta tem a reza e uma dança tradicional chamada mangaba, nesse momento tem os cantores acompanhados de violão,tambores e pandeiros formando um conjunto.</p> <p>Atualmente mudou muita coisa, o som agora é mecânico, não tem mais a caminhada na rua, mas se conserva as rezas e as musicas. E mesmo assim a família Patricio leva essa tradição mudando de pai para filho e de filho para neto, para não desaparecer da memoria dessa família que faz parte da criação de são Domingos do Araguaia.</p>	<p>Após as etapas de reescrita, verificamos que o texto apresentou mais clareza e objetividade, isto ocorreu devido o aluno agora usar de maneira mais adequada os conectivos de coesão, melhorando assim a estrutura e o sentido do texto. Observa-se também que os erros gramaticais diminuíram e isso contribuiu para uma melhora significativa tanto na argumentação quanto na escrita.</p>	<p>Nesse momento é possível perceber que este aluno tem melhor desenvoltura argumentativa e de organização do pensamento, para relatar a mesma história, tendendo a utilizar suas próprias palavras, retirando agora algumas dificuldades ou desarranjos gramaticais ou semânticos que anteriormente existiam.</p>

Ao reescrever o texto os alunos 1 e 2, melhoraram consideravelmente a estrutura do mesmo, algumas dessas modificações encontram-se destacado na última versão do texto reescrito. Essa melhora ocorreu devido a escolha de alguns vocábulos que desempenhou no texto a função

de melhorar a coesão e a coerência textual. Sobre essa questão Ilari (2006) ressalta que

Apesar de essa regra, como disse, não constar explicitamente dos esquemas previstos para o entendimento de coesão, é claro que ela está aí implicada, uma vez que “um conteúdo posto ou pressuposto” é alguma coisa que depende, em muito, dos sentidos que as palavras atualizam em cada contexto.

Assim sendo, de acordo com o autor as escolhas dos vocábulos podem contribuir para a construção de um texto bem escrito. Segundo Ilari (*op. cit.*) é relevante que o professores de língua portuguesa ao corrigir um texto não se prenda somente a correção gramatical, mas também procure expandir o repertório lexical destes e utilizando a reescrita percebemos que esse trabalho é possível e de certa forma um pouco mais agradável que metodologias que visam somente discussões gramaticais puras e enjoativas como se tem praticado anos a fio no ensino do português formal em instituições escolares.

Segundo Bortoni (2006, p. 26), “A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação da fala”. Trazendo essa citação para nossa discussão verificamos que na reescrita dos alunos isso de fato ocorreu pois os mesmos puderam verificar a variação linguística escrita e também num treinamento de reescrita comparativa entre as variantes e o que se considera formal, fazer os ajustes que adequasse o texto ao mais próximo da língua padrão escrita, e mesmo assim não estigmatizar o texto base, ou mesmo considerá-lo incorreto, mas apenas uma variação de fato, de uma mesma língua e suas possibilidades de escrita.

6. Considerações finais

Após vários questionamentos sobre como tornar o ensino mais produtivo, podemos considerar que a reescrita mostrou-se como importante instrumento, pois ao término deste trabalho foi possível perceber que a reescrita proporcionou aos alunos envolvidos na pesquisa, momentos de reflexão sobre questões problemáticas presentes em seus textos e também a oportunidade de superação no momento da reescrita.

No entanto, para que o resultado da reescrita realizada seja eficiente, é necessário que os professores se conscientizem da relevância deste processo. Pois como podemos constatar, na primeira reescrita que foi aplicada sem orientação do professor, o resultado não foi produtivo. Já

com a devida orientação no processo de reescrita alcançamos resultados excelentes, como pode ser comprovado neste trabalho através do demonstrativo dos resultados da última reescrita realizada pelos alunos, e que foi devidamente orientada por nós professoras.

Assim sendo, por meio da reescrita o professor pode proporcionar ao aluno ferramentas para que posteriormente o mesmo consiga superar as dificuldades no momento da produção textual e assim resolvê-las de modo independente e sobretudo consciente, das características próprias desse português, que é por essência mais que uma língua portuguesa, mas fundamentalmente uma língua brasileira, que deve ser tomada em consideração a todas essas especificidades e todas as adaptações necessárias de uso prático que assim se fizerem necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BORTONI-RICARDO, Estella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos – a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Maria Helena de M. *Gramática na escola*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *O português são dois*: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

ANEXOS



não muda as letras das músicas que
acompanha a festa de Santo Reis.

A brevidade que a família Albuquerque
de hoje querendo de pai para filha de
filho a mãe que não deixa coisas dispersas
da memória da qual família que faz parte
da cidade de São Domingos.

William Ferreira da Silva
recantando a mãe.



Barbie



Tradição feita de muitas coisas

Toda tradição vem desde muito tempo. Ainda há
muitas famílias que fazem isso, que fazem no dia
e de noite, de lá sempre e comemorado com tradição, que
trazem com São Domingo e com os seus filhos. Há
a família Pitau, que todos os dias fazem uma festa,
que começa dia 20 de dezembro e vai até o dia 2 de janeiro.
Inclusive se a gente começa comemorando tradicionalmente
do fim e outros países que gostam de comemorar até
depois, onde se podem ver sempre a noite, a tradição de ca-
sar-se de acordo com a tradição dos costumes. Há festas
em casa, geralmente a uma personagem durante esse
tempo, que tem uma festa especial, uma comemoração, uma
classe dos costumes e a classe do barulho, para dar
a tradição de festa.

Quando se comemora, se faz a festa em casa, da ca-
sa, abrem a porta e se dá de acordo com a tradição, com a
tradição, com a tradição, com a tradição, para fazer uma fan-
ta, que se comemora até o fim, para todos que se
fazem, depois de festa, há a festa e uma classe. Há
classe, comemora, comemora, comemora, comemora, comemora.
Há comemorações de todos, todos e pendurar, formar
de um costume.

Atualmente, muitas coisas, e com a festa e uma
classe, há a festa e comemora, comemora, comemora, comemora,
em um tempo e um costume, comemora, comemora, comemora,
família Pitau, há a tradição, comemora.





Barbie

de pai para filho, e de filha para mãe, para crescerem
para de casamento de um pai e de uma mãe que faz parte da es-
tória de São Domingos de Aragão.

Maria Luiza F. Silva da Silva

Sua Mãe

última susseita



Tradição ceceira de Santa Reis

Esta tradição vem desde de muito tempo

Hoje ainda tem ramal que ocorre todo dia que é o de Santa Ana que comemorada pelas almas que recebem esta tradição

Em São Domingos chegou em S. Domingos nos anos de 16. Séc. veio na família Patrícia que todas as anos fazem a festa de Santa Reis, esta festa começa dia 25 de dezembro até dia 6 de janeiro. Inicia com as capangas do ceceiro e as voluntárias que vão de acompanhar a tradição. Pessoas sempre a fazer visitando as casas com a imagem de Santa Reis, as rezadeiras e ceceiras para animar a comunidade, tem dança dos ceceiros com agito, raias ceceiras e a dança da inocência, no todo para chamar a atenção de para

O dono da casa abre a porta e o dono de ceceiro pode começar em uma casabrogação para fazer raias para comprar mantimentos feijão, Cebola, Feijão e todos os ingredientes para preparar a comida de para que vai para participar depois da noite ou tem a ceceira depois da ceceira tem a dança. Tradicional conhecida por mangado, onde tem as cantoras com acompanhamento ~~de~~ de ceceira raias e pandeiros ceceiros e a ceceira.

Hoje ainda tem o som muitas vezes que antigamente não tinha, se não mudo as ceceiras e as músicas que acompanha o

libros

20/03/14

resca de Santos Reis

A tradição que a ramagem Pasceira começa
a ser feita mudando de pai para filho e de
filho e assim por diante não deixou cair a ou
desapareceu há memória da queda sumeira
que vai para da criação de S. Domingos.

Zezinho Cruzado

Av. Francisco dos Santos Pires

61.30000 - 00000

Tandje reinos de Santos Reis

É um ritual sem data, não sempre.

Há uma sem razão que ocorre toda que é de dança, mas que é comemorado pelas pessoas que suscitam esta tradição.

Um São Domingos chegou nos anos 60, quem trouxe em a família Ribeiro, que todos os anos fazem a festa de Santos Reis. Essa festa começa dia 26 de dezembro e vai até dia 6 de janeiro. Tudo com os componentes da dança e os instrumentos que ajudam a acompanhar a tradição.

O pessoal vai sempre a mais, incluindo as crianças com a imagem dos Santos Reis, as decorações e um procissão chamada curru, para animar a comunidade, com a dança dos coelhos com um a sua música e dança da burriola, são tudo para chamar a atenção de quem passa a festa que vai ser algo mais animado. Há um os instrumentos das casas além a festa e o ritmo da dança pode uma música para acompanhar e outros instrumentos como acorde, viola, sanfona e todos os instrumentos que foram necessários para a festa da comunidade que vai ser feita nos que participam. Depois da festa com uma festa e as danças a dança conhecida por marçaba, tudo com os cantores com acompanhamento de viola, sanfona e outros.

Há uma festa, e com o nome de dança de marçaba, se não muito as festas e as

198

músicas que acompanham as festas de Santos Reis.

Esta realidade a cantora Patrícia percebeu até os dois anos, e apenas um pedaço de pau para rir e de rir para não chorar, para não deixar desaparecer da memória da família que era parte da tradição de São Domingos De Araguaia.

Amazônia Brasileira dos Santos Reis

É só que nunca esqueça.



tradição festa de santo Reis
Esta tradição tem desde de muito tempo.

Hoje ainda tem família que festeja este dia que é de Janeiro data que comemoram pelos pecheiros que carregam esta tradição.

É nos domingos chegam em S. Domingos nos anos 60. Quem trouxe foi a família Patrício, que todos os anos fazem a festa de santo Reis esta festa começa dia 23 de dezembro até dia 6 de Janeiro junta com os cofrades de leites e os voluntários que ajudam de companhia a tradição. O pessoal traz sempre a noite visitando os cabos com a imagem de santo Reis os abraça beicetas para animar a comemoração com dança dos carretos com a aquela fala estranha e a dança da turruinha isto tudo para chamar atenção da povo.

O dono da casa uma família ou um coletivo para comprar fundos para comprar mantimentos. Arroz, carne, feijão e todos os ingredientes para preparar a comida para a povo que vai participar, além dança. Tradição conhecida por mangalá, onde tem os cantores com acompanhamento de ba.

Hoje mudou tudo tem e tem muitos cabos que antigamente não tinha

----- musical

as mães mudam os pezinhos e os músicos que
 acompanha a festa de Santa Iúlia.
 A tradição que a família patricia
 carga até hoje vindando do pai para
 filhos de filha nela mas o dia, com o dia
 parece da maneira da outra família
 que faz parte da criação de S. Domín-
 gos.

Asscritor: Victor Emanuel G. Morais
 Sêril: 92



Tradição festa de Santos Reis

Essa tradição, quem desde muito tempo. Ainda hoje tem famílias que festeja o dia de Santos Reis, que ocorre no dia de aniversário. Em São Domingos esse festejo chegou nos anos 60, trazido pela família Patrício que todos os anos mantêm a tradição. O festejo começa no dia 25 de dezembro e vai até o dia 6 de janeiro. Iniciando com uma caminhada pelas ruas da cidade com componentes tradicionais da Iléntia e Voluntários que gostam de acompanhar.

O pessoal sai a noite visitando as casas com a imagem dos Santos Reis feitas com as rapadeiras e um personagem chamado Careta, que tem uma fisionomia e voz estranhas, fazendo a dança dos Caretas e da Buzincho, para chamar a atenção do povo.

Quando a dança da Caba atinge a porta de casa do Iléntia pede uma colaca para fazer uma fita para todos que participam da festa. Depois dessa festa tem a festa e também uma dança chamada mangalô, que realizada com um conjunto composto de cantores com violão também pandeiro.

Alguns casas mudaram atualmente, a hom e melancolia e não sempre tem a caminhada na rua, mas as rapas e música continua os mesmos.

Essa tradição é passada pela família Patrício até hoje passando de pai para filho.



eléfono para meter para para deixar cair a tra-
dição na memória della familia que faz
parte da criação de São Domingos de Aragoiás

Victor Emmanuel Carvalho Moreira

Série: 9^o ano

ultima Rescrita

Tradição Festiva de Santos Reis

Esta tradição vem desde de muito tempo.

Hoje ainda tem família que festeja dia este dia que é de família do pai que é comemorado pelas os Pais os que largam esta tradição.

Em São Domingos chegou um S. Domingos não todos anos de 60.

Também foi a família Patrícia que festeja começa dia 25 de dezembro até o dia 6 de Janeiro, inicia com os trabalhos de varrer e os platinos que gostam de acompanhar a tradição. Porém sempre a noite visitando as casas com a imagem de Santos Reis os suplicando a leritas para curar a lumbosada, tem dança dos leritas com a qual fala wistinka e a dança do burinho, isso tudo para chamar a atenção do País.

O dono da casa abre a porta a o dono do alente pede uma comida ou uma colaboração para curar furdos para comprar mantimento. Anos, como, fiquem todos os ingredientes para preparar a comida para o País que vai participar depois da festa aí tem a mesa cheia da mesa tem a dança

Tradicional conhecida Pat mangaba onde tem os cantos com acompanhamento de Aialala, Tambor e Pandeiros esses são o conjunto.

Hoje mudou tudo tem os com muitas coisas que antigamente não tinha, só não mudou os instrumentos musicais que acompanha a festa de Santo Reis.

A tradição que a família patui cobra até hoje mudando de pai para filho de filho a rita para não deixar cair ou desaparecer da memória daquela família que faz parte da criação de São domingos.

María Riardina
Série 8^o unia
alunos

Tradição Festa de Santos Reis

Mãe Beatriz um desde muito tempo
Hoje ainda tem família que fazia essa festa.
A festa acontece dia 6 de Janeiro, data Comemora-
ção pelas pessoas que carregam esta tradi-
ção.

Essa tradição chegou em São Domingos
na década de 60. Quem trouxe foi a família
Patrício, que todos os anos comemoram a festa
de Santos Reis. Essa festa começa dia 25 de
dezembro e vai até o dia 6 de Janeiro. A
festa inicia com os componentes do santo
e os voluntários que gostam de acompanhar
essa tradição. Esse pessoal vai sempre
a noite vigiando ao cozer com a imagem
dos Santos Reis, acompanhados e os carulos
acompanham para animar a comunidade, com
dança dos Galos e a dança da Bumbinha,
isso tudo para chamar a atenção do povo.

O dono do caso abre a festa e o dono
do santo pede uma comida ou uma celebra-
ção para reunir todos para comemorar ma-
nitamente, como por exemplo: carne, carne, feijão
clássico, imbuído e para preparar a comida
para o povo que vai participar do festejo. Na
noite de janeiro tem a festa e um seguida
a dança tradicional conduzida por mangaba,
alguns cantos com acompanhamento de violão
também. Mantém acompanhamento a classe.

libres

Hoje está tudo diferente sem sem al-
 tronicos. O que ainda não mudou foram os sogros
 e os músicos que acompanha a festa de
 Santos Reis. É uma tradição que a família pre-
 zava até hoje, mudando de pai para filha, de
 filha para mãe. É só para não deixar essa
 tradição desaparecer da memória desta
 família que faz parte da tradição de São
 Romão.

Maria Riardina Liguira do Silva
 avia 8ª última inscrita

~~UMA~~ NETA PAPA NÃO DEIXA CAIR CU DEZ
PARTE DA MEMÓRIA DA QUELA FAMÍLIA QUE
FAZ PARTE DA CRIAÇÃO DE S. DOMINGOS.

ZEZINHO
CHICUTA

**A ESCRITA DE SURDOS:
COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS E GRAMATICAIS
EM PRÁTICAS INTERACIONAIS**

Francisca Maria Cerqueira da Silva (UFT)
francisca.cerqueira@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
karylleila@gmail.com

Vera Barros Brandão R. Garcia (UFT)
verabrgarcia@gmail.com

RESUMO

Este artigo versará sobre a competência comunicativa e gramatical na escrita de surdos em práticas interacionais, com um corpus de pesquisa coletado em meio midiático, a partir de mensagens de celular. Os sujeitos da pesquisa são alunos surdos de duas escolas públicas, uma do ensino fundamental e uma do ensino médio, da cidade de Marabá – PA. A análise das mensagens será realizada à luz da teoria da macrosociolinguística que trata sobre os estudos interacionais do discurso em qualquer domínio social, sobretudo na escola, onde há o contato de culturas e manifesta-se a convivência de mais de uma língua ou mais de uma variedade como ocorre no caso dos surdos que são usuários da língua de sinais e estão em processo de aprendizado da língua portuguesa configurando-se em uma situação de bilinguismo nesse espaço.

Palavras-chave:

Surdez. Escrita. Variação. Macrosociolinguística. Práticas interacionais.

1. Introdução

O contato com a comunidade surda na cidade de Marabá-PA, bem como o trabalho com esse público nas escolas por mais de dez anos, em sala comum e também em Sala de Recursos Multifuncional - SRM para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, nos provocou as reflexões neste artigo esboçadas sobre as práticas de ensino da língua portuguesa para alunos com surdez, nos levando a pesquisar sobre o assunto e

procurar realizar as mudanças na nossa própria prática, referenciadas por pesquisadores da área da surdez cujos trabalhos são consultados para a organização deste artigo como Lacerda & Lodi (2010, 2011), Fernandes (2012), entre outros citados ao longo do trabalho e listados nas nossas referências, bem como pesquisadores da área da Sociolinguística que tratam dos estudos da Macrossociolinguística, como Bortoni-Ricardo (2005) que se baseia nos estudos de pesquisadores como John Gumperz (1996) e Fasold (1984, 1990), dentre outros.

As reflexões aqui discutidas serão feitas a partir das hipóteses de que (1) há lacunas nos procedimentos metodológicos de ensino da língua portuguesa para surdos; e (2) as dificuldades de compreensão dos surdos na leitura e produção textual são reflexo do ensino da língua escrita que privilegia vocábulos isolados. A partir dessas hipóteses surge a seguinte problemática: as práticas pedagógicas no ensino da língua escrita para surdos exploram as capacidades linguísticas desses sujeitos?

Para embasar as reflexões e proposições apresentadas neste artigo, bem como para o maior entendimento sobre o tema trazemos as discussões sobre a educação de surdos e os estudos linguísticos discutindo no tópico 1 sobre o “panorama da educação de surdos” na sociedade atual, e no tópico 2, a título de explicação sem nos determos de modo aprofundado, fazemos uma exposição sobre “a macrossociolinguística e as minorias linguísticas”, pois este grupo, as pessoas com surdez, é considerado um grupo minoritário (a partir da Lei Federal n.º 10.436/02), bem como no tópico em que discorreremos sobre os resultados e discussões apresentamos a análise da produção textual dos alunos surdos a partir da visão da macrossociolinguística, isto é, numa perspectiva sociológica, refletindo sobre a competência comunicativa e gramatical desses sujeitos.

O corpus de pesquisa consta de mensagens transmitidas em meio midiático, via celular, portanto, são produções escritas em práticas interacionais que revelam as competências comunicativas e gramaticais desses sujeitos na produção textual em língua portuguesa. Essas produções serão exploradas para discutir sobre as dificuldades dos surdos no aprendizado da língua escrita a partir da visão teórica da macrossociolinguística, descrever a variação linguístico-gramatical que ocorre na escrita desse sujeito, bem como discutir/refletir sobre a problemática do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para surdos, subjacente ao corpus, conforme nosso problema de pesquisa analisando as mensagens no aspecto da competência comunicativa e gramatical do surdo na escrita de textos em língua portuguesa.

2. Justificativa

A escrita de sujeitos surdos tem sido alvo de muitas discussões, desde o início da institucionalização da educação de surdos, no Brasil em 1857 com a instalação do INES⁸, no Rio de Janeiro, uma vez que por mais de um século insistiu-se em oralizar os surdos na tentativa de torná-los ouvintes, ou menos deficientes, de acordo com a visão patológica da surdez. O ensino da língua portuguesa, portanto, era baseado em métodos orais, com o treinamento repetitivo de fonemas, palavras e estruturas frasais, geralmente simples, para memorização, e conforme afirma Pereira (2011, p. 49), utilizando-se o método analítico, muito usado no ensino de línguas estrangeiras, mas muito criticado, e que se mostrou ineficiente também para o aprendizado de alunos com surdez.

Desse modo, no ensino da escrita utilizava-se a mesma metodologia, assim como a concepção de escrita era a mesma que predominava no ensino de alunos ouvintes, ou seja, a escrita como a transcrição gráfica de unidades sonoras, como ressalta Ferreiro (1995 *apud* PEREIRA, 2011, p. 49). Assim, no ensino da língua escrita para os surdos a tendência era a simplificação de textos, a desestruturação do mesmo em palavras e frases curtas, isto é, segmentando o texto, estruturas sintáticas simplificadas, em um processo mecânico, em virtude da visão que representava os surdos como sujeitos “incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.” (PEREIRA, 2011, p. 51).

Pereira (2011, p. 51) ressalta, no trecho abaixo, características que ainda hoje são observadas na competência leitora e na produção textual dos surdos de maneira geral:

A leitura se caracterizava por decodificação sem compreensão e na escrita predominavam frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo – nomes e verbos – e menor número de vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções (MARCHESI, 1991; LANE, HOFFMEISTER & BAHAN, 1996). Além disso, observam-se dificuldades no uso das flexões, da concordância e na ordenação dos vocábulos nas frases.

O método que enfatizava o treinamento de fonemas, sílabas, vocábulos com o objetivo de estabelecer a relação fonema-grafema resultou em sujeitos surdos com dificuldades tão gerais na compreensão e produção de textos escritos que essas dificuldades começaram a ser atribuídas à surdez quando, na verdade, o problema está nos métodos de ensino, na

⁸ INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

abordagem educacional (oralista⁹), nas concepções de linguagem e língua, bem como nas de leitura e escrita adotadas. Conforme explica Lodi & Pereira (2011, p. 34 e 35), ainda atualmente no processo de alfabetização das crianças surdas, “treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão depois trabalhados na escrita”. Este processo se dá, portanto, “por meio do ensino de vocábulos combinados em frases descontextualizadas”. Não há, pois, práticas de leitura e escrita para esses sujeitos na escola, o que resulta em surdos com “pouca ou nenhuma familiaridade com o português” que apenas conseguem codificar e decodificar os símbolos gráficos sem extrair nenhum significado.

O corpus que analisamos neste trabalho demonstra essas mesmas características conforme discutem diversos trabalhos, como os de Pereira (2011), Lacerda e Lodi (2010), Albres & Santiago (2012), com relação à problemática da educação de surdos, principalmente, no que se refere à leitura e escrita. Baseamo-nos ainda em Bortoni (2005, p. 150), que nos fala sobre a Macrossociolinguística ressaltando que esta ocupa-se do processo da comunicação humana e, portanto, da “questão do contato de culturas nas diversas instituições, especialmente na escola, seja este manifesto na convivência de mais de uma língua ou de mais de uma variedade, isto é em ambiente bilíngue ou bidialetal”, o que caracteriza a situação dos surdos nas escolas atualmente.

Portanto, a relevância da discussão que fazemos neste trabalho está no fato de demonstrar que, conforme aponta Lodi (2004, *apud* LODI & LACERDA, 2010, p. 159), “o surdo pode dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos” e tornar-se interlocutor a partir de suas próprias histórias, ampliando sua leitura de mundo e sua dimensão discursiva e, ainda que, é possível, a partir da mudança das práticas de ensino para alfabetização e letramento, os surdos aprenderem a língua oral-auditiva, na modalidade escrita, e como segunda língua, de modo eficiente, o que os tornará sujeitos realmente bilíngues.

⁹ O método oralista no ensino de surdos foi estabelecido em 1880, no Congresso de Milão, quando se proibiu a Língua de Sinais nas escolas de surdos. Essa abordagem durou cerca de cem anos trazendo grandes prejuízos para o desenvolvimento das pessoas surdas. (SKLIAR, 1998, p. 16).

3. Educação de surdos e os estudos linguísticos

3.1. Panorama da educação de surdos

A educação de surdos atualmente no Brasil e no mundo está pautada numa abordagem bilíngue. O bilinguismo para os sujeitos surdos constitui-se no domínio ou competência comunicativa em duas línguas, a língua de sinais (primeira língua para o indivíduo surdo – L1) e a língua oral-auditiva (segunda língua – L2), no caso dos surdos brasileiros a Libras – língua brasileira de sinais e a língua portuguesa.

Desse modo, para que o surdo se torne um sujeito bilíngue, competente tanto na sua língua natural quanto na segunda língua, há a necessidade de se inserir esse sujeito em ambientes de aprendizagem que respeitem a sua diferença linguística e cultural. Um ambiente onde este sujeito possa interagir com seus pares, outros sujeitos surdos usuários da Língua de Sinais, e assim possa desenvolver-se primeiramente na sua língua natural, para ter a possibilidade de aprender uma segunda língua, no nosso contexto, a língua portuguesa.

Havemos, no entanto, de considerar que uma educação bilíngue para alunos com surdez, no atual paradigma da inclusão ainda não se faz efetiva. Para se desenvolver linguisticamente um indivíduo precisa desde tenra idade interagir numa comunidade linguística, o que não acontece com os surdos, em sua maioria, pois que segundo as estatísticas, somente 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos e tem a possibilidade de desenvolver a língua de sinais natural e espontaneamente. Outras 95% nascem em famílias ouvintes que não sabem e, às vezes, até rejeitam a língua de sinais.

Nessa situação, as crianças surdas filhas de pais ouvintes quando chegam à escola, aos 5 ou 6 anos de idade, com defasagem em todo o seu desenvolvimento psíquico-intelectual por não ter desenvolvido a linguagem – pois não tiveram acesso a língua portuguesa (a língua oral-auditiva) devido a sua restrição auditiva e nem a língua de sinais (língua viso-espacial) pela falta de contato com usuários dessa língua – encontram uma situação talvez ainda mais agravante. Um ambiente linguístico ao qual o surdo não tem acesso, pois professores e colegas se comunicam somente na língua oral-auditiva, instruções escolares são ministradas somente nesta língua desconhecida para os surdos; surdos em meio a colegas ouvintes, sem possibilidade de interagir com seus pares. O resultado tem sido uma situação de isolamento linguístico, conforme afirma Slomski (2011, p. 69):

[...] a criança surda vive numa situação que pode ser caracterizada como de isolamento linguístico, porque não recebe a informação (“input” linguístico da língua sinalizada) de que necessita para adquirir naturalmente um sistema linguístico.

Poucas escolas pelo país estão adequadas para atender alunos surdos, pois a Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê que as escolas tenham professores bilíngues para que a instrução seja dada em língua de sinais, e na falta de professores bilíngues que haja intérpretes de língua de sinais, e ainda que a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua. No entanto, a situação dos surdos nas escolas é bem diferente disso. E o resultado é gravíssimo, conforme afirma Lacerda (2006, p. 176):

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

O texto do qual foi retirada a citação acima é de 2006, mas a situação atual ainda não mudou, conforme mostram vários trabalhos sobre o tema, inclusive da mesma autora, citados ao longo deste artigo. Mesmo nos espaços pensados pelo MEC (Ministério da Educação) como paliativo para a falta de profissionais habilitados para ensinar o surdo na escola comum, que são os espaços identificados como Salas de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado-AEE, a problemática continua, pois mesmo nestes espaços muitas vezes o profissional que lá atua não tem domínio da Língua de Sinais e nem das estratégias de ensino de segunda língua para o ensino da língua portuguesa.

Desse modo, há desafios a serem enfrentados frente às divergências que existem nas representações sociais sobre a conceituação de bilinguismo na escola e para se elaborar um programa de ensino bilíngue para surdos dentro de uma proposta de educação inclusiva. Somente após a escola conseguir fazer estes ajustes é que a educação de surdos poderá ser efetiva, diferente da situação que temos hoje. Segundo Albres & Santiago (2012, p. 287): “[...] não é discriminação matricular o aluno surdo em uma escola só para surdos, todavia o é, matriculá-lo em escola regular e não proporcionar as reais condições para uma educação de qualidade”.

É nesse contexto, uma escola sem as reais condições de atendimento às suas especificidades linguísticas, que os surdos tem tentado, ou lhe tem sido imposto, aprender língua portuguesa e os registros históricos

tem mostrado que na sua grande maioria os surdos não se tornam competentes nesta segunda língua. Não se tornam leitores competentes e muito menos escritores competentes. Desde que se iniciou e institucionalizou uma educação de surdos no Brasil, esta se pautou na premissa do aprendizado da língua oral-auditiva, ora se usa a língua de sinais somente com o objetivo de ensinar a língua portuguesa (método combinado – sinais e língua oral – até 1880), ora se proíbe a língua de sinais e se ensina somente a língua oral-auditiva (método oralista - após 1880¹⁰). A partir da década de 1980 há o retorno da língua de sinais para a educação de surdos, nas escolas especiais, e começa a se delinear uma educação bilíngue que toma força no final da década de 1990, paralela ao advento da inclusão, e é oficializada no ano 2002, com a Lei 10.436/02, que, entretanto, até os dias atuais se mantém envolta em discrepâncias e incertezas.

Percebe-se que ao longo da história da educação de surdos, nunca se considerou a especificidade linguística deste sujeito. Daí a maioria dos surdos passarem pela escola sem se tornarem realmente competentes na segunda língua. O que se torna mais pungente hoje com a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns, juntos com ouvintes e sem as adequações necessárias para que o surdo se desenvolva linguisticamente. E daí também a luta dos surdos por escolas bilíngues, espaços onde haverá realmente a possibilidade para que o surdo aprenda a sua primeira língua e com ela consiga se desenvolver para conseguir aprender a segunda língua, a língua portuguesa. Nesse sentido, Albres & Santiago (2012) dizem que:

[...] a inclusão e educação bilíngue de surdos são perfeitamente compatíveis. No entanto, para uma inclusão de surdos que considere seriamente a sua especificidade, o modelo atual de inclusão não pode continuar como único modelo. Os surdos não querem ser vistos como “outra categoria de deficientes”, mas ao invés disso, serem considerados “uma minoria social e linguística”.

Portanto, conforme afirmam as autoras, colocar os surdos em escola de ouvintes não é discriminação, mas o é não proporcionar as condições para uma educação bilíngue de qualidade possibilitando o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e psicológico desses sujeitos levando em conta sua identidade e cultura.

¹⁰ Em 1880, num congresso mundial sobre educação de surdos, em Milão na Itália, decide-se proibir a língua de sinais nas escolas e passa-se a ensinar somente a língua oral - abordagem conhecida como oralismo que vigorou por cerca de cem anos.

4. *A macrossociolinguística e as minorias linguísticas*

De maneira geral, de acordo com Mollica (2008), a sociolinguística revela-se enquanto ramo da linguística que estuda a língua do ponto de vista de sua ligação com a sociedade, seja por um recorte geográfico, social ou histórico. Esta ciência trabalha com a diversidade linguística, associando as influências extralinguísticas à língua. Seus estudos podem ser divididos entre a macrossociolinguística e a microssociolinguística. O crescimento de estudos na área da Sociolinguística tem sido uma grande contribuição para que possa ser fomentada a desconstrução da ideia de homogeneidade linguística.

Monteiro (2000) explica que a sociolinguística pode ser compreendida a partir de duas perspectivas diferentes de estudo: a macrossociolinguística e a microssociolinguística. A primeira trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo, discutindo questões como as consequências do multilinguismo no desenvolvimento econômico e as prováveis políticas linguísticas que um governo pode adotar; a segunda analisa os efeitos dos fatores sociais sobre as estruturas linguísticas.

Neste artigo, procurou-se enfocar a primeira perspectiva, visto que a macrossociolinguística trabalha as relações entre a língua e a sociedade de forma mais ampla. Desse modo, ocupa-se também do bilinguismo, dos problemas que atingem as línguas minoritárias, entre outros, o que inclui as questões relacionadas à educação de surdos, pois os surdos, como já dito, fazem parte de um grupo linguístico minoritário, portanto um grupo que usa uma língua diferente da língua majoritária e tem como obrigação legal (Lei Fed. 10.436/02) aprender esta língua e, portanto, tornar-se bilíngue.

As pessoas surdas atualmente se constituem enquanto grupo reconhecido como uma comunidade que possui identidade, cultura e língua que lhes são próprios e de acordo com Kelman (2008, p. 88) “[...] o tema da surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural”. Os surdos e os ouvintes encontram-se imersos em um mesmo espaço físico, compartilhando culturas, a cultura surda e a cultura ouvinte. Além disso, os aspectos de ambas as culturas se mesclam, o que torna os surdos indivíduos multiculturais.

O que define a comunidade surda como uma minoria é a língua, visto que esta é diferente da sociedade majoritária, do mesmo modo que as outras minorias linguísticas também o são. A minoria linguística sur-

da, entretanto, por muitas vezes não ter uma tradição cultural sólida e definida, e por não querer ser como os ouvintes, é vista como diferente da situação das outras minorias linguísticas, que costumam se esforçar para estarem inclusas na sociedade majoritária.

Como bem diz Albres (2012, p. 287):

O desafio da educação de surdos é principalmente promover a instrução, a formação moral, intelectual e afetiva respeitando a diferença linguística desse alunado. Reconhecendo seu pertencimento à minoria linguística e buscando estratégias para uma educação de qualidade.

De acordo com Karnopp (2012, p. 227), os surdos, como grupo minoritário, não somente de um ponto de vista numérico ou estatístico, porém de uma perspectiva também sociológica, é um grupo não dominante e oprimido. Assim, o tipo de prática linguística que tem sido dominante nas relações entre língua de sinais e língua portuguesa é a de que esta é superior àquela.

Esta situação linguística foi pontuada por Karnopp (2012, p. 227):

[...] se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa; consequentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos.

Para que essa situação deixe de existir, e os surdos possam avançar no processo de letramento e consequente apropriação das regras gramaticais inerentes à escrita, deve começar a haver uma valorização da língua que este domina, compreendendo que o surdo pode adquirir outra língua, sem que se desconsidere sua identidade cultural e linguística.

A libras é utilizada pelas comunidades surdas para a comunicação face a face, mas como vivem em contextos sociais em que a maioria das pessoas são ouvintes, os surdos usuários da LIBRAS precisam aprender o português na modalidade escrita para poderem garantir seus direitos de cidadania.

Nessa perspectiva, conforme Kleiman (1995, p. 20), o letramento pressupõe um trabalho de inserção dos estudantes nas práticas sociais que se concretizam por meio da linguagem. Ou seja, pressupõe que se tomem como objeto de ensino os diversos gêneros textuais que circulam

na sociedade. Entretanto, é necessário que haja mudanças nas práticas de letramento na escola, pois conforme ressalta a autora:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Dessa forma, fica evidente que se forem levadas em consideração as suas especificidades linguísticas, os surdos poderão se beneficiar da proposta pedagógica do letramento, pois se esta propicia ganhos significativos para os estudantes em geral, para os estudantes surdos os ganhos podem ser ainda mais significativos.

5. Procedimentos metodológicos

Para este estudo, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, e quanto aos objetivos esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois descrevemos as variações linguístico-gramaticais que ocorrem na escrita de alunos surdos, no contexto pesquisado. Quanto aos procedimentos técnicos consiste em um estudo de caso, uma vez que utilizamos como corpus de pesquisa as produções de textos (mensagens de celular) de alunos surdos. As mensagens analisadas para este trabalho foram coletadas em contextos interacionais professora/alunos surdos. Os sujeitos produtores dos textos das mensagens, no período da coleta (2012, 2013) eram alunos de ensino fundamental segundo segmento (6.º ao 9.º ano) e ensino médio, de duas escolas públicas na cidade de Marabá – PA.

Foram retirados os nomes dos alunos e colocados apenas iniciais trocadas ou nomes fictícios para que não se identifique os informantes do corpus ora analisado, uma vez que este é usado apenas com o fim de se descrever a variação linguístico-gramatical que ocorre, em virtude, conforme se vem discutindo ao longo deste artigo, das práticas de ensino não adequadas às especificidades linguísticas dos surdos.

Separamos as mensagens em grupos, pois de cada informante há pelo menos dois textos, de modo que os grupos se constituem do conteú-

do de duas ou mais mensagens. Portanto, para descrever a variação linguístico-gramatical, e evidenciar os demais objetivos elencados para este trabalho, fazemos considerações com relação à competência comunicativa e gramatical nos textos analisados.

6. Resultados e discussões

Os trechos de mensagens mostrados a seguir evidenciam a problemática envolvida no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos, pois demonstram que a escrita tanto de surdos com nível de escolarização de ensino fundamental quanto daqueles já em vias de conclusão do ensino médio, apresenta lacunas linguístico-gramaticais similares.

Tais lacunas poderiam ser preenchidas se o processo de ensino e aprendizagem levasse em consideração as especificidades desses sujeitos. Por exemplo, a necessidade de estratégias específicas à sua condição de adquirir a língua visualmente e não auditivamente como a maioria; práticas pedagógicas que considerem os aspectos linguísticos discursivos das práticas interacionais vivenciadas no seu dia-a-dia; bem como práticas que os coloquem frente aos desafios de leitura e escrita em contextos significativos, com textos completos que possam avançar do curto e simples ao longo e complexo e não com práticas que consideram o surdo incapaz de aprender a estrutura da língua escrita.

6.1. Análise da produção textual nas mensagens de celular de alunos surdos do ensino fundamental e médio

Mensagens	Competências comunicativas e gramaticais
1.- BOA NOITE! AMANHA ESCOLA SIM E NÃO RESP! Amanhã vai escola resp! W. 2.- BOM DIA HOJE TEM ESCOLA SIM OU NÃO – RESP! 3.- BOM DIA EU ESTOU ESCOL JA	1. Pode-se perceber a intencionalidade do(a) aluno(a) de perguntar se haverá aula ou não no dia seguinte ao que está sendo enviada a mensagem. No entanto, são evidentes os problemas na estruturação da sentença. 2 e 3. Observa-se que o (a) aluno(a) sabe bem o que deseja perguntar, apesar da não utilização do ponto de interrogação e da troca da palavra <i>aula</i> por <i>escola</i> . 4. Nesta mensagem a informação de que (a) aluno(a) vai para a escola no dia seguinte é clara para o interlocutor, apesar do equívoco na escrita da palavra “escola”/(escato). Percebe-se que há um conhecimento lexical restrito com repetição de vocabulário. Por exemplo, faz confusão com uso

<p>VEM SIM OU NÃO – RESP!</p> <p>4.- Oi eu ir manha escato – resp!</p>	<p>dos vocábulos <i>escola/aula e escola/escato</i>.</p> <p>Percebe-se o conhecimento que o aluno tem dos advérbios de tempo, entretanto, as expressões “Bom dia” e “boa noite” são as únicas que trazem uma estrutura completa. Numa das mensagens, ignora o uso da conjunção alternativa OU e o uso do ponto de interrogação para realizar a pergunta; e usa indiscriminadamente o ponto de exclamação.</p> <p>Não realiza a flexão verbal (Oi eu <i>ir</i> manha escato – resp!).</p>
--	--

Grupo 01: (aluno(a) 1º ano E.M.)

<p>Mensagens</p> <p>1.- Sou nome: S. surda resp?</p> <p>2. - →, *, OLA TU DO BEM!!!!</p> <p>- , * ‘ ’, FELIZ NATAL!!!</p> <p>- , * “ ” *, BOA NOITE!!</p> <p>- “ “ “JC” “ “ TA RESP!</p>	<p>Competências comunicativas e gramaticais</p> <p>1.Compreende-se que o escritor quer identificar-se para o interlocutor, entretanto em lugar da expressão “eu sou fulano” ou “meu nome é” utiliza “<i>Sou nome</i>” misturando as duas expressões demonstrando o pouco conhecimento do vocabulário da língua.</p> <p>2.O aluno(a) na segunda mensagem resolveu iniciar a sua fala com uma sequência de caracteres tipográficos que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo de quem o emprega, por meio de ícones ilustrativos, chamados “emoticons” (: - →, *, - , * ‘ ’,- , * “ ” *, - “ “ “JC” “ “). Percebe-se uma tentativa de criar os ícones apenas com os caracteres do teclado, demonstrando que está atento ao mundo digital.</p> <p>As sentenças escolhidas, na segunda mensagem, as quais estão escritas em letras maiúsculas, são coerentes, entretanto, não podemos dizer que se trata de uso efetivo da língua, pois são estruturas prontas de uso corrente que foram apenas memorizadas, por isso não há nenhum outro item lexical.</p> <p>A construção da sentença como um todo está em desacordo com as regras do sistema da língua portuguesa (<i>sou nome: S. surda resp?</i>). Quanto ao ponto de interrogação percebe-se que o(a) aluno(a) não possui o domínio sobre o uso.</p>
---	--

Grupo 02: (aluno(a) do 7º ano E. F.)

<p>Mensagens</p> <p>- Eu estou esperança aqui f28. G. Me pegar mim</p> <p>- Ok, obrigada eu ir vou ôni-bus.</p> <p>- Oi vcta saudade mtoss eu sou G.*_* boa noite bjs Vcsumui ok</p>	<p>Competências comunicativas e gramaticais</p> <p>Observa-se que o aluno(a) sabe se comportar no contexto em que interage, o mundo digital, por exemplo, com o uso das abreviações (<i>vc, mtoss</i>), também se observa a presença de ícones ilustrativos, os emoticons (* ? *) (* - *) para marcar a interação via mensagem escrita.</p> <p>A compreensão da mensagem que o (a) aluno(a) está tentando transmitir talvez só seja possível a compreensão para quem está inserido no contexto situacional, vis-</p>
--	---

<p>- oi tol bem? Marina bom saude meu numeros sou G. *.* boa tarde bjoss.</p> <p>- VC COIPA JÁ FOTOS LEMBRO BELÉM - RESP?</p> <p>- VC TER AULA UFPA HOJE SÓ PEDRO OU RITA - RESP?</p> <p>- VC VAI AMANHÃ FESTA KATIA C. NAÕ OU SIM - RESP?</p> <p>- VC CADÊ FOTOS LEMBRO JÁ COIPA GUARDA NAÕ OU SIM? BOM DIA BJOS - RESP?</p> <p>- EU MINHA CADÊ FOTOS GUARDA VC LEMBRO BELÉM VC JÁ COIPA CD FOTOS - RESP?</p>	<p>to que quem está fora do contexto não consegue produzir significado a partir do que lê, por exemplo, na mensagem “VC TER AULA UFPA HOJE SÓ PEDRO OU RITA – RESP?”</p> <p>Entretanto, embora o aluno (a) possa muitas vezes identificar significados de palavras, não consegue fazer uso efetivo da língua como observa-se no trecho a seguir: <i>EU MINHA CADÊ FOTOS GUARDA VC LEMBRO BELÉM VC JÁ COIPA CD FOTOS – RESP?</i></p> <p>Como se observa de modo geral em todos os textos há um conhecimento restrito do léxico da língua.</p> <p>As abreviaturas foram exploradas no texto para dar maior velocidade à comunicação, visto que se trata de um texto digital, onde as falas são registradas com rapidez (folha 28¹¹/ “f28”; vc; estou/“tol”; bjoss; resp), mostrando que o escritor neste caso já se apropriou desta linguagem.</p> <p>Observa-se uma confusão na ordem das sentenças, o que se atribui ao fato de que a estrutura de língua que o surdo tem internalizada é a estrutura da Libras.</p> <p>Portanto é a marca da estrutura da Libras que também é revelada na falta do uso dos conectivos (preposições, conjunções, artigos, etc.) revelando que o escritor não se apropriou da estrutura gramatical da língua portuguesa.</p>
--	--

Grupo 03: (aluno(a) 3.º ano do E.M.)

<p>Mensagens:</p> <p>Ja pra casa agora cheguei eu vi ig.a~u campo sititio pica pau parece mulher bem feito saci per~r~ teu igual kkkkkkkkkkkk</p> <p>2. Da nada ..Boa noite..</p> <p>L. rir muitos Beijos</p>	<p>Competências comunicativas e gramaticais</p> <p>1. A mensagem parece ser uma piada, mas há uma imensa confusão na organização das sentenças impedindo a compreensão da ideia que pretendia ser transmitida no texto, embora o escritor se mostre à vontade com o uso do gênero digital; compreendendo que a repetição da letra “K”, representa uma gargalhada.</p> <p>2. Entende-se que o(a) aluno(a) quis transmitir em sua mensagem o agradecimento por algo com a expressão que deveria ser “de nada” ou “por nada” (<i>Da nada</i>).</p> <p>Nas duas mensagens há uma óbvia restrição de vocabulário.</p> <p>1. Não faz nenhuma tentativa de uso da acentuação e nem do uso de pontuação no primeiro texto, entretanto é importante perceber que os verbos foram flexionados, deixando claro que o(a) aluno(a) tem noção de flexão dos verbos no presente e no</p>
--	--

¹¹ Folha 28 refere-se a um endereço. Uma designação para nome de rua na cidade locus da pesquisa.

	<p>pretérito (<i>cheguei; vi; parece/”parence”</i>).</p> <p>2. O(a) aluno(a) emprega o advérbio (<i>rir muitos</i>) em seu texto de forma inadequada, fazendo uma tentativa de uso do plural, mostrando que tem consciência da necessidade desse aspecto gramatical, entretanto, o texto mostra claramente que não há um domínio de tal uso.</p>
--	--

Grupo 04 (Surdo(a) do 2.º ano do E. M.)

É importante pontuar que os surdos produtores dos textos aqui analisados, estão familiarizados com o uso do celular utilizado para troca de mensagens escritas, e embora não esteja em discussão o uso dessa ferramenta, é inegável que ela aproxima o surdo da língua portuguesa escrita, facilitando as práticas interacionais através de um recurso totalmente visual, pois no aprendizado da língua o surdo apoia-se no aspecto visual da escrita. Desse modo, conforme afirma Gesueli (2012, p. 173), é necessária uma reflexão sobre o distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade (concepção grafocêntrica), pois o processo de aquisição da escrita pelo surdo não está centrado na relação da escrita com a oralidade e sim com “as ações que se fazem com e sobre a língua como práticas discursivas”. E destaca ainda “pelo fato de não ouvir o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”.

Lacerda & Lodi (2010, p. 157), relatando uma experiência de ensino do português para crianças surdas ressaltam que:

No caso das crianças surdas não usuárias da linguagem oral, estratégias orais não eram utilizadas e, respeitadas em sua diferença, realizavam suas produções por meio de estratégias unicamente visuais, com negociações de sentido realizadas apenas em Libras. Os modos de apropriação da escrita do português nestes casos eram diversos e apoiados em outros aspectos.

A análise dos textos aqui considerados evidencia que, independente do tempo de interação com textos escolares, esses alunos apresentam um vocabulário restrito aliado às dificuldades com as regras da gramática normativa (pontuação, acentuação, estrutura frasal, etc.), o que impede a construção de um texto mais elaborado. Evidencia ainda que a problemática do ensino da língua portuguesa faz com que os surdos terminem sua trajetória no ensino básico sem vencer as dificuldades com a escrita da segunda língua.

Como já mencionado, à luz da macrossociolinguística esse grupo, o de pessoas com surdez, é uma minoria linguística, isto é, um grupo

usuário de outra língua e, portanto, é papel da escola compreender que esse sujeito passa por estágios de interlíngua¹² no processo de aquisição da língua portuguesa, segunda língua para ele, e é também seu papel facilitar a competência comunicativa desses sujeitos. Nesse sentido, Bortoni (2004, p.74), acrescenta ao conceito de Competência Comunicativa proposto por Dell Hymes (1966), a noção de *recursos comunicativos*, dizendo que: “o falante”, - no contexto em discussão, podemos dizer “o surdo” – “precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas, etc. [...] para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos.”.

Desse modo, percebe-se que o que falta na escrita dos sujeitos surdos aqui analisados são exatamente esses recursos comunicativos, os quais “definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.”. (BORTONI, 2004, p. 75)

7. Considerações finais

Para finalizar, mas não esgotando essa discussão, ressaltamos que, conforme coloca Bortoni (2004, p. 78), a escola, tem como tarefa educativa, em relação à língua materna, criar as possibilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa para que o educando “possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage”.

Um processo de ensino que considerasse práticas discursivas cotidianas da interação entre alunos surdos, ou entre aluno e professor ou familiares, poderia ter como resultado a aquisição de recursos comunicativos mais amplos, pois seria um processo dentro de um contexto significativo de uso da língua, pois como ressalta Gesueli (2012, p. 176), “é preciso que o aluno faça uso da linguagem, ou seja, que assuma o papel de autor-leitor”.

Ao longo do tempo tem se alegado que a produção textual do surdo tem que ser aceita da forma como se apresenta, pois são as marcas da estrutura da língua que o surdo tem internalizada, a língua de sinais, que aparecem em seu texto. Entretanto, é fato que todas as pessoas tem inter-

¹² Para saber mais sobre os estágios de interlíngua por que passam os surdos, uma bibliografia que pode ser consultada é Ideias para ensinar português para alunos surdos/ Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

nalizadas as estruturas de sua língua materna e isso não é impeditivo para que aprenda uma segunda língua.

Desse modo, acreditamos que o texto dos surdos em sua maioria se apresenta dessa forma, porque falta a este sujeito apropriar-se da estrutura da segunda língua que está lhe sendo apresentada e, conforme discutido ao longo deste trabalho, em virtude das práticas metodológicas de ensino que não tem sido efetivas e nem eficientes. Portanto, entendemos a partir de todo o estudo realizado para este trabalho que é possível ao sujeito surdo apropriar-se dos recursos comunicativos (léxico, recursos gramaticais, etc.) para desempenhar-se competentemente nas práticas sociais de leitura e escrita em língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Educação Bilíngue: respeito à especificidade linguística dos alunos surdos. In: _____. *Contrapontos da Educação Especial*. São Carlos. Pedro e João Editores, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris: *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais (libras) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 25-02-2014.

GESUELI, Maria Zilda. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: _____. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn, Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: _____. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: _____. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luísa. *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: _____. Desafios para um nova escola: Um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: UFPB, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2011.

A ORALIDADE E A ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA REFLEXÃO

Dhienes Charla Ferreira (UENF)

Dhienesch@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo evidenciar as marcas da oralidade nos textos escritos de alunos de 5º ano de escolas públicas de Campos dos Goytacazes/RJ. Partimos da observação das características das condições de produção do texto oral através da análise de textos provenientes de fala espontânea. Depois, confrontamos os textos escritos com os orais dos mesmos sujeitos, para verificar se essas marcas permaneceram. Para isso, constituímos uma amostra de textos orais e escritos de 10 alunos do 5º ano do ensino fundamental. Essa amostra de dados foi coletada do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste Fluminense” (LUQUETTI, 2012). No levantamento das características do texto falado, selecionamos as seguintes marcas, a saber: uso do marcador conversacional *ai*; repetição de substantivo; Repetição de pronome pessoal do caso reto; repetição do conector *e*; queda do /r/ no final das formas verbais; e troca de vogais *e/i*. Acreditamos que na prática educativa o que se busca alcançar no ensino de língua nos anos iniciais é necessariamente o desenvolvimento integral da competência comunicativa no aluno. Desse modo, é o próprio aluno o objeto, no qual, os efeitos e fins são esperados.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Oralidade. Escrita. Formação docente. Ensino.

1. Considerações iniciais

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma discussão sobre a questão da oralidade em detrimento da escrita no 5º ano do ensino fundamental. Sabemos que a oralidade não é abordada na sala de aula, só prevalecendo o ensino da língua escrita e consequentemente das regras gramaticais da língua padrão. Esse fato é controverso, pois quando fazemos a leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que norteia todo o

planejamento curricular do ensino fundamental, colocam-se em evidência as variedades linguísticas, assim como as perspectivas de ensino da oralidade na sala de aula.

Na atualidade, há diversas pesquisas sendo realizadas sobre a língua falada, quer nas ciências humanas, quer nas sociais, e, ainda que haja inúmeros estudos nesse sentido, percebemos que na escola, ainda esse assunto está incipiente, pois era de se esperar que os aspectos da fala e da escrita também já tivessem sendo analisados exaustivamente.

A tendência da criança que se encontra nos passos iniciais do processo de aprendizado do sistema alfabético é apoiar-se na oralidade. Isso acontece porque, embora a escrita tenha a sua autonomia, ela tem como ponto de referência a língua falada. Entretanto, a partir do seu amadurecimento durante o processo de ensino-aprendizagem espera-se que ela adquira a capacidade de não estabelecer uma correlação absoluta entre fonação e escrita, até mesmo por causa das peculiaridades do sistema alfabético que corroboram a autonomia da língua escrita.

Para Marcuschi e Dionisio (2007, p. 25), fala e escrita não são categorias dicotômicas, mas diferentes para tornar sua observação mais adequada. Assim, as relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, uma vez que refletem o dinamismo da língua em funcionamento.

Desse modo, observamos a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença em certa mistura de gêneros e estilos, evitando as dicotomias em sentido estrito. Como ressalta Marcuschi (2007, p. 58), “não se trata de ver a fala como um simples ‘código oral’ e a escrita como um simples ‘código gráfico’ que codifica uma língua que estaria previamente pronta, homogênea e fixa”.

Fávero (2000, p. 69) e Marcuschi (2007, p.8) comungam da ideia de que fala e escrita seguem o mesmo sistema linguístico que é o da língua portuguesa. Desta forma, não existem dois sistemas linguísticos diversos em uma língua, um para fala e outro para a escrita. Marcuschi acrescenta, ainda, que fala e escrita são dois modos de funcionamento da língua.

Na alfabetização, o eixo – fala, leitura e escrita – deve ser considerado desde o início do processo. Para Marcuschi (2007), se todos que chegam à escola dominam a língua de modo razoável e eficiente, portanto para se ensinar não podemos partir do nada. No entanto, a escola “não

vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana (p.9)”. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1997, p. 26) já deixam claro que

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando quem e por que se diz determinada coisa.

Ainda, segundo os PCN, “produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico” (BRASIL, 1997, p.22). Desta forma, a produção de um discurso depende das condições em que ele se realiza. Na interação verbal, o discurso é organizado através de saberes que o interlocutor possui sobre o que está sendo dito, supondo fazer parte de suas opiniões e certezas adquiridas pelos fatos. Assim, existem diversos fatores que determinam suas escolhas feitas em relação ao gênero no qual o discurso se realizará, bem como, a seleção de procedimentos de estruturação e de recursos linguísticos.

Neste sentido, fica clara a urgente necessidade da renovação de práticas didáticas no ensino de língua materna. Essa necessidade surge através da crítica à concepção tradicional de ensino de língua presente nas escolas, baseado na visão inflexível e rígida da língua remetendo-se somente às regras presentes na gramática, excluindo o espaço para discussão da variação linguística. Além disso, Luquetti e Arruda (2010) salientam que

Ao longo dos anos, os professores foram formados a partir de uma visão restritiva e sem perspectivas de ampliações de saberes. Essa visão imposta através de sua formação, fez com que conceitos básicos da composição da sociedade brasileira fossem ignorados. Nesse sentido, houve a valorização de um currículo dominante, sem levar em consideração as demais culturas e a pluridiversidade que caracterizam a nossa sociedade. (2010, p. 157)

Assim, o ensino de língua materna nos últimos anos tem sido marcado pelo lugar central e exclusivo da gramática normativa baseando na concepção de certo ou errado. Isso gera graves consequências, pois essa forma de ensino “tende a reduzir linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão” (FARACO, p. 90, 2012).

Para se evidenciar a falta de distinção entre oralidade e escrita pelos alunos temos como fundamento o *corpus* “A língua falada e escrita da região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012). De modo específico, pretendemos: a) levantar as características da oralidade em textos orais; b) Identificar as marcas da oralidade nos textos escritos; c) apontar a influência da modalidade oral na modalidade escrita; e d) Propor uma reflexão sobre possíveis causas da dificuldade de adequação das modalidades da língua pelo aluno.

Entender o motivo pelo qual os alunos de 5º ano do ensino fundamental possuem dificuldades de transpor a oralidade para a escrita, caracterizou-se como elemento fundamental deste estudo. A opção por essa etapa do processo educacional está relacionada ao fato de, nesse ano de escolaridade, os alunos já terem cursado cinco anos de ensino fundamental e já terem contato com princípios básicos de produção de textos escritos.

Consideramos o lugar da língua falada no ensino de língua materna no processo de aquisição da leitura e escrita a partir de nosso interesse nas interferências da modalidade oral da língua nessas situações, que carecem do emprego de um discurso mais formal e mais marcado pelo afastamento dos interlocutores. E para isso, buscamos aportes teóricos em Marcuschi (2001), Fávero (2000), Luquetti (2012), Travaglia (2000), dentre outros, para sua sustentação a fim de compreendermos, com maior propriedade, o fenômeno investigado, dado a sua complexidade.

Vale dizer que, um dos objetivos do ensino de língua materna visa desenvolver nos alunos a capacidade de usá-la adequadamente em seus diversos contextos, e em suas modalidades escrita e oral, além da reflexão crítica sobre o que leem e escrevem. Contudo, não se evidenciou esse caráter nas produções escritas dos alunos. A partir dessa questão, esta pesquisa é fundamental para o trabalho do professor, uma vez que o possibilitará repensar e, até mesmo, melhorar sua prática pedagógica a partir dos indícios apresentados.

2. Metodologia

Para melhor planejamento e organização das tarefas, esse trabalho foi dividido em três etapas: a) Seleção dos textos falados e escritos; b) Levantamento das características da produção oral através da análise de

textos da fala espontânea e c) Identificação das marcas da oralidade apontadas na etapa anterior nos textos escritos.

Para isso, constituímos uma amostra de textos orais e escritos, de 10 alunos do 5º ano do ensino fundamental com idade entre 9 e 14 anos, de duas escolas públicas da cidade de Campos. Essa amostra foi coletada do *corpus* “A língua falada e escrita na região norte-noroeste fluminense” (LUQUETTI, 2012) realizado pelo Núcleo de Estudos em Linguagem e Educação, sob a coordenação da professora Eliana Crispim França Luquetti, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Cada informante produziu cinco tipos de textos distintos em cada modalidade (oral e escrita). Em ambas as modalidades, os textos apresentaram-se estruturados a partir de cinco tipos discursivos: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento, e relato de opinião, nas modalidades falada e escrita.

Para a realização da coleta de dados, tanto na fala como na escrita foram adotadas algumas instruções necessárias para que fosse garantida uma condição de comunicação que se aproximasse ao máximo possível de uma situação real e espontânea de interação. Assim, fomos explícitos e precisos ao orientar o informante quanto aos tipos de gêneros discursivos a ser produzido: 1) Narrativa de experiência pessoal: Conte uma história que tenha ocorrido com você, que tenha sido interessante, triste ou alegre; 2) Narrativa de experiência recontada: Conte uma história que tenha ocorrido com alguém que você conheça, que tenha sido interessante, triste ou alegre; 3) Descrição de local: Descreva/diga como é o lugar onde você mais gosta de ficar, passear ou brincar; 4) Relato de procedimento: Você pode me ensinar algo que saiba fazer bem? 5) Relato de opinião: O que você acha sobre a cidade de Campos dos Goytacazes?

Na análise feita desses dados, com base nas propostas de Marcuschi (2001), Luquetti (2012) e Fávero (2000), selecionamos as ocorrências de algumas marcas linguísticas caracterizadoras de textos orais, mas que também se materializavam nas produções escritas desses falantes. A partir da análise e de acordo com os teóricos mencionados, tomamos como categoria de análise as seguintes marcas: a) Uso do marcador conversacional *aí*; b) Repetição de substantivo; c) Repetição de pronome pessoal do caso reto; d) Repetição do conector *e*; e) Queda do /r/ no final das formas verbais e e) Troca de vogais *e/i*.

Confrontamos os dados da língua escrita com os textos orais desses mesmos sujeitos, que produziram esses materiais também na língua falada. Tomando como base a concepção e mediação pedagógica no contexto educacional, partimos da premissa de que o objetivo no ensino de língua materna é formar indivíduo competente linguisticamente, de modo que seja capaz de usufruir da língua em diferentes situações comunicativas.

3. Ocorrências das marcas da oralidade nos textos

Diante da análise apresentada, foi possível observar que os alunos se mantêm apegados à realização da fala mais espontânea. Assim, nas produções textuais analisadas, os alunos recorreram à situação imediata com traços do planejamento local.

De acordo com os dados da tabela 1, a marca mais utilizada, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, foi a *repetição do pronome pessoal do caso reto*, empregada com frequência igual a 77. Por outro lado, a marca menos constatada foi a troca da vogal *e* por vogal *i* com frequência igual a 9.



Gráfico 1: Frequência das marcas da oralidade nos textos escritos.

A partir do gráfico e dos dados da pesquisa, notamos que a variação oral da língua fez-se presente em todos os textos escritos. Do total de 220 ocorrências, 65 (32,5%) foram constatadas em narrativas de experiência recontada. Por outro lado, o gênero com menor frequência das marcas da oralidade foi o relato de opinião, com 23 ocorrências, correspondendo a 11,5% do total.

A repetição de pronomes pessoais do caso reto e do conector *e* obtiveram maiores ocorrências, respectivamente na narrativa de experiência pessoal com 25 e narrativa de experiência recontada com 27.

Também observamos que o marcador conversacional *ai* não aparece nos relatos de procedimento e nos relatos de opinião. Além dessa marca, a troca da vogal *e* pela vogal *i* não aparece no Relato de procedimento. Além disso, os gêneros discursivos caracterizados pelo relato de procedimento e pelo relato de opinião tiveram menor ocorrência de marcas da oralidade. Isso acontece devido ao fato de que, ao narrar um acontecimento, o informante se encontra em discurso direto em se tratando da organização do pensamento, dando sequencialidade e continuidade aos fatos dos quais ele vai se lembrando ao contar ou recontar. Nos gêneros (relato de procedimento e relato de opinião), no qual o informante é levado a ensinar a fazer algo que faz bem e a expressar sua opinião, observamos que ocorreu uma tendência à objetividade e pontualidade das ideias no texto escrito.

A análise da amostra evidenciou que: a) A língua escrita não pode ser traduzida em uma combinação propriedades formal, invariáveis, e distintas da língua falada e b) A variação oral da língua fez-se presente em todos os textos.

Destacamos que a presença da variação oral da língua nos textos escritos, sob a ótica do ensino tradicional voltado para a gramática normativa é considerada como erro de uso da língua, principalmente no que se concerne à língua escrita. No entanto, essa perspectiva de ensino que pretende excluir as marcas da oralidade na escrita não se efetiva na prática, pois não impede o uso dos termos da língua falada nas produções escritas.

Tendo isso em vista, parece claro e evidente a necessidade de se estabelecer estratégias de adequação das modalidades falada e escrita no ensino de língua materna nos anos iniciais. Tal fato confirma a importância da oralidade da língua, uma vez que, que a mesma se torna essencial para evolução da língua e transformações no uso da língua escrita.

4. Considerações finais

No presente estudo buscamos evidenciar as marcas da oralidade nos textos escritos de alunos de 5º ano de escolas públicas de Campos dos Goytacazes/RJ.

Consideramos a hipótese de que os alunos de 5º ano do ensino fundamental possuem dificuldades de transpor a oralidade para a escrita. Assim, acreditamos ser urgente a abordagem da oralidade em sala de aula. A fim de que o processo de construção e formação de um indivíduo competente em sua língua não se limite ao ensino de língua escrita voltado somente as regras gramaticais da língua padrão.

De acordo com os autores investigados, vimos que o processo de produção do texto falado está relacionado de forma direta ao modo como a atividade interacional é organizada entre os participantes. Tal organização é resultado de escolhas obtidas a partir de características cognitivas e culturais dos falantes, tomadas durante o curso da conversação.

Ressalta-se que conversação é uma prática social muito comum e familiar ao cotidiano do ser humano. Até porque, desde a interação com a mãe a criança já está sendo inserida na atividade conversacional num aprendizado sistemático e culturalmente marcado.

Ao discutimos sobre a produção do texto falado, apresentamos que ele se dá de forma interacional e organizada, além de ser uma criação coletiva, pois depende de no mínimo dois falantes com particularidades distintas ressaltando que não se podem aplicar os mesmos elementos pontuais na fala e na escrita.

Ainda sobre isso, levantamos o fato de que uma criança que se encontra em fase inicial do contato com a escrita já tem condições de assumir sua posição de interlocução, situar-se no contexto para fazer a gestão do seu texto. No entanto, o uso de texto da cartilha com objetivo apenas de ensinar famílias silábicas consiste em um modelo equivocado de texto. Isto, pois esse modelo impede a aproximação efetiva do aluno com seu texto e a construção de capacidades de produção durante o processo de alfabetização.

Destacamos o lugar que a língua falada deve ter no ensino de língua materna devido a sua mútua relação com a escrita. Justificando-se pelo fato de que aluno já sabe falar quando chega à escola e domina a

gramática da língua. Além disso, a fala influencia extremamente na escrita nos anos escolares.

Percebemos que um dos objetivos do ensino de língua materna visa desenvolver nos alunos a capacidade de usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral e refletir criticamente sobre o que leem e escrevem. Contudo, não se evidenciou esse caráter nas produções escritas dos alunos. Assim, notamos a importância das propostas de educação linguística para o ensino de língua materna. Apresentamos que essa concepção pressupõe que a formação do professor dos anos iniciais aborde o conceito e as questões de gramática considerando o que aluno já traz consigo quando chega a escola: o conhecimento internalizado sobre a língua em uso.

Foi unânime entre os autores pesquisados a concepção de que as línguas não são uniformes, mas variável, dinâmica e múltipla. Além disso, o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico, são condições de possibilidade de plena e efetiva participação social. Nesse sentido, para desenvolver a competência nos alunos é necessário proporcionar o acesso ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua e o reconhecimento das variedades linguísticas. Deste modo trata-se de ensinar ao aluno a utilização adequada de diferentes registros conforme as diferentes situações comunicativas que ele vivencia.

Enfim, neste processo de ensino-aprendizagem a abordagem a ser realizada não é a do erro, mas a da utilização adequada da linguagem de acordo com a situação. Além disso, a educação linguística pressupõe que a formação do professor dos anos iniciais aborde o conceito e as questões de gramática considerando o que aluno já traz consigo quando chega à escola: o conhecimento internalizado sobre a língua em uso.

Vimos que os tempos mudaram e a necessidade de concatenar a escrita à vida social exigiu uma profunda adaptação no trabalho do profissional docente: ensinar a modalidade culta da língua, discutindo as variações presentes na língua utilizada no cotidiano do espaço que abrange as práticas comunicacionais de seus alunos. Tal exigência tende com os anos a se tornar cada vez maior. Sendo assim, um ensino da língua que se vise somente o alfabetizar pelo alfabetizar é insuficiente para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, bem como, da construção autônoma do conhecimento de mundo e de texto/contexto.

Partimos de dois pressupostos para a reflexão sobre a educação linguística. O primeiro de que a língua é formada pela interação social. Assim, é fundamental que o trabalho do professor seja voltado à reflexão do uso da língua em diferentes situações de comunicação. O segundo foi o de que, como nenhum discurso é totalmente neutro, o objetivo da linguagem parece ser o de alcançar algum efeito junto à outra pessoa.

Por esse prisma, os professores dos anos iniciais são convidados a construir consciência sobre o mundo em que estão situados, oportunizando aos alunos a se envolverem em situações que sejam favoráveis ao conhecimento e valorização das variedades linguísticas. E isso só pode acontecer através de ações efetivas e transformadoras passando a adotar na concepção de ensino da língua o sentido de educação linguística partindo dos usos que os diferentes falantes fazem da língua.

Para a análise das marcas da oralidade nos textos escritos, selecionamos seis características encontradas na parte oral produzida pelos mesmos informantes: a) Uso do marcador conversacional *aí*; b) Repetição de substantivo; c) Repetição de pronome pessoal do caso reto; d) Repetição do conector *e*; e) Queda do /r/ no final das formas verbais; e f) Troca de vogais *e/i*. Observamos que a marca mais utilizada levando em consideração todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foi a repetição do pronome pessoal do caso reto empregada com frequência igual a 77. Por outro lado a marca menos constatada foi a troca da vogal *e* por vogal *i* com frequência igual a 9.

Percebemos que a variação oral da língua fez-se presente em todos os textos escritos. Do total de 220 ocorrências, 65 (32,5%) foram constatadas em narrativas de experiência recontada. Em contrapartida, o gênero com menor frequência das marcas da oralidade foi o relato de opinião com 23 ocorrências, correspondendo a 11,5% do total. Além disso, a repetição de pronomes pessoais do caso reto e do conector *e* obtiveram maiores ocorrências, respectivamente na narrativa de experiência pessoal com 25 e narrativa de experiência recontada, 27.

Observamos, também, que o marcador conversacional *aí* não aparece nos relatos de procedimento e nos relatos de opinião. Além dessa marca, a troca da vogal *e* pela vogal *i* não aparece no relato de procedimento. Além disso, os gêneros discursivos caracterizados pelo relato de procedimento e pelo relato de opinião tiveram menor ocorrência de marcas da oralidade.

A partir dessa análise verificamos que os alunos possuem dificuldade em criar um contexto adequado à escrita e a estruturar seu texto conforme os padrões dessa modalidade. Além disso, eles também revelam considerável embaraço ao expor suas ideias no papel de forma clara e concatenada. Nesse sentido os resultados obtidos deixam claro que um ensino da língua que vise somente à memorização de regras gramaticais é insuficiente para a formação do aluno.

Acreditamos que a prática educativa o que se busca alcançar no ensino de língua nos anos iniciais, é necessariamente o desenvolvimento integral da competência comunicativa no aluno. Visto que, é o próprio aluno o objeto, no qual, os efeitos e fins são esperados. Assim, esperamos com este estudo, contribuir para articulação entre a teoria produzida no meio acadêmico e a escola, local em que se vivenciam todos os enfrentamentos oferecidos pelo ensino.

À vista disso, acreditamos nas propostas de educação linguística para o ensino de língua materna. Ressalta-se que essa concepção pressupõe que a formação do professor dos anos iniciais aborde o conceito e as questões de gramática considerando o que o aluno já traz consigo quando chega à escola: o conhecimento internalizado sobre a língua em uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2001
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Gramática do português falado*, v. II. Níveis de análise linguística. Campinas: UNICAMP, 1992. p. 359-439.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2000.

LUQUETTI, Eliana Crispim França (Org.). *A língua falada e escrita na Região Norte-Noroeste Fluminense*. Núcleo de Estudos Linguagem e Educação. No prelo 2012.

_____; MOURA, Sérgio Arruda de. Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação do professor. In: PEIXOTO, Maria Cristina; AZEVEDO, Leny. ANDRADE, Marcelo. (Orgs.) *Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar*. Minas Gerais: Unimontes, 2010. p.151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

PRETI, Dino. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. *Oralidade em textos escritos*. São Paulo: Humanitas, 2009.

ROJO, Roxane. Produzir textos na alfabetização: projetando práticas. *Guia da alfabetização. Revista de Educação*, n. 1, p. 44-59, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio – Revista Pedagógica*, 2004.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1994.

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 despois 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 arguma 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.

**COMO ESTÃO OS TEXTOS
DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS?
PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Joanni Aparecida Carvalho Miranda (UESB)

joanniaparecida@yahoo.com.br

André Luiz Faria (UESB)

alfa_rio@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende trazer à tona reflexões sobre os textos acadêmicos produzidos, em três períodos distintos, por alunos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Por uma questão eminentemente estratégica, selecionamos um total de quinze textos de alunos do 1º, 4º e 8º períodos. Por meio da análise de tais textos, pretendemos evidenciar aspectos positivos e negativos de sua comunicabilidade, baseados tanto nas sugestões dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* quanto em manuais de produção textual dedicados a estudantes universitários. Desse modo, nossos objetivos são analisar esses textos acadêmicos fundamentados nas teorias que tratam mais especificamente do texto em sua constituição discursiva; atestar a eficiência comunicativa das informações textuais presentes nos textos analisados e sugerir alguns encaminhamentos didáticos, sem esquecer de que não há receitas prontas em relação ao ensino em qualquer nível de ensino. Para tanto, nos basearemos nos pressupostos teóricos da linguística textual e da sociolinguística.

Palavras-chave: Texto. Produção textual. Competência comunicativa.

1. Introdução

Neste trabalho pretendemos trazer à tona reflexões sobre os textos acadêmicos produzidos, em três períodos distintos, por alunos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Por uma questão eminentemente estratégica, selecionamos um total de quinze textos de alunos do 1º, 4º e 8º períodos. Para estas primeiras reflexões, no entanto, usaremos apenas textos do 1º período. Por meio da análise de tais textos,

pretendemos evidenciar aspectos positivos e negativos de sua comunicabilidade, baseados tanto nas sugestões dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* quanto em manuais de produção textual dedicados a estudantes universitários.

Nossos objetivos são analisar esses textos acadêmicos fundamentados nas teorias que tratam mais especificamente do texto em sua constituição discursiva; atestar a eficiência comunicativa das informações textuais presentes nos textos analisados e sugerir alguns encaminhamentos didáticos, sem esquecer de que não há receitas prontas em relação ao ensino em qualquer nível de ensino. Para tanto, nos basearemos nos pressupostos teóricos da linguística textual e da sociolinguística.

Partimos da compreensão do ensino produtivo de língua portuguesa (e de gramática), como um ensino para além da sala de aula, que realize a abertura da aula à pluralidade dos discursos, à vida e à integração da escola ao mundo fora dela. Nesse sentido, um dos objetivos desse ensino produtivo é desenvolver a competência comunicativa dos alunos por meio de textos, bem como trabalhar a multiplicidade de variedades linguísticas, de maneira que o aluno aprenda a adequar uma variedade linguística a uma dada situação de uso da língua.

E, como a comunicação se faz por meio de textos, um dos propósitos mais importantes no ensino de língua portuguesa deveria ser a possibilidade de o aluno poder construir e compreender, adequadamente, a variedade de textos nas diferentes situações de interação comunicativa em que se encontra envolvido.

Para isso, é preciso trabalhar também a multiplicidade de variedades linguísticas com predominância dos dialetos populares, de maneira que o aluno aprenda a adequar uma variedade linguística a uma dada situação de uso da língua. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento linguístico, que se há de compreender e expandir como instrumento de adequação do texto à sua finalidade e destinação, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades linguísticas: uma rica e diversificada interação dialógica, uma prática constante de leitura e produção de textos (MEC, 1998).

Além disso, a competência comunicativa tão sonhada no ato da construção oral e escrita precisa de uma aprendizagem que só poderá ocorrer em sala de aula, por meio de situações vivenciadas que façam

professor e aluno refletirem sobre o uso e a concepção da língua. Assim, quando forem apresentadas em sala de aula questões como “O que quero dizer com este texto? Qual efeito de sentido pretendo provocar ao usar uma palavra em determinada situação de uso? Como organizar ideias a partir do gênero selecionado?”, tais respostas poderão ser encontradas à medida que professor e aluno reflitam efetivamente sobre o uso da língua em um determinado contexto.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*:

“Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Priorizar o texto não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam” (MEC, 1998).

O conceito de texto dependerá da concepção que o professor tenha de língua e sujeito. E, já que o professor de língua portuguesa precisa ter a consciência de como concebe a noção de língua, se for questionado sobre “o que é a língua?”, deverá ser capaz de responder essa pergunta com clareza e segurança.

O professor de língua portuguesa deverá mostrar conhecimento estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre a concepção interacional-dialógica da língua, na qual o sujeito é visto como ator e construtor social. O texto deverá ser visto como lugar de interação de sujeitos sociais, como um instrumento de interação comunicativa que está submetido às situações de uso da comunicação em que o sujeito está inserido.

No entanto, se o professor vê a língua como um sistema de regras que tem como alvo a gramática, provavelmente, seu ensino dará preferência à memorização das regras gramaticais e será pautado em uma gramática normativa estática, sem espaços para as variações linguísticas e para a construção e o desenvolvimento das habilidades e competências no uso da língua materna. Nessa perspectiva, a competência comunicativa tão sonhada no ato da construção de textos requer uma aprendizagem que só poderá ocorrer em sala de aula se forem criadas situações reais que façam professor e aluno pensar sobre o uso da língua.

2. *O que é e como vive o texto*

Ao pronunciarmos uma palavra, a depender do contexto em que ela for empregada, esta palavra pode ser considerada um texto. No entanto, o emprego de várias palavras ou de frases não caracteriza, obrigatoriamente, um texto, pois o texto, para ser reconhecido como tal, precisa cumprir alguns requisitos pré-estabelecidos, obedecer a alguns princípios, estar dentro de um contexto, apresentar um tema, mostrar a intenção do autor, comunicar com o receptor.

Segundo Koch e Travaglia (2003), o texto deve ser entendido como

Uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH & TRAVAGLIA, 2003, p. 8).

Podemos concordar, portanto, com a premissa de que texto é o ponto de partida e chegada para o ensino da língua. É uma considerável maneira para deslocar o ensino de língua da gramática, da norma e da frase isolada para o funcionamento da língua nas suas concretas situações de uso. Os textos, materializados nas suas mais diversas formas, incidem diversificadamente em várias situações sociais do dia a dia de cada um de nós. Nessa perspectiva, o texto pode ser trabalhado em sala de aula com um número infinito de questões relevantes, principalmente, produção textual.

Nesse sentido, Val (1999) aponta que

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer uma às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos. Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal (VAL, 1999, p. 3).

Aqui interessa o texto coerente, que faz sentido, que evidencie os mecanismos gramaticais e lexicais, os quais permitem a relação entre palavras, frases, parágrafos, tema, referências. Entendemos que “é preciso pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais” (KOCH, 2002, p.9) e conceber a produção textual como uma atividade contínua e interacional, ampla em produção de sentidos, na qual ca-

da pessoa, como interlocutora, deve conhecer o seu papel neste processo discursivo.

Para Koch (2004), todo texto se caracteriza pela textualidade (textura), considerada como

Rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação (KOCH, 2004, p. 19-20).

Portanto, todo texto se organiza e se relaciona com os elementos que o compõem e, para ser bem estruturado, deverá conter implícitos ou explícitos, todos os elementos necessários na construção de sua compreensão, devendo obedecer às condições de coerência, coesão e progressão temática.

3. Coesão, coerência e parágrafo

É importante apresentarmos algumas concepções sobre os elementos que norteiam o texto e que foram adotadas na construção deste trabalho, já que das escolhas dessas concepções foram originadas as metodologias e suas respectivas implicações e contribuições.

Trazemos o ponto de vista de Val (1999) que sinaliza o seguinte:

Um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: a- o pragmático que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; b- o semântico-conceitual, de que depende sua coerência; c- o formal, que diz respeito à sua coesão (VAL, 1999, p.4-5).

Sobre coerência e coesão, Val (1999, p. 7) aponta “a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso, respondendo pelo que se pode chamar de conectividade textual”. Quanto somente à coerência, Val sinaliza:

A coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico. É importante registrar que o nexos é indispensável para que uma sequência de frases possa reconhecida como texto. Entretanto, esse nexos nem sempre precisa estar explícito na superfície do texto por um mecanismo de coesão gramatical (VAL, 1999, p. 7).

Em Koch (2005), a coerência é apontada como

A possibilidade de estabelecer, no texto, alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no

texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo (KOCH, 2005, p. 11).

Sobre coesão podemos dizer que esse mecanismo tem como função principal estabelecer relações textuais, já que é por meio dos recursos coesivos que podemos, na construção da trama textual, retomar elementos que foram previamente introduzidos no texto – retroação – e, ao mesmo, introduzir no texto novas informações a partir dos elementos previamente introduzidos – progressão.

De acordo com Val (1999),

A coesão é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais (VAL, 1999, p. 6).

Com isso, vale ressaltarmos que os recursos coesivos linguísticos ajudam estabelecer a coerência no texto, mas não são suficientes e, às vezes, não são necessários para que seja estabelecida a coerência. Por isso, segundo Marcuschi (1983 *apud* KOCH, 2005, p. 23-24), “há textos sem coesão, mas cuja textualidade ocorre em nível da coerência”. Do mesmo modo, o texto pode ter as marcas coesas linguísticas, mas isso não significa por si só que o texto terá um sentido que lhe confira a coerência.

Nessa perspectiva, e concebendo o texto como um todo significativo e coerente - resultado de relações que deverão acontecer entre os elementos, as frases e os parágrafos – vale sinalizar aqui, a importância do parágrafo na trama do texto:

O parágrafo facilita ao escritor a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as idéias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios (GARCIA, 1988, p. 204).

Sobre a estrutura do parágrafo, Garcia (1988) sinaliza que o parágrafo-padrão é constituído de três partes assim por ele definidas:

A introdução, representada na maioria dos casos por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa de maneira sumária e sucinta a ideia-núcleo (é o que passaremos a chamar daqui por diante de tópico frasal); o desenvolvimento, isto é, a explanação mesma dessa ideia-núcleo; e a conclusão, mais rara, mormente nos parágrafos pouco extensos ou naqueles em que a ideia central não apresenta maior complexidade (GARCIA, 1988, p. 206).

Depois de concluídas as concepções que, estrategicamente, julgamos necessárias à análise a que nos propomos, o próximo tópico apre-

sentará quatro tabelas com os problemas encontrados nos textos analisados e os respectivos textos.

4. A pesquisa – primeiras reflexões

A leitura dessa pesquisa, enquanto pesquisa, compreende a fragilidade pela qual atravessam algumas escolas do ensino médio e, com isso, a situação deficiente em que os alunos chegam ao ensino superior, muitas vezes, oriundos de uma formação linguística superficial e com uma visão de língua voltada para os conceitos e regras restritamente gramaticais. Disso podemos deduzir que esses alunos, provavelmente, tiveram um ensino automático e descontextualizado, longe das necessidades discursivas-interacionais do dia a dia.

Chegando ao ensino superior, o aluno deverá se mostrar capaz de construir textos que comunicam efetivamente e que coadunam com as exigências linguísticas e gramaticais de sua língua. Para esse propósito, também requer um professor que pense a língua e o texto de acordo os pontos aqui sinalizados. Sem a pretensão de sermos *signo novo* e sem nos esquecermos de que não há receitas prontas em relação ao ensino em qualquer nível de ensino, iniciamos a análise de textos de alunos 1º período do curso de letras.

5. Considerações finais

Quem escreve, escreve todo dia. O ato de escrever, por si só, requer uma disciplina diária e uma relação quase de amor, na qual não pode faltar dedicação nem o prazer em surpreender e ser surpreendido. Assim como em uma relação de afeto, escrever exige dedicação e renúncia. Não se pode servir ao texto e à rotina do cotidiano ao mesmo tempo. Para o exercício do escrever, é necessário um tempo exclusivo para o lápis e o papel. Quinze minutos ao dia, para escrever qualquer coisa que lhe venha à mente, é o suficiente para fortalecer essa relação que deve perdurar por toda a vida.

Embora o trabalho com produção textual seja bastante gratificante, ele é árduo e contínuo. Esse processo de construção textual, comumente realizado em sala de aula, deve acontecer em parceria entre professor e aluno, estes, devem coadunar com o objetivo da construção textual em sala de aula, devem estar cientes que o texto pode ser considera-

do como “inacabado”, mas obedece a critérios que o caracterize como um meio de efetiva comunicabilidade.

Os textos aqui analisados mostraram que aspectos como coesão e coerência, de fato, atribuem ao texto clareza e entendimento do que se quer dizer, pois quem escreve quer dizer algo a alguém e quer que esse alguém entenda o que foi dito. Portanto, a negligência no emprego desses aspectos compromete a construção interacional do texto.

Observamos, também, nesses textos que, apesar de alguns dos critérios de textualidade serem trabalhados no ensino médio – como, por exemplo, a substituição de um termo por um pronome – ainda no ensino superior é percebida a dificuldade, em determinados momentos, de realizar essa substituição.

No entanto, o que mais nos chamou a atenção nesta análise é a total ausência de iniciativa autoral. Por conta disso, os textos aqui analisados ficaram amarrados ao enunciado de uma questão proposta pelo professor. E o que podemos conferir foi uma repetição “mascarada” do(s) texto(s) que originou a atividade solicitada em sala de aula.

Por ora, já que esta pesquisa se encontra em desenvolvimento, sugerimos aqui não o novo, mas o que já existe e que precisa ser efetivado em sala de aula, a reescrita dos textos, pois, não há escrita sem reescrita. Martecio (2002) aponta que a reescrita “é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. Sugerimos também a indicação do gênero textual, por parte do professor, ao solicitar uma produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/Secretaria Do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANDRYC, David; FARACO, Carlos Alberto. *Prática de redação para estudantes universitários*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

**DO PAPEL À CIDADANIA:
A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
COMO FORMA DE SER CIDADÃO**

Hélder Brinate Castro (UERJ)

helderbrinate@yahoo.com.br

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ/Faculdade CCAA)

aytelfonseca@yahoo.com.br

RESUMO

Seria esperado que o ensino de língua portuguesa ocorresse de forma a permitir aos alunos o domínio das habilidades necessárias para o uso real da língua. No entanto, o que se presencia nas escolas brasileiras é um ensino essencialmente descritivo e normativo, dificultando o desenvolvimento dessas habilidades. É nesse cenário que emerge a relevância de se adotarem novas formas de ensino da língua materna, pautadas essencialmente na natureza sociocomunicativa da linguagem, como acontece neste trabalho. Trata-se de uma experiência em sala de aula ocorrida na disciplina produção textual da classe comunitária pré-técnica da Associação SerCidadão, onde se tentam instaurar momentos que privilegiem o caráter sociointeracional da língua, momentos “autênticos” de interação. Adotou-se, assim, uma sequência didática que pudesse minimizar a visão artificial que os alunos possuem da escrita, fazendo-os vê, na produção textual, a oportunidade de construírem uma opinião própria sobre temas da agenda social.

Palavras-chave:

Ensino. Produção de texto argumentativo. Concepção sociointeracional.

1. Considerações iniciais

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, privilegia questões de terminologia e metalinguagem, sendo um ensino essencialmente descritivo e normativo. A escola, que deveria proporcionar aos alunos o desen-

volvimento de habilidades para o uso real da língua¹³, na maioria dos casos, limita-os e expõem-nos a uma língua artificial, revelando certa incompreensão do caráter sociointeracional¹⁴ da linguagem. Por conseguinte, o ensino de língua portuguesa, muitas vezes, não ensina: não se enfatizam habilidades capazes de gerar bons leitores e escritores, não prevalecem, realmente, objetivos práticos de se ensinar língua portuguesa nas escolas brasileiras, das quais saem formados crianças e adolescentes com o mesmo conhecimento linguístico anterior ao processo escolar (LEFFA, 2000). Com o intuito de interromper essa não aprendizagem, é de grande relevância que haja uma (re)avaliação crítica do ensino de português, de forma que o caráter sociocomunicativo da linguagem seja enfatizado e, assim, se consiga formar cidadãos que saibam se comunicar, interpretar e compreender o seu mundo pessoal e o social.

Visando à formação de um espírito crítico e autônomo nos alunos, tenta-se estabelecer, nas aulas da disciplina “produção textual” da classe comunitária pré-técnica da Associação SerCidadão, um ensino pautado na natureza sociocomunicativa da língua. Para isso, os alunos são expostos a momentos “autênticos” de interação com a língua falada e escrita, como debates de temas polêmicos e também produção de *e-mails* destinados a autoridades, em que se tenta reduzir ao máximo a artificialidade das práticas de leitura e escrita dentro do ambiente de aprendizagem.

Porém, com o intuito de se estabelecer uma comparação fundamentalmente qualitativa entre a prática tradicional de escrita escolar, cujos propósitos não são naturais aos reais leitores e escritores (indivíduos além das fronteiras escolares), e a prática de produção textual pautada no efetivo uso da linguagem, estabeleceram-se dois momentos distintos durante as aulas. O primeiro tratou-se da escrita pura e simplesmente “braçal” de uma redação tal como ela é cobrada pelos processos de seleção de escolas técnicas. Já o segundo momento foi constituído pela seguinte se-

¹³ Neste trabalho, *língua* e *linguagem* serão usados como sinônimos, embora o segundo termo seja mais abrangente que o anterior, por abarcar não apenas a comunicação verbal, como também a corporal, a musical, a visual, etc. A língua é particular; a linguagem é geral. Opta-se, porém, pela sinonímia para facilitar a redação do texto e evitar a repetição desnecessária de palavras.

¹⁴ Adota-se a perspectiva de língua e linguagem como sendo o próprio lugar de interação, como atividade na qual os membros de uma sociedade alcançam objetivos por meio de troca verbal. Tal visão é desenvolvida por muitos pesquisadores. A língua é, então, considerada a partir de práticas com as quais os escritores/leitores (falantes/ouvintes) agem e se expressam com ações apropriadas aos objetivos em cada contexto, ou seja, a partir de seus usos e de seu funcionamento em situações concretas.

quência didática: (a) a motivação da escrita, o porquê de se escrever, em que os discentes são questionados, provocados a discutirem o tema, a fim de que desenvolvam as bases para uma ação argumentativa; (b) a investigação e o aprofundamento do tema, visando a um maior leque de informações capazes de enriquecer a produção textual; (c) a orientação e o planejamento da escrita, que incluem o aprendizado de noções básicas de texto e de estratégias argumentativas; (d) a textualização, na qual os alunos, assumindo o papel de escritores conscientes do caráter interacionista da língua e sabedores do tema, produzem o texto; (e) a revisão; e, por fim, (f) a reescrita, em que os estudantes, adotando diferentes procedimentos, apresentam a última versão para o seu texto.

Trata-se, pois, de uma experiência em sala de aula que ocorreu por uma análise panorâmica dos fatores textuais, em que foi relevante a tentativa de se reduzir a artificialidade da produção escrita no ensino de língua portuguesa e a valorização da subjetividade dos discentes. Tentou-se, assim, produzir textos eficientes pragmaticamente no discurso, textos que realmente dizem algo e que não são baseados num adestramento empobrecedor, que leva os alunos a acreditarem que escrever se reduz ao exercício enfadonho de preencher 30 linhas em 50 minutos.

2. Os produtores ou os jovens cidadãos que estão descobrindo o real processo de escrita

Esta experiência ocorreu na disciplina “produção textual” da classe comunitária pré-técnica da Associação SerCidadão, núcleo Praça XI, no Rio de Janeiro, no espaço cedido pela Universidade Estácio de Sá¹⁵.

A Associação SerCidadão é uma organização sem fins lucrativos, certificada pelo Ministério da Justiça do Brasil como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). É uma entidade responsável por projetos de desenvolvimento humano através da educação, da cultura e da capacitação profissional para jovens e adultos procedentes de comunidades com baixo investimento social. Os projetos, que ocorrem em três núcleos situados no município do Rio de Janeiro, são baseados em processos educacionais que visam à transformação social de todos os

¹⁵ Os dados socioeconômicos dos estudantes expostos nesta seção foram coletados a partir da ficha de cadastro que eles preencheram quando se inscreveram na classe comunitária pré-técnica. Já os dados sobre seus hábitos de leitura provêm de um questionário por eles respondido durante um momento específico da aula de “produção textual”.

educandos através do autoconhecimento, do reconhecimento dos outros e do ambiente em que vivem, tornando-se cidadãos cientes de seus direitos e deveres.

Os alunos da classe comunitária pré-técnica do núcleo Praça XI são adolescentes, com idade entre 13 e 16 anos, provenientes de famílias com baixa renda (85% vivem com até dois salários mínimos), cujos pais, majoritariamente, não completaram o ensino fundamental. Esses estudantes estão, assim, transpondo o nível de escolaridade de seus pais, uma vez que cursam o 9º do ensino fundamental ou o 1º ano do ensino médio ou da rede pública municipal ou estadual do Rio de Janeiro. As escolas que frequentam, assim como o pré-técnico, são próximas a suas residências, localizadas em comunidades com baixo investimento social, como Manginhos, Chácara Del Castilho e Jacarezinho.

Ademais, são adolescentes que possuem acesso à internet (100%), principalmente em sua própria residência ou na de amigos e parentes, meio pelo qual a maioria, 73,7%, utiliza para se informar sobre os acontecimentos do mundo. Porém, todos têm a televisão como a principal fonte de acesso à informação, à qual assistem diariamente, enquanto nenhum aluno possui contato com livros todos os dias (somente 31,6% abrem um livro quase diariamente). Assim, apesar de considerarem a leitura importante para adquirir conhecimento (94,7%), poucos são os que leem entre 6 e 15 livros anualmente (10,5%), enquanto a maioria, 68,4%, lê somente entre 2 e 5 livros, o que, talvez, seja resultado de como a leitura é tratada na escola. Além disso, 36,8% avaliam a escrita como uma atividade enfadonha, apesar de todos a considerarem como uma atividade essencial para se expressar no mundo, o que justifica o alto índice de alunos que escrevem fora das escolas, quase que exclusivamente nas redes sociais (85%).

São, portanto, jovens com escasso acesso à cultura escrita, que pouco participam dela. São também excluídos e ignorados socialmente, sendo-lhes oferecidos baixos investimentos sociais, como uma educação pública deficiente. Emerge-se, assim, a necessidade de uma educação formal complementar a fim de que ascendam, no futuro, econômica e socialmente. Emerge-se também a necessidade de um ensino que possibilite a formação de um pensamento crítico, que seja capaz de oferecer habilidades para a vida além das fronteiras escolares, no qual a língua portuguesa seja tratada conforme sua natureza sociocomunicativa, possibilitando a atuação de um cidadão capaz de se comunicar e de interpretar a(s) realidade(s).

3. *Os momentos de produção textual: a artificialidade versus a autenticidade*

Para este relato de experiência, estabeleceram-se dois momentos específicos durante as aulas de “produção textual”: o primeiro pautou-se na escrita como esta ocorre nas escolas e o segundo considerou a escrita como um processo complexo, que se inicia pela escolha do assunto a ser desenvolvido, pelas etapas de discussão e aprofundamento do tema, pelo planejamento da escrita e pelos processos de revisões e textualização final. Ambas as produções tiveram como gênero textual a carta argumentativa, haja vista ser um gênero no qual a relação entre o autor e o leitor é mais evidente, facilitando a assimilação dessa característica da linguagem pelos alunos. Priorizou-se também a tipologia argumentativa, devido ser este o tipo de texto predominante nas propostas de produção textual dos processos seletivos das escolas técnicas.

3.1. A escrita escolar: uma produção assaz artificial

O primeiro momento de escrita presenciado pelos alunos estabeleceu-se durante a aula inicial, quando, em 50 minutos, os alunos redigiram uma carta argumentativa, pela qual, seguindo as instruções da proposta de produção textual do processo seletivo 2010 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), tentaram convencer o jornalista Artur Xexéo de que a tecnologia é essencial para a vida moderna ou tentaram convencer o ex-governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, de que a tecnologia pode ser dispensada sem que se perca a qualidade de vida. Trata-se, pois, de uma típica redação escolar, em que o discente, após a leitura dos textos motivadores e das instruções, produz um texto pura e simplesmente para ganhar nota, não havendo nenhum aprofundamento nem pesquisas sobre o assunto.

Nesse escrever por escrever, observa-se que o aluno não constitui realmente um escritor, porém somente um “preenchedor” de linhas, nas quais, abruptamente, ele deve tentar expor seus conhecimentos do registro escrito formal da língua portuguesa e seus saberes de mundo, não possuindo uma intenção realmente comunicativa. Por isso, pego de surpresa pelo tema, o aluno é anulado como sujeito que diz o que diz por uma razão concreta, ou seja, é “assujeitado”, sua herança cultural e seu conhecimento não são valorizados, uma vez que, conforme sua concepção de escrita, tais saberes são desnecessários para a produção textual, interpretada aqui como uma atividade enfadonha, cujo objetivo é somente a

avaliação de sua escrita (PÉCORA, 1992; BRITTO, 2006). Consta-se, assim, um apagamento da heterogeneidade da experiência pessoal do aluno, em que, já com algo a se dizer estabelecido, possui sua voz homogeneizada, produzindo um texto que finge que diz, mas não diz, um texto que surge de outro e não de uma análise crítica humana, um texto que é somente uma articulação de informações já conhecidas e nada mais (TEIXEIRA, 1998).

Caracteriza-se, portanto, por um processo de produção com atividade prévia, de uma escrita como consequência da leitura, em que esta será um pretexto para se realizar um trabalho escrito (SERCUNDES, 1998). O aluno adquire uma visão equivocada da produção textual, vendo-a como uma atividade mecânica, resultante da leitura e da aquisição de informações, cuja finalidade é o registro de um trabalho e/ou a necessidade de realizar uma atividade que será avaliada pelo professor.

Terminado o processo mecânico de preenchimento de linhas, os estudantes, amedrontados, entregam sua redação ao professor, que assume um papel místico de avaliador, ditando o “certo” e o “errado”. Os alunos, por sua vez, também, nesse momento, possuem sua voz emudecida, uma vez que sua produção escrita pauta-se na opinião do professor: “o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor, [...] os alunos têm a obrigação de renunciar a suas próprias interpretações em favor das do professor” (LERNER, 2002, p. 37). Destituídas de toda e qualquer intenção sociointeracional, as produções textuais são resultado de um processo de escrever para ganhar nota, em que a aprendizagem da escrita ocorre e se explica somente pela escrita. Por isso, conforme afirma Pécora (2002, p. 45), “o aluno adquire uma imagem escolar da linguagem em que ele não tem lugar”.

Não possuindo reais intenções sociocomunicativas, a escrita na escola se afasta demasiadamente da escrita além das fronteiras escolares. No colégio, o aluno não vê na escrita uma oportunidade de se expressar, de informar, de conhecer e de se divertir. Ele a encara como um processo de ocupar folhas em branco com palavras, a fim de que essa sua composição seja avaliada pelo professor. Não se admira, pois, a existência de grande resistência por parte dos alunos. Diferentemente, fora do ambiente escolar, esses mesmos estudantes que renegam a redação expressam-se através da escrita de forma eficaz em seu ambiente social, desde uma simples composição de um bilhete até uma conversa instantânea estabelecida através de aparelhos eletrônicos.

Esse abismo entre a forma como a escola encara a linguagem e a forma como a linguagem realmente é acarreta o distanciamento dos alunos em relação à disciplina língua portuguesa, em que o aprender linguagem, em muitos casos, se estabelece mecanicamente com a memorização sistemática de regras e de uma variedade linguística que não pertence aos discentes. O ensino de português cumpre, portanto, o oposto de seu objetivo: estagna linguisticamente os alunos, não lhes oferece o domínio da variedade linguística socialmente privilegiada e não gera as habilidades necessárias para a formação de leitores e de escritores “autênticos”, que saibam interpretar e se comunicar adequadamente no mundo além das fronteiras escolares.

3.2. A escrita “autêntica”: uma forma de se comunicar

Se a escola não é capaz de oferecer a seus alunos as condições necessárias para o aprendizado da escrita como processo natural de produção de texto, onde será que os jovens aprenderão a dominar tanto a produção quanto a recepção da cultura escrita? Se são os colégios o local onde ocorrem um emudecimento de vozes, um apagamento da heterogeneidade de pensamentos e uma homogeneização de pessoas, qual será a instituição capaz de permitir a geração de uma mentalidade mais crítica e individual? Vê-se, pois, a emergência de mudanças:

[...] é hora de mudar a rota, estabelecer novos objetivos para o ensino da língua materna. No campo da redação, a aspiração não pode se restringir a possibilitar aos estudantes o domínio da modalidade escrita da língua culta e a fornecer-lhes modelos fixos dos diferentes tipos de discursos (VAL, 2004, p. 128).

Assim, visando a essas transformações, pautadas na grande relevância do caráter sociointeracional da linguagem e na aproximação da prática de escrita no ambiente escolar à prática de produção textual além das fronteiras escolares, este relato de experiência utilizou-se da valorização dos discentes como sujeitos que possuem algo a dizer.

Os alunos, seguindo a sequência didática estabelecida pelo professor, participaram de momentos “autênticos” ou menos artificiais de produção textual, assumindo a responsabilidade pelas escolhas estratégicas dos elementos constituintes dos seus textos, detentores de reais propósitos comunicativos. Cada sujeito possui suas próprias ideias, seus próprios conhecimentos de mundo e sua interpretação deste, logo são seres únicos que refletem (ou deveriam refletir) essa subjetividade no momento da es-

crita. Todavia, o que pesquisadores explicitam é justamente um discurso vazio, “uma reprodução, da entrega de cada um ao mesmo passado – de ninguém.” (PÉCORA, 1992, p. 15), ou seja, um texto que finge que diz, mas não diz, uma vez que a fala de seu autor está pautada no senso comum, em opiniões universais e não individuais.

Não reproduzindo essa situação, tenta-se estabelecer, nas aulas de “produção textual” da classe comunitária pré-técnica da Associação Ser-Cidadão, momentos nos quais os alunos podem expressar suas opiniões a respeito de diferentes temas, que surgem conforme os exercícios são propostos pelo professor, embasados, principalmente, em questões que interessem aos alunos, como assuntos polêmicos em voga em redes sociais: ser ou não o estupro culpa da mulher estuprada, a polêmica da expressão “somos todos macacos”, etc. Além disso, a fim de que se estabelecesse uma sequência didática, o professor encaminhou a turma para a eleição de um tema polêmico (“A juventude brasileira diante da atual situação política do país”), que está em voga, considerando as manifestações ocorridas em junho de 2013 no Brasil.

A sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) ou projeto (LERNER, 2002) caracteriza-se por envolver todos os alunos da turma que, dentro de um prazo combinado e seguindo etapas previamente programadas, caminham para um ponto de chegada em comum, para um determinado produto final (edição de um vídeo, montagem de um jornal, etc., neste caso, a produção de uma carta argumentativa). Com a adoção da sequência didática, os alunos são expostos a atividades capazes de possibilitar o desenvolvimento de estratégias de autocontrole de leitura e escrita, já que cada etapa do processo é amplamente discutida e refletida pelo grupo. Dessa forma, vivenciam-se momentos de escrita com reais sentidos comunicativos, negando qualquer produção mecânica e/ou artificial.

Durante as aulas, adotou-se uma sequência didática que engloba seis etapas: (a) a motivação da escrita; (b) a investigação e o aprofundamento do tema; (c) a orientação e o planejamento da escrita; (d) a textualização; (e) a revisão do texto; e, por fim, (f) a reescrita.

Para que se motivasse a escrita, os discentes foram expostos, durante os exercícios da apostila, a textos sobre o tema “Atuação política”, como o editorial “Escuta: Um país para nós”, da revista Superinteressante, edição 320, de julho de 2013, a letra da música “Quem é você?”, do grupo Detonautas, composta por Tico Santa Cruz. Debateu-se, então, em

grupo, o conteúdo desses textos, quando os alunos, em círculo, expressavam suas opiniões conforme o professor provocava-os, a fim de que se constituísse um motivo para argumentar, porque somente nos lançamos em um “movimento argumentativo” quando, de fato, nos sentimos incomodados, quando percebemos a presença de um “inimigo” a se combater (PLANTIN, 2008).

Principiando uma investigação e aprofundamento do tema, os alunos do pré-técnico assistiram a dois vídeos disponíveis na internet: “Por que nossa política é tão burra?”, da revista *Superinteressante*, edição 320, de julho de 2013; e “Não faz sentido: a voz de um jovem brasileiro”, de Felipe Neto. Esses vídeos possuem linguagem simples e acessível aos alunos, os quais foram instigados a pensar sobre a sua atuação frente à política brasileira. Ressalta-se também que o segundo vídeo dialoga diretamente com a juventude brasileira, em que o autor questiona, enfurecido, a posição dos jovens, fazendo seus telespectadores refletirem e compartilharem de seus argumentos. Após a sessão de vídeos, estabeleceu-se um debate, em que alunos e professor explicitaram suas indignações e opiniões a respeito da atuação dos jovens brasileiros perante a atual situação política do país.

Depois do estabelecimento do “o que dizer”, partiu-se para “como dizer”, havendo um detalhamento do gênero textual carta argumentativa, ou seja, a orientação e o planejamento da escrita. Importa-se salientar que os discentes foram expostos a diferentes exemplos, o que facilitou um estudo de estrutura do gênero (local e data, vocativo, corpo do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, despedida e assinatura) assim como de suas características linguísticas (referência direta ao interlocutor, presença comum de verbos no imperativo etc.). Houve também o estudo de um *e-mail* argumentativo no laboratório de informática, onde os alunos, em grupos, produziram um *e-mail* para Eduardo Paes, prefeito do Rio de Janeiro.

A próxima etapa, textualização, ocorreu pela produção de uma carta argumentativa direcionada ao jornalista Paulo Henrique Amorim, tentando convencê-lo de que a juventude brasileira está presente na vida política do Brasil, ou à ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília Patrícia Cabral de Arruda, tentando convencê-la de que os jovens brasileiros são alienados e incapazes de atuarem na política do país. Para a produção desse texto, os alunos dispuseram também de uma entrevista escrita com Paulo Amorim, de uma resenha sobre a tese de doutorado de Patrícia de Arruda e de uma

história em quadrinhos, de autoria desconhecida, como textos motivados da proposta de produção textual. Diferentemente da situação de concurso, a textualização ocorreu sem estresse, uma vez que os alunos possuíam duas semanas para produzir a carta, além de contarem com as etapas anteriores.

Após a textualização, ocorrem a revisão e reescrita. O momento de revisão dividiu-se em três: no primeiro, o professor foi o revisor, assinalando não somente desvios gramaticais, problemas de ortografia e de pontuação, mas também “ruídos” que dificultam a transmissão da mensagem, falhas de argumentação, etc., atuando como um coautor do texto e não como um juiz. Já o segundo momento caracterizou-se pela participação do aluno autor, que, após a leitura dos comentários do professor, revisou e reescreveu seu texto. Por fim, a terceira revisão foi realizada pelos alunos, que trocaram de produção textual entre si, revisando e sendo coautores da produção de seu colega.

Com essa seqüência didática, tentou-se estabelecer uma adaptação do processo de escrita “autêntico” para os ambientes de aprendizagem. Seguindo todas as etapas, espera-se que os alunos tenham desenvolvido uma competência discursiva que visa a um bom domínio da modalidade escrita e a uma visão de que a produção de um texto é um processo de motivação, pesquisas, planejamento, textualização, revisões e reescritas.

4. *Contraposições entre a escrita artificial e a produção textual “autêntica”*

4.1. Da seleção do *corpus* restrito

O *corpus* constituiu-se por 43 redações do gênero carta argumentativa: 21 textos elaborados durante o primeiro momento desta experiência em sala de aula e 22 redigidos durante o segundo momento. Selecionaram-se, então, 10 redações de cada situação, utilizando-se dos seguintes critérios: cumprimento do número mínimo de linhas (15), do gênero textual e do tema pedidos. Dentre essas 20 produções textuais, elegeram-se quatro para aqui serem analisadas: duas redações (uma produzida durante o primeiro momento da experiência em sala de aula e outra, no segundo) pertencentes ao aluno L.L.¹⁶ e duas, ao estudante M.R. (ambas as

¹⁶Para preservar a privacidade dos estudantes que participaram desta experiência em sala de aula, optou-se por empregar somente as iniciais de seus nomes.

produções foram escritas durante a segunda etapa da experiência, sendo uma a versão inicial, antes dos processos de revisão e de reescrita, e outra, a versão final).

Com o intuito de verificar se a sequência didática seguida foi eficiente, será realizada uma comparação entre os textos de L.L., esperando-se que haja maior grau de informatividade no segundo, uma vez que sua produção ocorreu de forma menos artificial que a do primeiro, perpassando pelos processos de motivação, pesquisa, planejamento, textualização, revisão e reescrita. Será feita também uma comparação entre as redações de M.R., enfatizando-se, porém, se os processos de revisão e reescrita contribuíram ou não para a redução dos “ruidos” da produção.

4.2. Mesmos autores, mas diferentes sujeitos

O discente L.L. participou das duas etapas da experiência, possuindo suas produções certa evolução tanto nos aspectos formais do texto quanto nos semântico-conceituais e pragmáticos. Vê-se, a seguir, seu texto escrito durante o primeiro momento, quando a escrita se deu de forma puramente escolar:

Querido Sérgio Cabral, sinceramente acho que nos dias de hoje a tecnologia não é tão essencial, é possível viver-se bem sem usufruir desse meio.

Antigamente quando a tecnologia não existia as pessoas viviam bem melhor que hoje. Não tinham tantas preocupações, não andavam tão apressadas. Então é possível perceber que se vivesse-mos num mundo sem tecnologias não morreríamos certamente e nem nos sentiríamos nós porque a tecnologia é dispensável e também não é tão importante.

O senhor viveu numa época em que nem se pensava que um dia iríamos ter meios de comunicação tão funcionais como hoje e nem que teríamos condições financeiras de comprá-los, então hoje em dia certamente acho que sim, a tecnologia é dispensável. (Texto I do aluno L.L.)

Percebe-se que o estudante, quanto aos aspectos formais, consegue reproduzir medianamente seu texto, apresentando introdução, desenvolvimento, conclusão e interlocução direta com seu receptor (características fundamentais da carta argumentativa). Essa interlocução, contudo, é falha, uma vez que se estabelece inadequadamente, em que o aluno se dirige ao ex-governador do Rio de Janeiro através do vocativo “*Querido Sérgio Cabral*.”, revelando sua incompreensão em relação à formalidade exigida pela situação. Notam-se também desvios ortográficos, como em “vivesse-mos”, “morreríamos”, “sentiríamos”, “nós”.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Observa-se, ademais, que, apesar das falhas de articulação e de estruturação, que perpassa por todo o texto, sua mensagem é transmitida. Todavia, esta mensagem é vaga, está pautada no senso comum e não apresenta progressão, fazendo o texto se comportar circularmente. A redação poderia ser resumida à frase “A tecnologia não é essencial atualmente, pois, no passado, vivia-se bem sem ela.”, que é sua tese. Não possuindo argumentação fundamentada e sendo pautado no senso comum, o texto pouco diz, porém somente reproduz clichês, uma ideia de todos e de ninguém, assujeitando, assim, o seu produtor. L.L. é, pois, em sua escrita, destituído de si mesmo, anulado e homogeneizado. Torna-se um “preenchedor” de linhas, nas quais sua voz se emudece. Tem-se, assim, a típica e problemática redação escolar, que priva o aluno de realmente produzir um texto seu.

Diferentemente do que ocorreu no primeiro momento desta experiência, no segundo, L.L. desenvolve seu texto articulando seus saberes de mundo com a temática, sustentando sua tese com argumentos, como é possível analisar a seguir:

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2014.

Prezado Senhor Paulo Henrique Amorim,

Com as minhas considerações, pense que, ao analisarmos a vida política do Brasil a juventude tem se mostrado muito presente no passado e nos dias de hoje, provando que ela não é alienada.

Imagine que, se os jovens não tivessem senso crítico como o senhor disse, não estariam aptos a votarem e escolherem seus governantes. A minha visão é de que o senhor generaliza muito ao afirmar que os jovens são alienados politicamente e que eles não acompanham nem gostam de política.

Fato é que os jovens são participativos na política brasileira; exemplo disso foi quando protestaram contra a destinação dos royalties de petróleo para estados não produtores. Acho também que outra maneira de atuação dos jovens na política é protestando contra a péssima qualidade de ensino nas escolas públicas.

Como jovem, espero que o senhor, como um grande jornalista, reveja a sua opinião, que ela é só mais um esteriótipo de que os jovens não participam da política de nosso país.

Atenciosamente,
Um jovem brasileiro
(Texto II do aluno L.L.)

Nessa carta argumentativa, o aluno se posiciona diante do tema, afirmando que a juventude participa da política do Brasil e, para isso, contraria seu interlocutor, o jornalista Paulo Henrique Amorim, susten-

tando sua tese com argumentos pertinentes, como a participação da juventude durante a história do país (“[...] a juventude tem se mostrado muito presente no passado e nos dias de hoje [...]), a possibilidade de os jovens votarem em políticos (“[...] aptos a votarem e escolherem seus governantes.”) e sua participação em protestos (“[...] protestaram contra a destinação dos *royaltys* de petróleo para os estados não produtores[...]”, “[...] contra a péssima qualidade de ensino nas escolas públicas.”). O texto, assim, progride tematicamente, não sendo circular e sustentando a opinião de L.L. contrária a de seu interlocutor, o que é demonstrado pelo uso constante de verbos no imperativo. O produtor, lança-se, pois, numa atividade persuasiva, tentando realmente convencer seu “inimigo” no processo de argumentação.

A redação, ademais, enquadra-se perfeitamente no *layout* do gênero carta argumentativa, apresentando local e data, vocativo, corpo do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, despedida e assinatura. Percebe-se que o vocabulário e a interlocução presentes concordam com a formalidade exigida pela situação, explicitando a percepção do caráter sociocomunicativo da linguagem. Sobre outros aspectos formais, veem-se poucos desvios ortográficos (“*royaltys*” em vez de “*royalties*”; “*esteriótipos*” em vez de “*estereótipos*”), poucas falhas de estruturação e de organização frasais.

O discente L.L., por conseguinte, consegue se expressar, desenvolvendo sua ideia que, apesar de não ser completamente original, apresenta *seus* saberes de mundo, *sua* intenção comunicativa e *ele mesmo*. L.L. escreve *seu* texto, não sendo assujeitado pelo processo de escrita.

4.3. Revisar e reescrever: processos essenciais

A produção textual ultrapassa, portanto, a simples textualização, sendo uma atividade complexa que se conclui com revisões e reescritas da versão inicial do texto. Estes processos são essenciais para “polir” o texto, removendo não somente “ruídos” da superfície textual, como desvios de ortografia, pontuação e concordância, mas também removendo os problemas que dificultam a plenitude do texto (JESUS, 1998). Nas escolas, entretanto, presenciam-se uma revisão e uma reescrita essencialmente superficiais, não como atividades de exploração das possibilidades de realização linguística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais fosse colocado a serviço desse objetivo maior e, por isso mesmo,

passível de releituras e novas formulações. Vê-se, novamente, uma escrita artificial e distante da realidade além das fronteiras escolares.

A revisão e a reescrita que compuseram a sequência didática adotada neste trabalho repudiaram toda e qualquer ação de “limpeza textual”, fundamentando-se, assim, nas possibilidades de acentuar a realização do texto como um objeto que transmite uma mensagem de um sujeito que diz o que diz, pois assim necessita. Veem-se, a seguir, duas produções textuais que explicitam a relevância dessas atividades, sendo a primeira redação a versão inicial, que não passou por momentos de revisão e reescrita, e a segunda, a versão final:

Cara Patrícia,

É bem verdade que o modo de fazer política dos jovens não é o melhor e mais certo. Os jovens de hoje não são alienados, é que a forma sua forma e suas posições políticas não são bem compreendidas.

A maioria dos jovens não aderem ao apoio de partidos políticos, mais isso não quer dizer que sejam apáticos, geralmente e não concordam com os ideais desses partidos.

As mídias sociais, nesses casos, ajudam, e muito, os jovens a posicionarem-se politicamente, geralmente, temos um certo preconceito com jovens em relação à política, pois achamos que eles não colocam de forma correta, e isso não é verdade, os jovens estão criando uma nova forma de fazer política, estão revolucionando.

Espero que a senhora reconsidere essa sua opinião à respeito dos jovens e de sua forma de fazer política.

Atenciosamente,
Um jovem brasileiro
(Primeira versão da carta argumentativa do estudante M.R.)

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2014

Senhor Paulo Henrique Amorim,

É bem verdade que o modo de fazer política dos jovens não é o melhor e nem o mais certo. Os jovens de hoje não são alienados, sua forma de fazer política e suas posições não são bem compreendidas.

Geralmente, os jovens não apoiam nenhum partido político, pois ele não concordam com os ideais de tais partidos, mas isso não quer dizer que eles sejam politicamente apáticos.

Mídias sociais ajudam muito nesses casos, trazendo à tona assuntos antes jamais discutidos por nós. Empregamos o esteriótipo de que jovens são alienados politicamente, pois achamos que eles não se posicionam corretamente, e

isso não é verdade. Os jovens estão criando uma nova forma de fazer política, estão fazendo sua própria política.

Espero que o senhor reconsidere essa sua opinião a respeito dos jovens e de sua revolucionária política jovem.

Atenciosamente,
Um jovem brasileiro

(Versão final da carta argumentativa do estudante M.R.)

Nas duas produções textuais, o discente M.R. defende a tese de que a juventude brasileira é politicamente ativa, fundamentando-se na nova forma como ela encara a política. M.R., dessa forma, contraria a opinião do jornalista Paulo Henrique Amorim, a quem deve dirigir em seu texto. Contudo, essa interlocução falha na primeira versão, haja vista que M.R. destina sua escrita à ex-estudante Patrícia Cabral de Arruda, o que só foi possível consertar com a revisão do texto. Ainda em relação aos aspectos formais, o aluno, na versão inicial, estrutura suas frases de forma precária, como se observa no segundo parágrafo, dificultando a transmissão da mensagem, que se encontra num emaranhado de ideias mal organizadas.

Em contrapartida, na versão final, pode-se perceber que M.R. reestrutura partes de seu texto, como o segundo parágrafo, deixando-o mais claro e objetivo, facilitando, pois, a transmissão de sua ideia, algo que também acontece no terceiro parágrafo do texto. Presencia-se também a eliminação de um focalizador em “Os jovens de hoje não são alienados, *é que* a forma sua forma e suas posições políticas não são bem compreendidas.”, demonstrando que o produtor conseguiu assimilar a formalidade exigida pelo texto: “Os jovens de hoje não são alienados, sua forma de fazer política e suas posições não são bem compreendidas.”

Apesar de tais mudanças, essa carta argumentativa não constitui um texto que é considerado excelente, haja vista que há certa desorganização das ideias e falta de relação explícita entre elas. Emerge-se a necessidade de se realizarem novas revisões e reescritas a fim de que o texto, sendo fruto de seu produtor e também de seu revisor, seja pragmaticamente mais eficiente.

5. *Considerações finais*

Como se constata, entre a escrita escolar e a escrita “autêntica”, existe um profundo abismo que afasta brutalmente o aluno de sua capacidade e habilidade de se expressar por escrito. Durante as típicas aulas

de “português”, L.L., M.R. e tantos outros estudantes se emudecem e desaparecem como sujeitos, tornando-se Ninguém, que produz um “texto” para pura e simplesmente passar de ano. A vida extraescolar, entretanto, exige mais que somente passar de ano; é preciso se posicionar criticamente perante os assuntos presentes na agenda social, é preciso criar e pensar suas próprias ideias para se posicionar no mundo como Cidadão.

Da escrita escolar à cidadania, há um longo caminho a ser percorrido. A sequência didática aqui adotada, porém, mostra-se uma excelente possibilidade, pois privilegia a natureza sociocomunicativa da língua, permitindo aos estudantes discutirem suas ideias, problematizarem e solucionar situações, e dirigirem-se, com reais intuítos, aos seus interlocutores. Enfim, constrói-se uma prática de cidadania que os projeta no mundo extraescolar, onde precisam ser não somente discentes, mas também Cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, J. Wanderley (Coords.). *Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos de alunos*. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFFA, Vilson J. Análise sintática: ensinando o que não se sabe para quem já sabe? In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêde Maria Braga (Orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Por Alegre: Artmed, 2002.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, J. Wanderley (Coords.). *Aprender e ensinar*

com textos: aprender e ensinar com textos de alunos. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TEIXEIRA, Elisa Duarte. Sobre o que se escreve na escola. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, J. Wanderley (Coords.). *Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos de alunos. V. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.*

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.*

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: REGISTRO DE QUESTIONAMENTOS E SOLUÇÕES

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

RESUMO

Este trabalho consiste em fazer o relato de experiência bem-sucedida desenvolvida em turmas de sexto ano do ensino fundamental da rede estadual do Rio de Janeiro. A atividade desenvolvida, norteadada pelo documento oficial *Currículo Mínimo para Produção Textual e as Matrizes de referência do SAERJ*, foi interdisciplinar e abrangeu as disciplinas de língua portuguesa e ciências. A partir de um vídeo da *Turma da Mônica*, foram trabalhados conteúdos de ciências e elaboraram-se textos do gênero histórias em quadrinhos, com aplicação de todos os elementos estruturais desse gênero estudados em sala de aula. Por meio da interdisciplinaridade, inicialmente, apresentamos questionamentos ambientais e procuramos desenvolver o pensamento lógico, identificando problemas e buscando soluções para, posteriormente, documentar tudo aquilo que foi discutido em histórias em quadrinhos.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Interpretação. Produção de HQs.

1. Introdução

Este trabalho consiste no relato de um projeto de leitura e produção textual, destinado a alunos da rede estadual do Rio de Janeiro, composto por texto verbal, não verbal e mídia como auxílio para a compreensão textual. Como culminância do trabalho, elaborou-se um texto do gênero - histórias em quadrinhos - em sala de aula para que, posteriormente, fosse apresentado aos alunos de outras classes em exposição.

A atividade proposta foi interdisciplinar e envolveu as disciplinas de produção textual e ciências. Durante o bimestre, em Produção Textual, foi trabalhada toda estrutura das histórias em quadrinhos, como formatos de balão, tipos de letra empregada, pontuação expressiva, onomatopeias, interjeições e estrutura do diálogo. O objetivo central do traba-

lho, em produção textual, foi transformar narrativas em histórias em quadrinhos; utilizando legendas, tipos de balões e onomatopeias.

Os quadrinhos representam, hoje, um meio de comunicação de grande divulgação em todo o mundo. Surgiram periodicamente nas publicações jornalísticas e com o passar do tempo em gibis, revistas e jornais, entre outros veículos, com circulação diária, semanal ou mensal. A divulgação por gibis traz narrativas de histórias em quadrinhos mais longas em relação às tiras e, em sua maioria, dedicam-se a um personagem. Uma outra forma de apresentação desse gênero são os almanaques, nos quais veem-se a presença de vários personagens. Os almanaques e os gibis são lançados nas bancas brasileiras e trazem histórias interessantíssimas, capazes de despertar o interesse da criança.

A produção, divulgação e comercialização permitiram profissionalizar cada etapa das tiragens. Elas carregam a globalização econômica nesses processos de produção, o que garante a sobrevivência dos profissionais envolvidos nesse processo num mercado tão competitivo.

As histórias em quadrinhos vão ao encontro da realidade do ser humano. Elas fazem parte do cotidiano das crianças. Além do mais, no 6º ano do ensino fundamental, o conteúdo mais abordado é o estudo das histórias em quadrinhos. Na relação texto verbal e não verbal, os quadrinhos apresentam-se como material admirável. As análises dos recursos para elaboração e confecção dessas histórias foram centradas no que o aluno aprendeu nas aulas de produção textual. A partir de uma proposta diferente, objetivamos criar diferentes histórias, estimular a criatividade, promover o lúdico, além de chamar atenção para a importância da imagem, à ordem quadrinhística, e também levar o indivíduo à conscientização de questões ambientais.

Pedagogicamente, no trabalho desenvolvido, grande ênfase foi dada ao conhecimento prévio do estudante em relação ao gênero. As leituras das histórias na sala de aula foram analisadas mais especificamente em relação à sua constituição e às formas em que são veiculadas. Neste trabalho, os sujeitos não se colocaram passivos, e sim envolvidos, autônomos, interagindo com o meio de forma voluntária.

Por meio da interdisciplinaridade, um movimento articulador no processo ensino aprendizagem, e norteado por documentos oficiais como currículo mínimo para produção textual e as matrizes de referência do SAERJ, realizou-se o trabalho em produção textual. Isso possibilitou a transformação de narrativas em histórias e quadrinhos.

2. O texto em sala de aula

A inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula configura-se em uma participação de grande parte da turma. Isto porque os estudantes gostam e querem ler textos nesse gênero. Isso deve-se ao fato de as narrativas no gênero histórias em quadrinhos serem escritas em linguagem de fácil entendimento. Vemos muitas expressões utilizadas no cotidiano dos leitores empregadas na composição das historinhas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, documentos oficiais que norteiam o ensino, já reconhecem o emprego das histórias em quadrinhos. Dentre outras linguagens, o quadrinho tem sido exigido em avaliações promovidas pelo governo em todo o país.

O documento oficial da rede estadual que norteou o projeto foi o currículo mínimo para produção textual. O documento exige para o sexto ano do ensino fundamental, o trabalho com o gênero histórias em quadrinhos e tirinhas, no segundo bimestre.

A atividade em pesquisa permitiu ao aluno, explorar a oralidade e trabalhar em sala de aula essa modalidade da língua, além de fazer uso da modalidade escrita.

A “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização (VERGUEIRO, 2006, p. 31).

Inicialmente, para uma autonomia e mediação de trocas de conhecimento e reflexão sobre a gramática, as histórias em quadrinhos cumprem um papel especial, visto que formam um sistema narrativo que apresentam a interação entre os códigos verbal e não verbal.

Pretendemos demonstrar neste trabalho que nas aulas dinâmicas de Produção Textual, com a utilização do gênero quadrinhos, foi possível ensinar a língua materna.

3. Oralidade e escrita no ensino das HQs

Dentre as linguagens, a verbal e não verbal, as histórias em quadrinhos, condensam o conteúdo, apresentando ao aluno um material maravilhoso. Nos quadrinhos temos a representação dos personagens carac-

terizando, também, esse tipo de texto. Os pequenos textos narrativos, elaborados com desenho apontam, nos balões, os diálogos.

Para o ensino de língua materna, um dos princípios básicos que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) trazem é a necessidade de se trabalhar a diversidade de gêneros de circulação social. De acordo com esse documento, o texto, oral e escrito, deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna.

Podemos explorar o gênero reconhecendo no texto as variabilidades linguísticas, levando ao objetivo de que o aluno desenvolva um diálogo coerente e também pratique o exercício de interpretar a linguagem verbal. Ao inserir o discurso direto na narrativa a partir dos balões, podemos observar as questões voltadas à oralidade, bem próximas ao registro da fala do aluno. Pauliukonis (2013) observa que o papel da escola está justamente em tornar favorável ao educando o uso das variações adequadamente ao contexto situacional e contextual. Prioritariamente, devemos ensinar a língua e seus efeitos de sentido, permitindo competência e capacidade do aluno à compreensão e produção textual.

Essa experiência com quadrinhos possibilitou indicar, a partir da expressão dos personagens toda intenção do autor. Somando-se a isso, ao desenvolver a historinha, os alunos observaram que a pontuação é tão importante quanto as imagens. Utilizando os sinais de pontuação, observamos os efeitos de sentido gerados pelos enunciados criados. As interjeições, do mesmo modo, foram contextualizadas para enfatizar, no discurso, os estados emocionais e os sentimentos, traduzindo a expressividade dos personagens.

Acreditamos que a leitura em sala de aula e o conhecimento prévio do aluno permitiram produzir histórias que interagem de modo informal com o leitor. Esse gênero de texto permite que se empreguem marcadores de discurso, que caracterizam a fala na sua realização espontânea.

Acreditamos também que, na abordagem do gênero histórias em quadrinhos, seja possível ressaltar a importância de se trabalhar com a modalidade falada e sua relação com a escrita, manifestando um discurso coerente e ciente das realizações na modalidade escrita da língua em um registro formal, informal e suas formas de uso. Dessa forma, agimos de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), em que a variação linguística (modalidades, variedades e registros) deve ser apresentada de modo claro e objetivo.

4. Do auditório à sala de aula: relato das atividades

Como declaramos anteriormente, trabalhamos, no segundo bimestre deste ano, o gênero histórias em quadrinhos em turmas do sexto ano do ensino fundamental. Esse projeto foi interdisciplinar e envolveu as disciplinas de produção textual e ciências. A história escolhida, exibida em vídeo, foi baseada no quadrinho de Maurício de Souza. No filme, o personagem Franjinha inventa uma poção capaz de limpar todos os elementos. Ao visitar o laboratório, uma parte da poção cai sobre Cascão, que fica limpo imediatamente. A partir daí, a *Turma da Mônica* resolve colocar a limpeza do planeta em primeiro lugar. A trama da história alerta para os problemas ambientais encontrados na atualidade, discutindo a relação e a importância do homem no meio em que vive.

Destacamos três partes principais. A partir da exibição do vídeo, “Um plano para salvar o planeta”, da *Turma da Mônica*, os alunos responderam às questões relacionadas à disciplina de ciências, que procuravam despertar o interesse do educando quanto à qualidade ambiental e qualidade de vida, compreensão do planeta, as causas e consequências dos problemas ambientais e entendimento, através do vídeo, do plano para salvar o planeta elaborado pela *Turma da Mônica*. Depois de assistir ao vídeo e responder ao questionário, contextualizando o filme, os alunos transformaram a narrativa em histórias em quadrinhos, diferenciando os sentidos em que se associam os diferentes formatos de balões, a pontuação expressiva, as onomatopeias, interjeições e os elementos que estruturam o diálogo. Os alunos, nessa atividade, sentiram grande interesse em discutir os fatos presentes no vídeo e demonstraram prazer em realizar as atividades de produção textual e desenho.

Selecionamos alguns quadrinhos das histórias produzidas em sala de aula a partir do vídeo, relacionados às habilidades associadas.

Habilidade 1: Diferenciar sentidos associados aos variados formatos de balão e tipos de letra empregados;



Figura 1: Laisa e Carol (turma- 603)



Figura 2: Laisa e Carol (turma- 603)

Habilidade 2: Gerar sentidos pela pontuação expressiva;



Figura 3: Laura e Vanessa (turma-603)

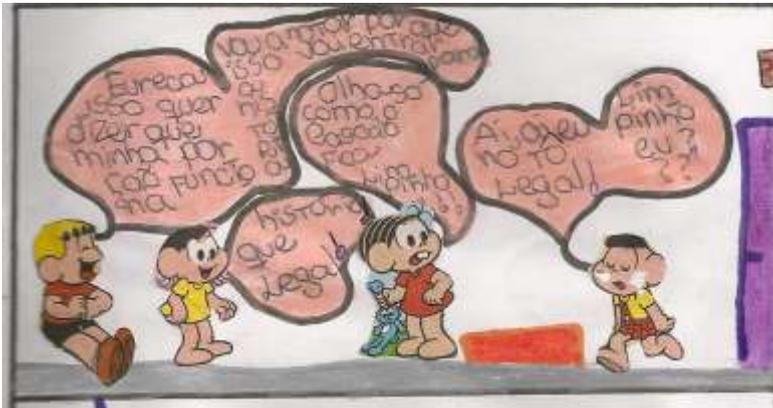


Figura 4 Laura e Vanessa (turma-603)

Habilidade 3: Usar os sinais de pontuação como indicadores de sentido;



Figura 5: Laura e Vanessa (turma-603)

Habilidade 4: Explorar a oralidade de acordo com a fala da criança;

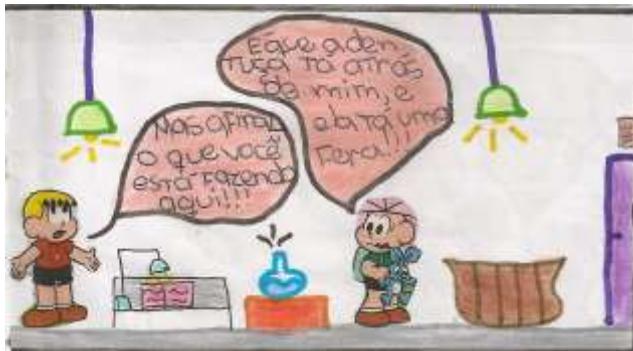


Figura 6: Laura e Vanessa (turma-603)



Figura 7: Kairos e Stênio (turma-603)



Figura 8: Kairos e Stênio (turma-603)



Figura 11: Laura e Vanessa (turma-603)

Os quadrinhos apresentam, resumidamente, todo o conteúdo trabalhado. Abaixo reproduzimos uma historinha completa.



Figura12:



Figura 13



Figura 14



Figura 15: Laisa e Carol (turma-603)

Destacamos a primeira e a última página de uma história. Nelas podemos perceber, claramente, o objetivo inicial e final do projeto, tanto em produção textual como em ciências.



Figura 16



Figura 17: Kairos e Stênio (turma-603)

5. Considerações finais

Consideramos de suma importância trabalhar a correlação entre a modalidade falada e a modalidade escrita.

O tema proposto em sala de aula para a elaboração das narrativas permitiu estudar os elementos que caracterizam a linguagem dos quadri-nhos. Em uma atividade autônoma, trabalhamos com as leituras anteriores presentes na bagagem cultural de cada um. Além disso, o gênero escolhido consentiu o estudo da língua mais próxima do registro do aluno.

Entendemos que no processo pedagógico torna-se necessário à escola dar importância às variabilidades linguísticas. Conforme observa Geraldi (2002), no processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra, mas se trata de construir possibilidades de novas formas de interação. Essas situações vivenciadas pelo aluno vão levá-lo a compreender que todos os registros da língua têm sua importância. A utilização de cada um vai depender da situação sociointerativa.

Em tom de brincadeira e de maneira criativa despertamos a apreensão dos conteúdos de língua portuguesa. Estimulamos também a criação de revistas com histórias produzidas pelas turmas, que continham as habilidades e as competências destinadas aos alunos do sexto ano do ensino fundamental.

Chamamos atenção para a alegria e o prazer, compartilhados com as crianças. Estas interpretavam e produziam os textos nos trazendo esperança de um trabalho produtivo e prazeroso na escola pública, ao trabalhar com aluno atividades que o levem a uma competência comunicativa e à aquisição de valores imprescindíveis à nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

COSTE, Daniel; VIGNER, Gerard; BERTRAND, D.; CHAROLLES, Michel; BOUACHA, A. Ali; MOIRAND, Sophie. *O texto: leitura & escrita*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de*

língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

EISNER, Will. *Comics & sequential art*. 1. ed. brasileira. São Paulo: Fontes, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014, p. 29-39.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

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

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, Paulo. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014. p.79-101.

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

MANUTENÇÃO DA PROGRESSÃO TEMÁTICA NOS TEXTOS ACADÊMICOS

Fabiana Cristine Batista da Silva (UFAC)

fa_b_yana@hotmail.com

Rosane Garcia Silva (UFAC)

garcia.rosane@gmail.com

RESUMO

O trabalho desenvolvido parte do pressuposto apontado por Kock e Elias (2006) de que o texto é lugar interação de sujeitos sociais e que por meio de ações linguísticas constroem os discursos e propostas de sentido. Assim, o objetivo foi explorar na superfície do texto as marcas linguísticas relacionadas ao processo de progressão textual, também denominada de sequenciação. Analisamos 150 produções textuais, de tipologia argumentativa, de alunos ingressantes no curso de letras a fim de encontrar a presença dos mecanismos responsáveis pela progressão textual, identificando e quantificando as recorrências relacionadas ao a) uso de um mesmo item lexical, b) conteúdos semânticos ou paráfrase e c) de tempo ou aspecto verbal. A partir daí, estabelecemos os principais recursos utilizados pelos produtores a fim de proporcionar a progressão do texto.

Palavras-chave: Progressão temática. Progressão textual.
Textos acadêmicos. Marcas linguísticas. Tipologia argumentativa.

1. Introdução

No texto, como qualquer tipo de estrutura, as partes distintas organizam-se funcionalmente, constituindo um conjunto uniforme. Assim, de acordo com Platão e Fiorin (2005), uma estrutura não se monta pela repetição de partes iguais, mas pela combinação orgânica de partes diferentes. A conceituação dada, embora um tanto simplificada, orienta a proposta de investigação aqui apresentada a qual pretende estudar os mecanismos de progressão textual.

O trabalho desenvolvido parte do pressuposto apontado por Kock e Elias (2006) de que o texto é lugar interação de sujeitos sociais e que por meio de ações linguísticas constroem os discursos e propostas de sentido. A partir daí, temos o objetivo de explorar na superfície do texto as marcas linguísticas relacionadas ao processo de progressão textual, também denominada de sequenciação. A progressão textual diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais são estabelecidas entre segmentos do texto – sejam eles enunciados, parágrafos e seqüências textuais – relações semânticas e/ou pragmático-discursivas à medida que o texto progride (KOCH, 2002). A compreensão desse mecanismo de funcionamento e das relações que se estabelecem no interior do texto requer resulta a concepção de língua como atividade social materializada nas produções permeadas de significação na situação concreta de produção. Em decorrência disso, a produção de um texto – oral ou escrito – exige o emprego de estratégias de ordem linguística e cognitiva para o eficaz efeito que se quer atribuir ao texto. Podemos lembrar aqui a posição de Bakhtin quando afirma que

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas [de atividade humana], não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Trataremos dos diversos mecanismos de sequenciação, salientados por Kock e Elias (2006) conceituados como “os diversos tipos de atividades realizadas pelo produtor para fazer o texto progredir, mantendo o fio discursivo”.

A proposta de investigação é justificada pela observação de produções de textos desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa I, quando encontramos uma grande lacuna entre o que se espera com relação ao desenvolvimento homogêneo do texto e o que realmente é produzido, muitas vezes, nos deparamos com textos contendo várias rupturas na sua constituição. Surgiu por esse motivo, a proposta de investigação aqui exposta.

1.1. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi investigar os elementos linguísticos responsáveis pelo processo de progressão textual nas produções escritas de alunos do primeiro período do curso de letras português.

Para atingir ao objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar quais são os recursos gramaticais empregados para manter a progressão textual;
- b) identificar e quantificar o uso de reiteraões de um mesmo item lexical;
- c) identificar e quantificar o uso de paráfrases;
- d) recorrência de tempo e aspecto verbal.

1.2. Metodologia

Na pesquisa foi utilizado o *corpus* de análise constituído material documental a partir de textos de diferentes gêneros, de tipologia argumentativa, produzidos por alunos do primeiro período do curso de letras português. A coleta dos dados foi realizada pela orientadora da pesquisa, nas aulas de língua portuguesa I e, posteriormente, os textos coletados foram organizados pela bolsista de iniciação científica para análise. As coletas dos textos produzidos pelos alunos do primeiro período do curso de letras português foram realizadas mensalmente durante um semestre letivo, totalizando 150 produções. Os textos foram digitados em documento Word, sem a indicação de autoria, e armazenados para consulta. Na organização dos arquivos de textos, adotamos a identificação apenas do mês de coleta do material, sem a indicação de autoria para preservação dos produtores.

Os dados foram selecionados conforme os fenômenos propostos para a investigação, a saber: a) recursos gramaticais empregados para manter a progressão textual; b) reiteraões de um mesmo item lexical; c) paráfrases e d) recorrência de tempo e aspecto verbal.

Os textos digitados serão submetidos à análise do software de exploração de dados linguísticos WordSmith Tools¹⁷. O programa oferece ferramentas de contagem de palavras e listagem dos termos mais e menos frequentes do *corpus*.

¹⁷ O programa de Mike Scott, da Universidade de Liverpool, é publicado pela Oxford University Press e disponibilizado em <<http://www.lexically.net/LexicalAnalysisSoftware/index.html>>.

2. Resultados e discussão

Retomando o objeto de estudo, com relação aos diversos tipos de atividades realizadas pelo produtor do texto para manter a progressão textual, Koch e Elias (2006) apontam para o fato de que a sequenciação pode realizar-se com e sem recorrências. Quanto ao primeiro, as autoras destacam: (a) recorrência de termos com reiteração de um mesmo item lexical; (b) recorrência de estrutura (paralelismo sintático); (c) recorrência de conteúdos semânticos (paráfrase) apresentada pelo uso do mesmo conteúdo semântico sob formas estruturais diferentes; (d) recorrência de tempo e aspecto verbal.

Na recorrência de termos com reiteração ou repetição de um mesmo item lexical, a autora esclarece que seu uso tem por efeito trazer ao enunciado um acréscimo de sentido, que não teria se o item fosse usado somente uma vez.

Em recorrências de estrutura ou paralelismo sintático, o enunciado constrói-se com a utilização das mesmas estruturas sintáticas, preenchidas com itens lexicais diferentes, ressalta-se aqui que não foram investigadas tais formas porque envolveriam outra metodologia de análise.

Quanto à recorrência de conteúdos semânticos ou paráfrase, situação semelhante ocorre, porém, é apresentada pelo uso do mesmo conteúdo semântico sob formas estruturais diferentes. Cada representação do conteúdo pode sofrer alguma alteração incorrendo em ajustamento, reformulação, desenvolvimento, síntese ou precisão maior do sentido do elemento citado primeiramente. Koch e Elias (2006) dizem que cada língua possui uma série de expressões linguísticas introdutoras de recorrência de conteúdos semânticos, como *isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, em síntese, em resumo etc.*

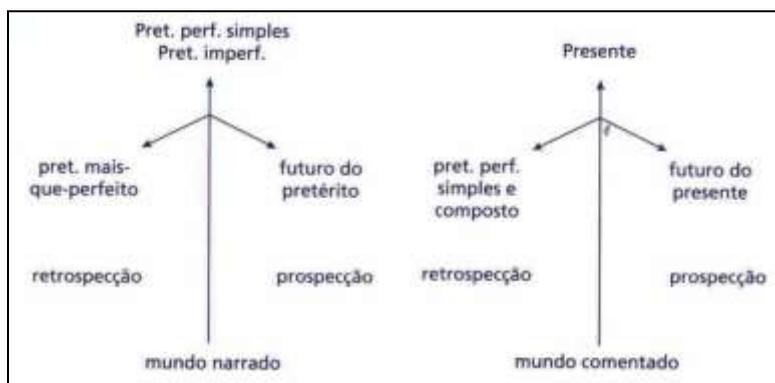
Por último, a recorrência de um mesmo tempo verbal pode trazer indicações sobre: a) se a sequência deve ser interpretada como comentário – mostrando a posição do autor – ou em um relato quando não há engajamento; b) se a perspectiva é retrospectiva, prospectiva ou zero e c) se o segmento em que ocorre pertence ao primeiro ou segundo plano nos relatos, conforme mostrado na ilustração na **Fig. 1**.

Quanto à sequenciação sem recorrências, são destacados os procedimentos de manutenção temática chamados de progressão temática com a organização e hierarquização das unidades do texto concretizadas através de blocos comunicativos (tema e rema). Ainda, a progressão te-

mática está sujeita a subclassificações: progressão temática linear, progressão temática com tema constante, progressão temática com temas derivados e progressão por desenvolvimento de um rema subdividido.

Além de todos os critérios citados, o tópico sugerido contempla os mecanismos de coesão que podem ser utilizados para dar continuidade ao texto. O que, por sua vez, já aponta para inúmeros mecanismos de relacionamento entre as partes do texto.

Fig. 1 – Recorrência de acordo com o aspecto verbal



Fonte: Adaptado de Koch e Elias (2006, p. 157)

Diante da complexidade do estudo, propomos observar como são utilizados os mecanismos linguísticos de ordem gramatical a fim de dar continuidade, unidade, significação e organização nas produções dos alunos ingressantes no curso de letras português.

Assim, expomos a seguir os resultados observados na pesquisa:

2.1. Recorrência de termos com reiteração de um mesmo item lexical

A frequência desse tipo de recorrência no *corpus* da pesquisa apresentou alguns aspectos importantes quanto à forma de uso pelos falantes da língua. Observamos que a recorrência se deu principalmente quando utilizadas as formas negativas, como exemplificado em:

- (1) [...] *não gosto, não gosto* de ser considerado [...]
- (2) *Não é* coerente, *não* há relação com a realidade vivida pela população.

- (3) *Não* tem significado, *não* mostra sentido algum [...]
- (4) Eu *não posso* desistir, eu *não posso* voltar [...]

Do tipo de recorrência mostrado, encontramos em 48 produções textuais o uso, principalmente, como dito acima, de manifestações envolvendo a negação. Em 14 textos, observamos os termos *sempre* e *nunca* como recurso para recorrência do mesmo item lexical como em:

- (5) *sempre* devido ao fato de *sempre* manter [...]
- (6) *sempre* com muita ousadia, *sempre* fazendo o mesmo [...]

A terceira forma de manifestação escrita produzida pelos alunos utilizando o recurso de recorrência lexical foi encontrada em situações de expressão positiva, exemplificada em:

- (7) Provavelmente *sim*, podemos dizer que *sim* [...]
- (8) *Sim*, eu penso que todos podem, *sim*, todos têm os mesmos direitos [...]

Assim, de acordo com as propostas de atividades baseadas na produção de textos argumentativos, a recorrência dos termos mostrados nos exemplos indica que o posicionamento dos autores está reforçado muito mais quando demonstrada uma proposição negativa nos diferentes temas discutidos do que quando demonstrado um posicionamento positivo. Os termos empregados mostram a ênfase dada na posição do autor o que produz e reforça a postura em relação à discussão.

2.2. Recorrência de conteúdos semânticos

Na recorrência com o emprego de conteúdos semânticos, totalizamos o uso dos indicados dados como exemplo por Koch e Elias (2006) e também buscamos outros termos com igual propósito nos textos.

O recurso mais empregado pelos alunos foi *ou seja* com 32 casos de frequência, em segundo lugar observamos o indicador *isto é* em 12 situações, seguido de *quer dizer* com 6 ocorrências e, por fim, *ou melhor* com 4 casos. Outras formas de emprego de conteúdos semânticos foram observadas, tais como *resumindo*, *em outras palavras*, *dito antes* e outros, totalizaram 5 casos.

De todos os casos totalizaram-se 54 recorrências de uso do recurso envolvendo formas de recorrência de conteúdos semânticos.

2.3. Recorrência de tempo e aspecto verbal

De acordo com as autoras, os tempos verbais pertencem a dois grandes grupos: os que servem para narrar e os que servem para comentar, opinar. Em cada um desses grupos, há o tempo básico que não expressa perspectiva, apenas sinalizam que se trata de relato ou comentário e outros, com retrospectiva – para eventos anteriores ao tempo-base – e prospectiva para eventos posteriores ao tempo-base.

Do levantamento realizado no estudo, identificamos sequências textuais marcadas pelo uso de verbos no pretérito perfeito simples e composto (retrospecção) e no futuro do presente (prospecção).

Na frequência de uso de elementos indicadores do *mundo comentado*, quando podemos interpretar como um posicionamento expresso do autor, identificamos 42 recorrências de retrospectção e 33 de prospecção.

Já para aqueles que indicam comentários sobre o *mundo narrado*, observamos frequência maior de sequências dessa natureza com 84 marcadores linguísticos de retrospectção e 43 para prospecção.

Os dados indicam que existe nos textos produzidos, tendência maior para o uso de elementos relacionados ao mundo narrado em comparação ao mundo comentado. Isso significa que há um distanciamento, de forma geral, do autor em relação ao seu próprio texto devido à predominância dos verbos no pretérito mais que perfeito e futuro do pretérito.

Por fim, na visão geral apresentada pelos dados analisados, é possível estabelecer algumas conclusões de ordem quantitativa. Primeiramente, há maior frequência de recursos envolvendo os recursos de aspecto verbal, com 202 situações de uso. Em seguida, temos reiterações pelo uso do mesmo item lexical com 62 marcas linguísticas indicadoras e 53 formas de uso de elementos utilizando-se de recorrência de conteúdos semânticos, conforme ilustrado no gráfico 1.

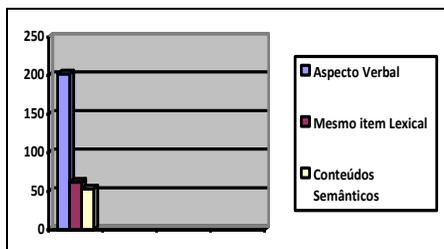


Gráfico 1

Nesse sentido, observamos as formas de sequenciação por recorrência relacionadas às habilidades na produção dos textos, de acordo com as marcas linguísticas deixadas ao longo de suas produções.

3. *Conclusões*

As ações previstas no planejamento da pesquisa proporcionam o reconhecimento do fenômeno relacionado às práticas de uso do idioma de língua portuguesa na produção de textos o que oportunizará a discussão de outras abordagens na apresentação do conteúdo em sala de aula. Além disso, a prática de pesquisa acadêmica na modalidade de iniciação científica estimulou a investigação dos fenômenos discutidos, assim como, abriu caminhos para outras possibilidades de estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- FÁVERO, L. L., KOCH, I. G. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.
- _____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. *Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

PLATÃO, F. S., FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2005

SILVA, R. V. M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

**MARCAS DE ORALIDADE EM TEXTOS MANUSCRITOS:
DO MANUSCRITO ECLESIAÍSTICO
À ESCRITA ESCOLAR ATUAL**

Maiune de Oliveira Silva (UFG)

maiune20@gmail.com

Maria Helena de Paula (UFG)

mhp.ufgatalao@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a influência da linguagem oral em textos escritos, tendo como suporte um códice eclesiástico lavrado na primeira metade do século XIX. Em um exame acurado, percebe-se a reprise de alguns processos que podem ser facilmente encontrados na escrita escolar dos alunos que estão em fase de aquisição da escrita, bem como dos que supostamente já possuem domínio desse sistema. Para o trabalho ora proposto, pautaremos em apenas dois processos denominados alçamento e abaixamento de vogais, os quais são denominados processos morfofonológicos pelo fato de a morfologia sofrer influência direta da fonologia, favorecendo, assim, a configuração desses procedimentos. Hipotetizamos que esses “erros” recorrentes na ortografia se deve ao fato de eles desconhecerem que a escrita não é o espelho da fala pois, se assim fosse, seria necessário “consertar” as diversas pronúncias com o fito de haver uma padronização no que diz respeito aos dialetos. Cumpre ressaltar que por ser um *corpus* de natureza filológica, a leitura do códice foi feita obedecendo aos pressupostos determinados nas normas para transcrição de documentos manuscritos, postuladas em Megale e Toledo Neto (2005). Ademais, nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos constantes em autores como Camara Junior (1970), Coutinho (1971), Williams (1973) e Silva (2011) com o ensejo de entendermos melhor a influência que a oralidade exerce sobre a escrita escolar, uma vez que estes processos em análise foram escritos por um pároco, certamente com destreza no que diz respeito à escrita da época, mas, por descuido ou influência da oralidade, apresentamos alguns desvios ortográficos.

Palavras-chave: Escrita oitocentista. Escrita hodierna. Oralidade. Ortografia.

1. Primeiras palavras

As diretrizes que norteiam este trabalho operam com a ideia de que as modalidades oral e escrita da língua, embora tenham suas divergências normativas, em um determinado momento elas se imbricam. Deste modo, convém dizer que os primeiros esforços em estudar a língua oral e a língua escrita partiram do pressuposto de que elas eram opostas ou excludentes, isto é, cada qual possuía as suas particularidades e por isso não poderiam harmonizar.

Essa ideia foi se perdendo com os estudos aprofundados sobre a variação linguística, nos quais deteremos em alguns pressupostos teóricos para nortear essa investigação. Contudo, sabe-se que os traços de oralidade em textos escritos não são recentes, uma vez que eles são encontrados em textos manuscritos que remontam a Antiguidade.

Nesse sentido, a língua registrada nos códices revela sobejamente sobre a linguagem de outrora, demonstrando que traços de oralidade em textos que não permitem esse tratamento não é um problema recente. Por serem os assentos de batismo documentos oficiais da igreja, os quais foram redigidos por escribas que certamente tinham conhecimento mínimo sobre a composição dos vocábulos da língua portuguesa, eles não deveriam conter traços de língua falada, uma vez que o gênero textual não permite esse tipo de escrita.

É válido ressaltar que nos idos oitocentistas – época em que os documentos eclesiásticos foram redigidos – não havia acordo ortográfico para padronizar a escrita. A primeira tentativa de uniformizar a escrita entrou em vigor em 1911, com a *Ortografia Nacional* de Gonçalves Viana; desde então alguns tratados foram criados para exterminar a escrita aleatória (WILLIAMS, 1973).

Contudo, ao redigir textos manuscritos, em que o principal objetivo era registrar os acontecimentos da época para que eles não se perdessem, os escribas nem sempre levavam em consideração a padronização da escrita, posto que a pressa na redação não permitia que pensassem na maneira de registrar os grafemas dentro de um contexto.

A oscilação dos sons também era considerada um problema no momento de manuscruver os assentos, uma vez que um fonema pode ser representado por diversos grafemas, como o fonema [ʃ] que pode representar os grafemas <x>, <ch> como em *xixi*, *taxi*, *chave*, *chuva* daí justi-

fica-se a variação grafemática causar tanta confusão no momento de redigi-los.

A relação grafema (letra) e fonema (som) também é um problema para os alunos que não conseguem distinguir a relação entre cadeia sonora e sequência gráfica. Neste caso, a consciência fonológica precisa ser despertada no aluno para que ele consiga entender que “a dimensão sonora das palavras [...] são formadas por sílabas e fonemas” (BORTONIRICARDO; SOUZA, 2008, p. 69).

Fatores como o grau de escolaridade e o hábito de leitura também colaboram para a proliferação ou o extermínio das marcas de oralidade em textos. Uma pessoa que não cultiva o hábito de leitura certamente apresentará *déficit* na escrita; diferentemente, um bom leitor dificilmente irá transpor marcas de oralidade para um texto cuja modalidade exija um maior grau de formalidade.

O presente estudo objetiva versar sobre as marcas de oralidade em textos manuscritos, buscando entender o motivo pelo qual esses processos ainda persistem em textos de alunos¹⁸ que supostamente já possuem o domínio da escrita. Desta maneira, buscaremos autores que enveredam pela perspectiva variacionista, bem como os que abordam os processos morfofonológicos. Para este trabalho, delimitaremos dois processos, alçamento e abaixamento de vogais, embora outros se manifestem no *corpus*.

2. Mapeamento breve sobre o corpus

O *corpus* em estudo faz parte do acervo digital do Laboratório de Estudos do Léxico Filologia e Sociolinguística (LALEFIL) do departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, coordenado pela professora Doutora Maria Helena de Paula.

O material do qual tomamos por base para realizar esta análise é um livro manuscrito exarado na primeira metade do século XIX pelo pároco Manoel Camelo Pinto. Contudo, alguns indícios permitem-nos pensar que ele não era o autor material desse códice, mas o autor ideológico. Essa conjectura é baseada na oscilação do *ductus*, visível nos assentos de

¹⁸ Valemo-nos, no estudo, de nossa experiência como aluna do ensino superior e em aprendizagem ainda da ortografia oficial e, por outro lado, como professora do ensino superior, na lida com alunos em processo de consolidação da consciência ortográfica.

batismo; todavia, a assinatura que permanece em todas as atas batismais durante o período de dois anos e três meses, é a do pároco supracitado.

Vale salientar que pouco se sabe sob o grau de escolaridade desses escribas. É possível pensar que por serem membros oficiais da Igreja tivessem um bom conhecimento sobre a língua portuguesa e sobre a língua latina eclesiástica. Sabe-se que, naquela época, a escolaridade era o fator que menos influenciava na titulação do corpo clerical, o que de fato importava para esse escalonamento era a condição socioeconômica do candidato que iria exercer essas funções.

Outras dezenas de processos se manifestaram no *corpus*, atestando a retenção dessas variantes no português oitocentista. Devido à natureza do material, encontramos uma sintaxe um pouco divergente da utilizada hodiernamente e uma ortografia oscilante, certamente grafada com base na pronúncia do responsável por copiar os assentos.

Conjectura-se, porém, que nessa escrita é possível encontrar traços do falar goiano em meados do século XIX e que possivelmente ele ainda esteja em vigor – em forma de arcaísmo – nos velhos falares da cidade e da região porque uma forma arcaica não desaparece abruptamente.

Poderíamos, ainda, trabalhar os aspectos lexicais dos assentos, mas devido à natureza proposta para este artigo, nos restringiremos apenas aos processos morfofonológicos denominados alçamento e abaixamento de vogais, conforme será abordado no tópico ulterior.

3. Aspectos metodológicos e explicações teóricas

Convém esclarecer que o material de estudo é um recorte da pesquisa de Iniciação Científica na modalidade Ação Afirmativa (PIBIC-Af) sobre variações morfofonológicas em um livro de Batizados, escrito entre dezembro de 1839 e março de 1842, desenvolvida entre agosto de 2013 a julho de 2014 sob a orientação da professora Doutora Maria Helena de Paula e sob os auspícios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por ser um livro manuscrito suscetível de estragos por manuseio excessivo ou por estar em ambiente com climatização inadequada, a nossa principal intenção é tentar preservar, mesmo que indiretamente, o seu conteúdo, por isso, as edições *fac-símiles* desse códice foram feitas por

câmera digital sem *flash*, uso de máscaras e luvas para evitar a deterioração desses testemunhos linguísticos oitocentistas, reveladores de história do povo catalano.

Após o primeiro contato com o material digitalizado procedeu-se à leitura e à edição do códice, consoante as normas promulgadas em Megale e Toledo Neto (2005). A edição escolhida foi a semidiplomática em disposição justalinear que consiste na transcrição dos assentos respeitando o limite da lauda e da linha escrita pelo escriba. Nesse tipo de edição, há algumas intervenções do editor como o desenvolvimento das abreviaturas e algumas correções aludindo ao erro do escrevente, mas sempre que isso for efetuado faz-se necessário mencionar em nota de rodapé.

Posterior a isso, selecionamos no livro manuscrito alguns vocábulos que apresentaram alçamento e abaixamento de vogal. Para a seleção deles não levamos em consideração a posição do alteamento, isto é, pretônica ou postônica, embora saibamos que a vogal em posição pretônica tenha mais tendência em assimilar esse fenômeno.

Para tanto, faz-se necessário definir o que são esses processos que serão analisados aqui. Segundo Silva (2011) o alçamento ocorre quando as vogais média-altas se exprimem foneticamente como vogais altas, vide o exemplo: [e] e [o] se realizam em [i] e [u].

O abaixamento, por sua vez, se manifesta quando ocorre o processo inverso, isto é, quando a vogal alta exprime-se com os traços fônicos das vogais médias-baixas fechadas ou médias-baixas abertas, por exemplo, o [i] e o [u] podem realizar-se em [e]/[ɛ], [o]/[ɔ], respectivamente. Assim, alçamento e abaixamento de vogais podem ser entendidos como uma via de mão dupla porque a posição da altura das vogais pode alternar-se, a depender da fonética do falante.

A oscilação fonêmica provoca dúvidas no momento de compor as lexias, haja vista que um fone pode ser representado por diversos grafemas. No códice, a representação gráfica de algumas lexias sofreu alteração em suas formas configurando os processos denominados alçamento e abaixamento de vogais que se reprisaram 1.671 vezes. O alçamento não ocorreu apenas de [e] para [i] ou de [o] para [u]. De igual maneira, o processo inverso para abaixamento de vogais também teve alterações, além de outros casos também identificados.

Assim lexias como *ligitimo* (legítimo), *solnemente* (solenemente), *dous* (dois), *mai* (mãe), *Barbura* (Bárbara), *bitizei* (batizei), *boptizei*

(batizei), freguizia (freguesia), pari (pare), Furtunato (Fortunato) etc. afirmam o primeiro processo. Outrossim, unidades léxicas como Bespado (bispado), nasceo (nasceu), deos (deus), dezacete (dezesete), ofecio (ofício), legetima (legítima), corrigo (córrego), Matheos (Matheus), demel (de mil), rodregues (Rodrigues), cenco (cinco), Moniz (Muniz), vevem (vivem) etc. representam o segundo.

Para Bortoni, Gomes e Malvar (1992, p. 12), esses dois processos (alçamento e abaixamento de vogais) em textos manuscritos podem ser explicados “através da regra de harmonização vocálica, em que a vogal média pretônica é assimilada à alta da sílaba tônica.”

Oliveira (2006) assevera que Câmara Jr (1996) e Faraco (2000) concordam com essa afirmação, mas o primeiro acrescenta a presença de hiato com a vogal *a* tônica e o segundo pontua as lexias com <-es> que em sua maioria são pronunciados /is/, como em flores/floris e paredes/paredis.

Nesse sentido, acredita-se que a explicação para as marcas de oralidade em textos de alunos também pode ser justificada pela regra da harmonização vocálica, haja vista que os alunos ao transcreverem os dados da fala, como os ditados, por exemplo, adapta a palavra tal qual ela é pronunciada em sua comunidade de fala, transpondo as marcas de oralidade para seus textos.

Hora e Aquino (2012) observando a leitura de alunos do 3º ao 5º ano constatam que nas séries iniciais, a presença desses fenômenos morfofonológicos é menos frequente pelo fato de eles fazerem a leitura silábada decodificando a palavra por meio da relação letra/som. Assim, os alunos pronunciam todos os fonemas dos quais a palavra é composta, inibindo o apagamento ou o acréscimo de algum elemento.

Uma boa ferramenta didática para diminuir esses erros ortográficos seria o dicionário, uma vez que um bom dicionário deve trazer a maneira correta de grafar os vocábulos, o seu significado, a classificação gramatical do lema, a transcrição fonética, a separação silábica do mesmo e, ainda, subentradas com abonações e/ou exemplos daquele lexema (COELHO, 2008).

Sob esta ótica, a leitura também é responsável por solucionar estes problemas. Um leitor com destreza na execução desse ofício consegue modificar, sem grandes empecilhos, a sua representação sonora. Assim, a

hipótese de que a relação entre fala e escrita é unidirecional não é confirmada, pois ambas exercem forte influência sobre si.

As crianças em fase de aquisição da escrita, ao terem contato com ferramentas que facilitam a leitura, desenvolveriam de forma mais bem eficiente essa habilidade. Sobre essa asserção, concordamos com Chevrot et al., citados por Silva e Greco (2010, p. 89), ao estudar a influência da escrita na fala das crianças francesas, segundo elas:

[...] os autores observam que na fala de crianças francesas no início da idade escolar há baixa ocorrência do fenômeno. A hipótese formulada pelos autores era a de que, ao terem contato com a escrita de palavras como *fenêtre* “janela”, as crianças adaptariam a pronúncia aprendida em sua comunidade de fala (que teria o cancelamento do R-final) para uma pronúncia mais representativa da ortografia, ou seja, em que se conserva o R-final. Os autores sugerem que nestes casos haveria a retroalimentação da escrita sobre a fala.

A retroalimentação na escrita, segundo estes autores, ocorre quando a criança altera a representação acústica através do código escrito, uma vez que as representações sonoras se modificam durante a vida. Elementos diversos, como o grau de escolaridade e a ascensão social, podem influenciar, positivamente, nessas alterações.

Vários autores têm se mostrado preocupados com a questão das marcas de oralidade em textos de alunos. Segundo Bortoni-Ricardo e Souza (2008) esses “problemas” podem ser explicados pelos hábitos de fala de quem escreve, todavia elas deixam claro que nem sempre esse fator interfere decisivamente na escrita, uma vez que, ao redigir, o aluno pode recuperar o segmento ausente em sua fala e vice-versa.

Câmara Junior (1970, p. 9), ao discorrer sobre as relações entre fala e escrita no ensino de português, demonstra que

Uma diversidade, muito sutil e falaz, é a que existe entre a fala e a escrita. É a escrita que as gramáticas normativas escolares focalizam explícita ou implicitamente. O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja em regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a linguagem familiar, na maioria dos casos. Como quer que seja, a técnica da língua escrita ele tem que aprender na escola. Os professores partem da ilusão de que, ensinando-a, estão ao mesmo tempo ensinando uma fala satisfatória. Daí a definição de gramática normativa que lembramos aqui de início: “a arte de escrever e falar corretamente”. Há com isso uma tremenda ilusão. A língua escrita pode se manifestar em condições muito diversas da língua oral.

Nesse sentido, as marcas de oralidade impressas em textos escritos podem ser provenientes da língua materna, isso vale tanto para a prá-

tica grafológica da época, em que não existia uma convenção ortográfica estabelecida, tanto para textos de alunos que frequentam o ensino regular (educação básica ou superior) e se deparam com uma norma ortográfica que não se confunde com a fala.

Assim, ao representar graficamente palavras em que o fonema [e] se realiza em [i] e que o [o] se realiza em [u] como em engenho/ingenuo e canto/cantu o aluno demonstra que suas consciências fonológica e grafológica precisam ser despertadas, posto que esses “erros” não são apenas lapsos seus. Isso pode ser explicado porque ele carrega consigo traços orais da sua comunidade de fala primitiva – família e amigos.

Cabe à educação formal tentar apagar os traços de oralidade nos textos dos alunos, através das convenções ortográficas impostas pela gramática normativa. Contudo, sabe-se que essa norma não anula a existência das outras variedades que com ela coexistem, posto que os falantes as utilizam em situações informais sem, na maioria das vezes, se aterem às exigências da norma padrão.

É imperioso ressaltar que nem sempre há uma regra que explique o motivo pelo qual uma lexia é grafada de determinada maneira e não de outra. Neste caso, nota-se que a correspondência fonográfica tem suas irregularidades. Ao identificar esses problemas, o professor não deve somente corrigir o erro, é preciso que ele explique ao aluno o motivo do erro para que isso não ocorra novamente.

Segundo Morais (2007, p. 22), os erros escolares podem revelar diferentes níveis de conhecimento do discente, pois é possível que ele

- a) Não tenha consciência de que ele errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada;
- b) já tenha uma dúvida, já que se coloque uma dúvida ortográfica (o que fica evidente quando nos pergunta qual a forma correta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos);
- c) já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se detectando erros que cometeu.

É preciso que o professor auxilie o aluno na descoberta do código escrito, pois ao realizar algumas alterações gráficas ele pode alterar também o sentido da unidade lexical sem ter consciência disso.

A teoria que explica o motivo pelo qual algumas lexias têm seu sentido adulterado a partir da modificação de alguns fonemas é conhecida como difusão lexical. Segundo Oliveira (1991, p. 94), “é a palavra e

não o som, é que é a unidade básica de mudança no modelo difusionista”. Sabe-se que nem todas as unidades lexicais são atingidas por essa regra como se pensava anteriormente com os neogramáticos.

Os itens lexicais passíveis de serem atingidos por ela formam pares opositivos correspondendo a duas entradas com sentidos distintos, por exemplo: *mel-* de acordo com o contexto dos registros de batizados essa unidade léxica corresponderia ao ano em que os assentos de batismos foram redigidos; todavia, de acordo com os dicionários contemporâneos e os coetâneos ao documento em tela, ela corresponde ao suco produzido pelas abelhas. Igualmente, a unidade léxica *mil*, consoante os documentos, foi empregada com o mesmo sentido anterior compreendendo os anos de mil oitocentos e trinta e nove a quarenta e dois.

Outro exemplo digno de nota é *fogão* e *fugão*. Quando realizadas na fala essas duas lexias não se confundem, a primeira diz respeito a um fogo com grandes labaredas e o segundo representa o dispositivo utilizado para cozer alimentos. Os exemplos capturados são possíveis de serem reproduzidos por alunos que estão iniciando a vida escolar, bem como dos que já, supostamente, possuem domínio do código escrito. A transposição dos elementos da fala para a escrita não demonstra falta de cultura ou lapso do aluno, conforme defende Oliveira (2006), ao versar sobre os escribas em regime de escravidão.

Ademais, não defendemos esse posicionamento pelo fato de sabermos que todos os seres humanos são dotados dessa faculdade. Todavia, o aluno precisa atentar-se para as regras que compõem a língua portuguesa como, por exemplo, a que diz ser apenas “em posição final que as palavras átonas terminadas “com o som de U” se escrevem sempre com O; em outra posição – início ou meio – não há uma regra” (MORAIS, 2007, p. 32). Segundo esse autor, a ausência de normatização para certas regras obriga o aluno a ter que memorizar palavras que não caracterizariam essa norma.

Em outro texto, Morais (2005, p. 91) defende que “no uso de (u/o e/i) o aprendiz deve considerar a tonicidade e a posição do segmento sonoro dentro da palavra.”

O professor deve ser o agente condutor do processo ensino-aprendizagem. Ao invés de proporcionar aos alunos maneiras para decorar a regra, ele deve ensinar-lhes quando utilizá-las. A correspondência fonográfica para o aluno que não domina as regras ortográficas sempre será um problema, uma vez que ele nem sempre tem consciência de que

está realizando desvios ortográficos ao transgredir elementos da oralidade para textos que não deveriam ter essas marcas.

Cabe dizer que a escrita é uma convenção criada com o objetivo de facilitar a fixação da linguagem oral. Imaginem-se no Brasil, com os diversos dialetos existentes, cada qual escrevesse tal qual pronuncia, certamente a escrita se tornaria caótica e a compreensão seria mais difícil, isto para não dizer impossível.

Além disso, a criação ortográfica foi necessária para que o casamento entre o ideal fonográfico (escrita que reflete a forma ideal de comunicar) e o princípio ideográfico (que mantém a etimologia e a notação das palavras em sua língua original) desse certo (MORAIS, 2005).

4. Finalizando...

Buscamos, neste estudo, levantar alguns apontamentos acerca da escrita no tempo em que não haviam homologado normas para sua realização, bem como no período em que elas já estavam vigentes. O que observamos, pois, foi que ainda hoje, mesmo com todas as normas apontando soluções para os “problemas ortográficos”, a oralidade ainda interfere no aprendizado da escrita.

Por isso, acredita-se que as incongruências ortográficas dos escritos em textos remanescentes são devidas aos descuidos ou às incertezas do escrevente ao registrar a palavra. Além disso, a poligrafia (entenda-se como várias grafias) ou variação ortográfica pode oferecer indícios de marcas de oralidade quando há o cotejo com documentos do mesmo código ou de códigos distintos.

As mesmas observações podem ser feitas em textos de alunos, uma vez que o aprendizado da ortografia é um exercício árduo e, às vezes, demanda toda uma vida escolar. A vantagem é que hodiernamente, várias ferramentas como dicionários e jogos eletrônicos e *on-line* estão disponíveis para facilitar o aprendizado dessa técnica. Entrementes, a figura do professor como auxiliar no ensino-aprendizado não foi substituída, uma vez que essas ferramentas servem de apoio à aprendizagem, mas não substituem a prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stela Maris; GOMES, Christina A.; MALVAR, Elizabete. A variação das pretônicas no português de Brasília: um fenômeno neogramático ou de difusão lexical? *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, ano 1, v. 1, p. 9-29, jul.-dez. 1992.

_____.; SOUZA, Maria Alice Fernandes de. *Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5ª ano*. São Paulo: Parábola, 2008.

CÂMARA-JUNIOR, Joaquim Matoso. *Estrutura e funcionamento da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

SILVA, Thaís Cristofaro; GRECO, Amanda. Representações fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 01, p. 87-93, jan.-mar. 2010.

_____. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

COELHO, Braz José. Dicionários – estrutura e tipologia. In: _____. *Linguagem: Lexicologia e ensino de português*. Catalão: Kaio Gráfica, 2008. p. 13-44.

MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. *Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVII*. Cotia: Ateliê, 2005.

HORA, Demerval da; AQUINO, Maria de Fátima S. Da fala para a leitura: análise variacionista. *ALFA*, São Paulo, ano 56, vol. 3, p. 1099-1115, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. “Por que gozado não se escreve com u no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre ortografia. In: _____. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. 2ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 77-98.

OLIVEIRA, Klebson. *Negros e escritas no Brasil do século XIX: Sócio-história, edição filológica de documentos e estudo linguístico*. 2006. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

OLIVEIRA, Marco Antonio. A controvérsia neogramática reconsiderada. *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin, vol. 89, p. 93-105, 1991.

PARÓQUIA Nossa Senhora Mãe de Deus, com rubrica do Presidente da Câmara Paroquial Mariano José Pereira. *Livro de Assentos de Registros de Baptizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus (1839-1842)*. 90 fólios. Villa do Catalão, 26 de Dezembro de 1839 (Visto em Visita Pastoral de 17 de novembro de 1862).

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Trad.: Antônio Houaiss. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

**O CONTINUUM ENTRE ORALIDADE E ESCRITA
NO TERÇO CANTADO DA COMUNIDADE TAMBIOCÓ
EM CATALÃO-GO**

Dóbia Pereira dos Santos Nascimento (UFG)

dobia@wgo.com.br

Maria Helena de Paula (UFG)

mhpcat@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da oralidade para a manutenção e propagação de manifestações da cultura popular. Para tanto, tomamos como objeto de exemplificação e análise o “Terço Cantado” da região do Tambiocó no município de Catalão – GO. Por meio de uma transcrição da oração, realizada pelos moradores da região, é possível levantar uma série de motivos que reforçam as evidências, tais como a escrita de palavras reproduzindo o som que é emitido pelo falante, de que a fala é aspecto fundamental para que as manifestações de eventos da cultura popular não se percam, ou por falta de interesse das novas gerações, ou por influência de outras culturas, principalmente a de massa.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Tambiocó. Catalão. Terço cantado.

1. Introdução

As discussões sobre cultura e suas variadas formas de manifestações têm perpassado as diversas sociedades, por um longo período de tempo, a fim de esclarecer eventos que são típicos dos mais diversos povos, cada um com suas particularidades.

Tais discussões têm propiciado a concretização de pensamentos distintos que pretendem definir as diferentes culturas e suas manifestações e colocá-las em patamares que impossibilitem o desprezo de uma em relação a outras.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Neste trabalho, pretendemos mostrar que a cultura é diversa, diversificada e uma das responsáveis pela caracterização de um povo, neste caso, da comunidade rural denominada Tambiocó, na cidade de Catalão. Pretende-se, também, enfatizar o fato de que uma cultura advém da mistura das culturas de sociedades diversas que, em algum momento da história, se relacionam, tornando-a mais rica de informações e não caótica, como se poderia imaginar (BOSI, 1987).

Para tanto, estabeleceremos uma diferenciação entre culturas erudita, de massa e popular, como forma de deixarmos evidente o lugar do nosso objeto de estudo nessa pluralidade cultural existente dentro de uma mesma sociedade.

Neste trabalho realizaremos um levantamento das diversas formas de manifestação da cultura popular na comunidade rural escolhida, percebendo, dentre outras possibilidades, a presença de benzeções, rezas para fins específicos (como para chover, por exemplo) e mutirões.

Utilizaremos como fonte material de estudo linguístico o terço cantado na comunidade Tambiocó, localizada na zona rural do município de Catalão, sudeste do estado de Goiás. Será analisada a transcrição, feita pelos moradores da região, da letra do terço, enfatizando a parte que reproduz a Ladainha de Nossa Senhora, originalmente escrita em latim, língua que durante séculos foi utilizada pelos membros do clero católico como exclusiva em suas orações, tanto as íntimas quanto as que podiam ser assistidas pela população. Nessa época as rezas feitas pelos membros da Igreja Católica eram de fato somente assistidas pela população, visto que as pessoas que compunham o povo não tinham acesso ao ensino do latim, portanto não compreendiam o estava sendo dito.

Tal estudo se faz com o intuito de enfatizar a importância que a oralidade possui para a propagação e manutenção das manifestações diversas da cultura popular. Isso porque, a transcrição foi feita por meio da fala (canto) e escrita conforme compreendia auditivamente o responsável por passar para o papel a Ladainha. A transcrição tem como objetivo tornar possível a memorização da letra (da maneira como realmente as palavras são pronunciadas pelos rezadores) pelas pessoas que queiram se tornar cantadores do terço, e demais interessados, porque os rezadores não são conhecedores da pronúncia e significados das expressões em latim.

A partir desse estudo, pretende-se reforçar a ideia de que a cultura popular não possui, em nenhuma instância, o objetivo de ser massifica-

dora, pois é transmitida como uma espécie de “herança” repassada pelos mais velhos aos mais novos na esperança de que não se perca a tradição recebida de antepassados, além de reforçar a convicção de que essa transmissão se dá, mais fortemente, na oralidade dentro da cultura popular.

2. *Perpassando os caminhos da cultura e oralidade como condição fundamental para a permanência das culturas populares*

É possível notar que dentro de uma mesma sociedade existem tipos diferentes de cultura. Dentre estes, De Paula (2007) e Monteiro (2010) consideram, de um modo geral, que a cultura brasileira é caracterizada por cultura erudita, popular e de massa. A *erudita*, ou clássica, leva anos para ser apreendida e possui função estética, representação espiritual, os elementos dessa cultura não possuem aplicação no dia-a-dia, não resolve problemas cotidianos, é restrita ao que grupo que a realiza. Por outro lado, a *cultura de massa*, que tem como características ser imediata, rápida, universal, não possui troca, não necessita de convivência nem ser pensada, é feita para ser aceita, possui como foco o ganho imediato e é transmitida por meio de veículos de comunicação da massa. Já a *cultura popular* possuidora de função imediata, mas não se pode aprendê-la de forma imediata, é preciso ter vivência, não se perde rapidamente por estar na memória oral, é social, ou seja, específica de determinada região e por isso não necessita de meios de produção de massa para ser propagada.

Diante de tal diferenciação podemos localizar o objeto de estudo, que se pretende analisar (práticas de cultura popular como benzeções, mutirões e, principalmente, terço cantado da comunidade Tambiocó), na manifestação popular da cultura. O terço, objeto linguístico a ser analisado, possui, em grande parte da sua letra a Ladainha de Nossa Senhora, cantada originalmente em latim, língua utilizada, dentro do contexto religioso, pelos detentores do saber e da cultura erudita. A ideia de que o terço pertence à cultura popular será defendida ao longo do estudo.

Importante se faz ressaltar que a cultura brasileira é formada por uma diversidade de culturas advindas de outros povos, ou seja, ela não é homogênea, juntam-se manifestações ibéricas, indígenas, africanas; essas culturas, vale lembrar, também são plurais, mas não caóticas, como afirma Bosi (1987, p. 8, destaques do autor):

Tão notável multiplicidade produz, às vezes, aparência de caos. Caos afim como nosso capitalismo selvagem, entre opulento e esqualido. Mas é preciso atravessar o mosaico das superfícies. As expressões jocosas “geleia geral” e “samba do crioulo doido”, inventadas para definir sarcasticamente o cadinho mental brasileiro, são válidas apenas como ponto de vista do consumidor disponível que se oculta em cada um de nós [...]. O plural sustém-se e impõe-se de pleno direito.

Por determinar as características comuns de povos diversos é que a cultura torna-se objeto de estudo em diversas manifestações populares presentes nas mais diferentes sociedades dos variados lugares. A cultura caracteriza e individualiza um povo, fazendo com que seus indivíduos se mantenham unidos no desejo de perpetuá-la.

A transmissão de manifestações culturais populares para futuras gerações, com o desejo de que elas não desapareçam, tem sido uma das grandes preocupações dos pensadores e estudiosos desse tipo de cultura e também os integrantes dela. Isso porque parece que o aparecimento cada vez mais veloz dos objetos tecnológicos cria certa apreensão com o possível desinteresse que possa ser gerado pelas manifestações da cultura popular. Caso ocorra, tal sentimento se justifica já que a tecnologia traz consigo, a princípio, uma forte ligação com a cultura de massa, que se diferencia, na essência, da popular.

Outro fator importante é o fato de que, a princípio, somente a cultura popular possui a necessidade de se manter, perpetuar. Ela está localizada permeando a cultura erudita e a de massa e por elas é permeada, impedindo que uma infiltre na outra. Por ser capaz de refletir sobre si mesma, a cultura erudita não se preocupa com recursos para sua manutenção, já que a reflexão parece ser o suficiente; a cultura de massa não possui o intuito de manter-se porque é construída e esquecida em grande velocidade, na mesma proporção que cresce o desejo de mudança e inovação de quem a consome.

Para manterem-se, é preciso que eventos da cultura popular façam adaptações que propiciem o enraizamento dessa cultura que é fundamental, pois sem raiz não se sabe a que se pertence. Segundo Bosi (1987, p. 10-11), o enraizamento e o tempo são características pertencentes à cultura popular, pois

Nem a cultura popular tradicional nem a cultura erudita constroem-se a partir de um regime de produção em série com linhas de montagem e horários regulados mecanicamente.

O tempo da cultura popular é cíclico. Assim é vivido em áreas rurais mais antigas, em pequenas cidades marginais e em algumas zonas mais pobres, mas

socialmente estáveis, de cidades maiores. O seu fundamento é o retorno de situações e atos que a memória grupal reforça atribuindo-lhes valor. [...]

Sempre que uma inovação penetra a cultura popular, ela vem de algum modo traduzida e transposta para velhos padrões de percepção e sentimento já interiorizados e tornados como que uma segunda natureza. De resto, a condição material de sobrevivência das práticas populares é o seu enraizamento.

Portanto, a manutenção da cultura popular se dá por meio de sua perpetuação entre os seus integrantes e a oralidade parece ser, nessa cultura, o meio mais eficiente de mantê-la porque, durante muitos anos, hoje parece que com menos intensidade, a escrita era privilégio de poucos participantes da cultura popular, já que quase que exclusivamente era obtida apenas por meio da escola que, durante muito tempo, era de difícil acesso, por fatores diversos e que não nos interessam discutir aqui. Então, como afirma Schwartzman (1997, p. 49)

“Culturas letradas” ocorrem em sociedades em que as pessoas são capazes de se expressar por escrito e entender o que leem. Elas vêm associadas, normalmente, a habilidades de registrar e operar informações numéricas. Historicamente, culturas letradas se desenvolveram entre as elites de impérios patrimoniais-burocráticos, que se utilizavam de registros escritos para a administração de seus domínios e a manutenção e transmissão de seus símbolos de poder e tradição.

A fala tornou-se fundamental na transmissão de conhecimentos diversos da cultura popular, além, é claro, do ver fazer, do participar na prática, já que teoria escrita não existia para explicar ou ensinar eventos da cultura popular. Aprender a fazer uma pamonha é uma arte que comumente se aprende vendo fazer e fazendo e não lendo um livro de receitas que traz os ingredientes e o modo de fazer.

Escrita e fala são duas formas de comunicação distintas e que, constantemente, são tidas uma como representação da outra. É fato que a fala surgiu primeiro e foi, durante muito tempo, a única forma que os homens possuíam de transmitir seus pensamentos, ideias, desejos, sensação, ou seja, a única forma de obter comunicação.

Porém, com o passar do tempo, percebeu-se que era necessário criar uma tecnologia que perpetuasse o que era dito e que possibilitasse que um maior número de pessoas entrasse em contato com as diversas informações transmitidas. Criou-se então a escrita.

Nesse trabalho, não nos interessa realizar um histórico de como a escrita foi criada e toda a sua evolução. O que nos interessa aqui é deixar claro que a escrita não representa a fala e a fala não representa a escrita,

com o intuito de analisarmos os motivos pelos quais os moradores da região do Tambiocó resolveram fazer uma espécie de transcrição gráfica da pronúncia da Ladainha de Nossa Senhora.

Marcuschi (2010, p. 17) afirma sobre a crença de que a escrita representa a fala e vice-versa que

A escrita não pode ser tida como representação da fala, [...] Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho de letras, cores, formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas, e prosódias graficamente representados.

Diante disso, podemos afirmar que uma tentativa de representar, na escrita, a fala só é possível se desconsiderarmos os elementos pertinentes a uma modalidade e que não podem pertencer a outra; sendo assim, é possível dizer que tal transcrição se dá de forma parcial.

Marcuschi (2010, p. 37, grifos do autor) afirma, ainda, que não há uma separação delimitada entre fala e escrita, o que há é um *continuum* que reforça a ideia de que não há um maior prestígio da escrita sobre a fala

A hipótese que defendemos supõe que: *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um *conjunto de variações* e não uma simples variação linear.

O terço cantado caracteriza-se como prática social no momento em que estabelece, mesmo que implicitamente, condições a serem seguidas para sua execução, lugar, integrantes, intenções. Então a relação escrita/fala presente nessa manifestação de cultura popular caracteriza o *continuum* acima citado, ao mesmo tempo que interdepende das outras práticas existentes na comunidade em questão.

3. O terço cantado da comunidade Tambiocó: histórias e funcionamento

Para corroborar o que se afirmou anteriormente sobre a importância da oralidade na transmissão da cultura popular, não há nenhum registro escrito que narre a origem do terço cantado na região do Tambiocó. O que há são apenas relatos dos moradores da região, alguns que viveram o

início da tradição de se cantar o terço ali, outros que ouvem de seus antepassados as histórias.

Tambiocó é uma região rural da cidade de Catalão, sudeste goiano, que fica há cerca de quinze quilômetros da zona urbana, nas proximidades do quilômetro 57 da GO 330. Não se sabe precisar há quanto tempo essa região é habitada e nem quem foram seus primeiros habitantes, apenas o que se ouve é que aquelas terras pertencem às famílias ali existentes desde *meus avós, bisavós*.

Porém, sobre o terço cantado naquela região, os relatos informais dos moradores dizem que tudo teve início há mais ou menos 80 anos, com um senhor de nome João Parmira, já falecido, e que rezava sozinho, as pessoas do lugar apenas assistiam. A princípio, quando somente ele conhecia a letra do terço, portanto somente ele rezava, a reza era falada. Com o passar dos tempos, algumas pessoas da região tiveram o interesse de aprender a letra para também participarem da reza, só então, com a presença de mais pessoas conhecedoras da letra, é que se passou a cantar o terço.

Segundo relatos de um dos moradores da região, obtidos em uma conversa informal, que diz ter sido o primeiro a aprender a cantar o terço, foi ouvindo o Senhor João Parmira rezar que ele memorizou a letra, quando tinha apenas 16 anos, e se tornou, depois da morte do precursor, o puxador da reza. Todos os rezadores/cantadores de hoje também afirmam ter aprendido apenas ouvindo a cantoria

Para se cantar o terço, são necessários seis rezadores/cantadores, divididos em dois grupos de três: dois tiradores (voz mais aguda e responsáveis pelo oferecimento); dois ajudantes (voz mais grave, mais forte); dois *põe contraste* (voz mais fina e que cantam mais alto). Os rezadores podem ser homens ou mulheres, porém o que se percebe é que raramente uma mulher participa da solenidade, isso só ocorre se um dos homens faltar para que não haja um desfalque e a impossibilidade de se rezar.

O terço é rezado em várias situações, em asilos, nas casas dos moradores para comemorar dias santos e na chamada Festa do Tambiocó, que acontece todo ano naquela região no início do mês de julho. Neste último evento, o terço é cantado durante a parte religiosa, que acontece antes das comemorações festivas, com uma duração de nove dias (novenas). Durante as novenas, a cantoria acontece dentro da Capela e possui um ritmo mais rápido, no último dia, o nono, acontece uma procissão em

homenagem aos santos, Sebastião e Divino Espírito Santo, que sai da Igreja e volta a ela depois de terem andado por volta de um quilômetro em uma estrada ao lado, quando o terço também é cantado, durante o carregar o andor e hasteamento das bandeiras dos Santos, para esta situação ele é cantado mais lentamente. Os moradores da região não sabem dizer por que há essa alteração rítmica, somente dizem que sempre foi assim, ou seja, é tradição.

4. O erudito manifestando-se na cultura popular, a presença do latim no terço cantado do Tambioco

O terço cantado é dividido em três partes: primeira, a Ladainha; segunda, o Oferecimento; e terceira, o Glória. Para este estudo, nos interessa a primeira parte, a Ladainha, pois é a parte em latim da reza. Tal Ladainha foi retirada dos missais da Igreja Católica e é conhecida como Ladainha de Nossa Senhora.

Durante séculos, a Igreja Católica mantinha suas orações todas realizadas em latim, por diversos fatores, o que impossibilitava que a grande maioria de seus fiéis entendessem o que se estava rezando e, muito menos, pudessem participar, então tornavam-se meros expectadores da oração particular que o padre estava tendo com Deus.

A presença do latim como língua oficial da Igreja para suas orações e tratados é um forte indício de que a cultura erudita era uma constante nas manifestações religiosas de tempos passados, impossibilitando que os integrantes da cultura popular conseguissem penetrá-la e se tornarem sujeitos de tais manifestações, visto que somente as pessoas com acesso à cultura letrada e escolarizada da época, que era para pouquíssimos, conseguiam ter esse acesso, reforçando o estigma de soberana que a Igreja carregou durante anos.

Para que os novos ingressantes nas fileiras da Igreja, com a pretensão de ser tornarem padre, e alguns poucos da sociedade conseguissem compreender o que se estava sendo rezado, foram criados os Missais, livros que continham todas as orações da Igreja em suas versões no latim e em português. E é do missal quotidiano dos fiéis, Lefebvre (1962, p. 1464-1467), que reproduzimos abaixo a letra da Ladainha de Nossa Senhora, em latim e em português, que consta do terço cantado no Tambioco.

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Texto em latim	Texto em português
<p>Kyrie, eleison. Christe, eleison. Kyrie, eleison. Christe, audi nos. Christe, exaudi nos. Pater de caelis Deus, miserere nobis Fili, Redemptor mundi, Deus, miserere nobis Spiritus Sancte Deus, miserere nobis Sancta Trinitas, unus Deus, miserere nobis Sancta Maria, ora pro nobis Sancta Dei Genitrix, ora pro nobis Sancta Virgo virginum, ora pro nobis Mater Christi, ora pro nobis Mater divinae gratiae, ora pro nobis Mater purissima, ora pro nobis Mater castissima, ora pro nobis Mater inviolata, ora pro nobis Mater intemerata, ora pro nobis Mater amabilis, ora pro nobis Mater admirabilis, ora pro nobis Mater boni consilii, ora pro nobis Mater Creatoris, ora pro nobis Mater Salvatoris, ora pro nobis Virgo prudentissima, ora pro nobis Virgo veneranda, ora pro nobis Virgo praedicanda, ora pro nobis Virgo potens, ora pro nobis Virgo Clemens, ora pro nobis Virgo fidelis, ora pro nobis Speculum justitiae, ora pro nobis Sedes sapientiae, ora pro nobis Causa nostrae laetitiae, ora pro nobis Vas spirituale, ora pro nobis Vas honorabile, ora pro nobis Vas insigne devotionis, ora pro nobis Rosa mystica, ora pro nobis Turris Davidica, ora pro nobis Turris eburnea, ora pro nobis Domus aurea, ora pro nobis Foederis arca, ora pro nobis Janua caeli, ora pro nobis Stella matutina, ora pro nobis Salus infirmorum, ora pro nobis Refugium peccatorum, ora pro nobis Consolatrix afflictorum, ora pro nobis Auxilium christianorum, ora pro nobis Regina angeloru, ora pro nobis</p>	<p>Senhor, tende piedade de nós. Jesus Cristo, tende piedade de nós. Senhor, tende piedade de nós. Jesus Cristo, ouvi-nos. Jesus Cristo, atendei-nos. Deus, Pai dos céus, tende piedade de nós. Deus Filho, Redentor do mundo, tende piedade de nós. Deus Espírito Santo, tende piedade de nós. Santíssima Trindade, que sois um só Deus, tende piedade de nós. Santa Maria, rogai por nós. Santa Mãe de Deus, rogai por nós. Santa Virgem das virgens, rogai por nós. Mãe de Jesus Cristo, rogai por nós. Mãe da Divina graça, rogai por nós. Mãe Puríssima, rogai por nós. Mãe Castíssima, rogai por nós. Mãe Imaculada, rogai por nós. Mãe Intacta, rogai por nós. Mãe amável, rogai por nós. Mãe, admirável, rogai por nós. Mãe do bom conselho, rogai por nós. Mãe do Criador, rogai por nós. Mãe do Salvador, rogai por nós. Virgem prudentíssima, rogai por nós. Virgem venerável, rogai por nós. Virgem louvável, rogai por nós. Virgem poderosa, rogai por nós. Virgem benigna, rogai por nós. Virgem fiel, rogai por nós. Espelho de justiça, rogai por nós. Sede da sabedoria, rogai por nós. Causa de nossa alegria, rogai por nós. Vaso espiritual, rogai por nós. Vaso honorífico, rogai por nós. Vaso insigne de devoção, rogai por nós. Rosa mística, rogai por nós. Torre de Davi, rogai por nós. Torre de marfim, rogai por nós. Casa de ouro, rogai por nós. Arca da aliança, rogai por nós. Porta do céu, rogai por nós. Estrela da manhã, rogai por nós. Saúde dos enfermos, rogai por nós. Refúgio dos pecadores, rogai por nós. Consoladora dos aflitos, rogai por nós. Auxílio dos cristãos, rogai por nós.</p>

<p>Regina patriarcharum, ora pro nobis Regina prophetarum, ora pro nobis Regina apostolorum, ora pro nobis Regina martyrum, ora pro nobis Regina confessorum, ora pro nobis Regina virginum, ora pro nobis Regina sanctorum omnium, ora pro nobis Regina sine labe originali concepta, ora pro nobis Regina in caelum assumpta, ora pro nobis Regina sacratissimi Rosarii, ora pro nobis Regina pacis, ora pro nobis Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, parce nobis, Domine. Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, exaudi-nos, Domine. Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, misere-re nobis. Ora pro nobis, Sancta Dei Genetrix. Ut digni efficiamur promissionibus Christi.</p> <p>Oremus: Concede nos famulos tuos, quaesumus, Domine Deus, perpetua mentis et corporis sanitate gaudere: et gloriosa Beatae Mariae semper Virginis intercessione a praesenti liberari tristitia, et aeterna perfrui laetitia. Per Christum Dominum nostrum. Amen. Oratio ad finem D. Ora pro nobis, santa Dei Genetrix. R. Ut digni efficiámur promissionibus Christi.</p>	<p>Rainha dos anjos, rogai por nós. Rainha dos patriarcas, rogai por nós. Rainha dos profetas, rogai por nós. Rainha dos apóstolos, rogai por nós. Rainha dos mártires, rogai por nós. Rainha dos confessores, rogai por nós. Rainha das virgens, rogai por nós. Rainha de todos os santos, rogai por nós. Rainha concebida sem pecado original, rogai por nós. Rainha assunta ao céu, rogai por nós. Rainha do Santo Rosário, rogai por nós. Rainha da paz, rogai por nós. Cordeiro de Des, que tirais o pecado do mundo, perdoai-nos, Senhor. Cordeiro de Deus que tirais o pecado do mundo, ouvi-nos, Senhor. Cordeiro de Deus, que tirais o pecado do mundo, tende piedade de nós. Rogai por nós, Santa Mãe de Deus. Para que sejamos dignos das promessas de Cristo.</p> <p>Oremos: Senhor Deus, nós vos suplicamos que concedais a vossos servos lograr perpétua saúde de alma e corpo; e que pela gloriosa intercessão da bem-aventurada sempre Virgem Maria sejamos livres da presente tristeza e gozemos da eterna alegria. Por Cristo Nosso Senhor. Amém. Oração Final D. rogai por nós, Santa mãe de Deus. R. Para que sejamos dignos das promessas de Cristo.</p>
---	--

Quadro 1 - Versões em latim e português do terço cantado

5. *Da escrita para a fala: transcrição do terço cantado do Tambiocó, o latim para ser entendido*

Durante muitos anos, a única forma de se aprender a letra do terço cantado era ouvi-lo várias vezes até que houvesse uma memorização, confirmando a importância da fala para a transmissão e perpetuação de algumas manifestações da cultura popular.

Porém, alguns moradores da região perceberam que o terço já não era cantado com uma frequência intensa que possibilitasse aos mais jo-

vens memorizar a sua letra, então alguns moradores da região decidiram fazer uma transcrição da letra do terço, reproduzindo na escrita os sons da fala que eram compreendidos por quem executou tal tarefa. O terço, em sua versão escrita, encontra-se em um caderno que fica com um dos rezadores e é de livre acesso a todos que queiram conhecê-lo.

Analisando tal transcrição, podemos perceber que as parte em língua portuguesa não sofrem grandes variações na escrita original das palavras. Entretanto, o mesmo não se pode afirmar do trecho escrito em latim. Nessa parte, a pessoa responsável pela transcrição ouviu o que era cantado e escreveu conforme compreendia sonoramente as palavras, como é possível observar na reprodução abaixo:

Texto original em latim	Transcrição feita por um morador da região do Tambiocó
Kyrie, eleison.	Quelê é lenzone
Christe, eleison.	Quelê é lenzone
Kyrie, eleison.	Quelê é lenzone de nós
Christe, audi nos.	Quelê é lenzone de nós
Christe, exaudi nos.	Padre se sales Deus
Pater de caelis Deus, miserere nobis	Redentora Mãe de Deus
Fili, Redemptor mundi, Deus, miserere nobis	Espírito Santos de Deus, Hora por
Spiritus Sancte Deus, miserere nobis	nobre
Sancta Trinitas, unus Deus, miserere nobis	Sacratian de fones Deus
Sancta Maria, ora pro nobis	Santa Maria
Sancta Dei Genitrix, ora pro nobis	Santa digenitriissima, Hora por
Sancta Virgo virginum, ora pro nobis	nobre
Mater Christi, ora pro nobis	Santo virgo virso
Mater divinae gratiae, ora pro nobis	Matem em Cristo
Mater purissima, ora pro nobis	Matem e Divina gracia, Hora por
Mater castissima, ora pro nobis	nobre
Mater inviolata, ora pro nobis	Mata a em puríssima
Mater intemerata, ora pro nobis	Mata a catíssima
Mater amabilis, ora pro nobis	Mata a inviolatra, Hora por
Mater admirabilis, ora pro nobis	nobre
Mater boni consilii, ora pro nobis	Mata entemerata
Mater Creatoris, ora pro nobis	Mata em anabis, Hora por
Mater Salvatoris, ora pro nobis	nobre
Virgo prudentissima, ora pro nobis	Mata a encreatório
Virgo veneranda, ora pro nobis	Mata o salvatório
Virgo praedicanda, ora pro nobis	Virgam prodentíssima, Hora por
Virgo potens, ora pro nobis	nobre
Virgo Clemens, ora pro nobis	Virgam o venerando
Virgo fidelis, ora pro nobis	Virgam praticando
Speculum justitiae, ora pro nobis	Virgam o porte ê, Hora por
Sedes sapientiae, ora pro nobis	nobre
	Virgam ao creme
	Virgam ao fidelis
	Espelho da justiça, Hora por
	nobre

<p>Causa nostrae laetitiae, ora pro nobis Vas spirituale, ora pro nobis Vas honorabile, ora pro nobis Vas insigne devotionis, ora pro nobis Rosa mystica, ora pro nobis Turris Davidica, ora pro nobis Turris eburnea, ora pro nobis Domus aurea, ora pro nobis Foederis arca, ora pro nobis Janua caeli, ora pro nobis Stella matutina, ora pro nobis Salus infirmorum, ora pro nobis Refugium peccatorum, ora pro nobis Consolatrix afflictorum, ora pro nobis Auxilium christianorum, ora pro nobis Regina angeloru, ora pro nobis Regina patriarcharum, ora pro nobis Regina prophetarum, ora pro nobis Regina apostolorum, ora pro nobis Regina martyrum, ora pro nobis Regina confessorum, ora pro nobis Regina virginum, ora pro nobis Regina sanctorum omnium, ora pro nobis Regina sine labe originali concepta, ora pro nobis Regina in caelum assumpta, ora pro nobis Regina sacratissimi Rosarii, ora pro nobis Regina pacis, ora pro nobis Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, parce nobis, Domine. Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, exaudi-nos, Domine. Agnus Dei, qui tollis peccata mundi, miserere nobis. Ora pro nobis, Sancta Dei Genetrix. Ut digni efficiamur promissionibus Christi. Oremus: Concede nos famulos tuos, quaesumus, Domine Deus, perpetua mentis et corporis sanitate gaudere: et gloriosa Beatae Mariae semper Virginis inter- cessione a praesenti liberari tristitia, et aeterna per- frui laetitia. Per Christum Dominum nostrum. Amen. Oratio ad finem D. Ora pro nobis, santa Dei Genetrix. R. Ut digni efficiámur promissionibus Christi.</p>	<p>Sede sapiécia Com essa nossa ezalatríssima Vós espiritual, Hora por nobre Vós sucena Se vos senhor ê Roseira mística Torre das vística, Hora por nobre Torre bornia Dorme nos ares Sede adilizarca, Hora por nobre Adilizarca Joana ancelo Estrela matutina, Hora por nobre Refurgam fracatória Consolastes o afritério Aos filhos cristonório, Hora por nobre Regina angelório Regina confessório Regina profetaria, Hora por nobre Regina postolório Regina mártires Regina confessório, Hora por nobre Rêgina, Rêgina Reginá Santa no aro Regina Sacratíssima do meu rosário, Hora por nobre Aqui nos Deus Aqui nos Deus De todos pecados é mundo Faça que nós dorminé</p>
--	--

Quadro 2 – Transcrição do terço cantado realizada por um morador

Se considerarmos a definição de fala trazida pelo Dicionário de Linguística (DUBOIS et al., 1973, p. 263) entenderemos o porquê de a descrição acima apresentada se realizar de maneira tão particular e altamente aceitável para os sujeitos que vivenciam a cultura do terço cantado

A fala é um fenômeno físico e concreto que pode ser analisado seja diretamente, com a ajuda do ouvido humano, seja graças a métodos e instrumentos análogos aos utilizados pelas ciências físicas. A fala é, com efeito, um fenômeno fonético; a articulação da voz dá origem a um segmento fonético audível imediatamente a título de pura sensação. O ato da fala compreende fisicamente três fases: a produção da cadeia sonora pelos órgãos ditos da fala (articulação e fonação); b) transmissão da mensagem com a ajuda de uma onda sonora; esta fase compreende a estrutura física dos fenômenos vibratórios e a acústica dos sons da fala; c) a recepção desta onda sonora pelo ouvido humano; esta fase compreende a percepção da cadeia sonora, isto é, sua interpretação como uma série de elementos de valor distintivo.

Fica claro, então, que a transcrição do terço apresentada pelos moradores da região perpassa por todos os estágios da fala, sendo que o resultado final é a constatação concreta da terceira fase apresentada acima por Dubois, e se vale de uma interpretação dos elementos sonoros realizada pelo escrevente da letra. Tal fenômeno reforça ainda mais a teoria de que fala e escrita não são espelho uma da outra, mas tecnologias complementares e fundamentais para a transmissão de mensagens.

Ao ser observada a transcrição do oral para o escrito, é possível afirmar, e comprovar, que grande parte das palavras são transcritas da maneira como foram ouvidas e assimiladas pela audição e pelos conhecimentos linguísticos de quem foi responsável por esta tarefa. É importante lembrar que o texto acima apresentado poderia variar se os conhecimentos linguísticos do escrevente fossem maiores ou menores que o da pessoa que realizou a transcrição do terço neste trabalho apresentado.

6. Aspectos orais em contraposição com a escrita, uma breve análise

Como pudemos perceber, na tentativa de manter um evento da cultura da região, o terço cantado, moradores da região fizeram uma transcrição livre do oral para o escrito, a fim de possibilitar que o maior número de pessoas conseguisse ter acesso a letra com o objetivo de aprender a reza e perpetuá-la.

É possível notar também que tal transcrição foi realizada por um leigo, não consagrado pela Igreja, e não conhecedor do latim, língua utilizada na maior parte da cantoria. No quadro abaixo, realizamos uma

breve apresentação e análise dos principais termos adaptados pelo escrevente do terço, para entendermos quais as possíveis razões que levaram a uma transcrição livre em detrimento da versão original que poderia ter sido consultada nos missais da Igreja Católica.

	Versão do terço cantado	Original em latim
Acréscimo de letra ou sílaba	1- Hora 2- Encreatório 3- virgam	1- ora 2- creatóris 3- virgo
Aportuguesamento	1- Santa 2- Espelho da justiça 3- Vós espiritual 4- Roseira mística 5- Dorme nos ares 6- Joana 7- Regina confessorio 8- Regina Sacratíssima do meu rosário 9- Aqui nos Deus Aqui nos Deus De todos pecados é mundo Faça que nós dorminé	1- Sancta 2- Speculum justitiae 3- Vas spirituale 4- Rosa mystica 5- Domus aurea 6- Janua 7- Regina confessorum 8- Regina Sacratissimi Rosarii 9- Agnus Dei, Quis tollis peccata mundi Parce nobis, Dorminé
Alteração da posição de letras	1- Patre 2- Por	1- Pater 2- Pro
Troca de letras	1- matem 2- entemerata 3- anabilis 4- admirabeles 5- salvatório 6- prodentíssima 7- torre	1- mater 2- intemerata 3- amabilis 4- admirabilis 5- salvatoris 6- prudentíssima 7- turris
Omissão de letra ou sílaba	1- Santa 2- Catíssima 3- Sede	1- Sancta 2- Castíssima 3- sedes
Deslocamento e mudança de acentos	Rêgina, Reginá	Regina

Quadro 3 – Aspectos orais x versão em latim

Para a exemplificação, escolhemos apenas as adaptações vocabulares que parecem ter sido feitas para que houvesse uma aproximação com a língua portuguesa, não que acreditemos que tenham sido feitas propositalmente, mas intuitivamente, com isso acontece, mesmo que despropositadamente, um fenômeno de aproximação da oração proveniente da cultura erudita e restrita aos conhecimentos letrados de quem efetivamente tenha sido consagrado pela Igreja, com os moradores da região que, como a grande maioria da população, não têm acesso aos conhecimentos suficientes para a compreensão do que se está sendo cantado.

O que se percebe, ao ouvirmos o terço, é que as adaptações foram realizadas pensando, inclusive, na sonoridade da canção. Na versão original, escrita em latim e presente nos missais da Igreja Católica, a Ladainha foi feita para ser falada, como a grande maioria das orações, e ao se transformar em uma canção a rima tornou-se importante. A rima existia em boa parte do texto, mas que foi reforçada com a “nova versão” apresentada em vários trechos.

Algumas vezes, o aportuguesamento de palavras, expressões e até versos inteiros, faz com que se perca a informação a ser passada e o trecho se transforma em um aglomerado de palavras sem sentido, como podemos constatar em

Versão original em latim	Versão do terço cantado	Tradução
Agnus Dei, Quis tollis peccata mundi Parce nobis, Dorminé	Aqui nos Deus Aqui nos Deus De todos pecados é mundo Faça que nós dorminá	Cordeiro de Deus, Que tirais o pecado do mundo, Perdoai-nos, Senhor

Quadro 4 – Trecho aportuguesado do terço cantado

Outro aspecto interessante a ser observado é o fato de serem colocados acentos na palavra Regina (Rêgina/Reginá) para apontar para o rezador/cantador o fato de que a entonação da palavra deve variar de aberto para fechado, isso se faz devido a de uma partitura, escrita responsável por musicar letras.

Porém, o que interessa é a realização das solenidades religiosas onde o terço é entoado para manutenção da fé, que é fator de aproximação dos pertencentes daquele lugar e manutenção da cultura existente ali.

Apesar de várias adaptações serem realizadas, alguns rituais se mantêm. Durante séculos, as missas, e quaisquer outras rezas realizadas pela Igreja Católica, eram realizadas exclusivamente por padres, em latim e de costas para o povo. Por haver esse distanciamento, muitas vezes as cerimônias não contavam com a participação da população. Ao perceber o afastamento dos fiéis de suas cerimônias, por não fazerem sentido, a Igreja, no Concílio Vaticano de 1962, determinou que as missas e momentos de orações deveriam ser realizadas na língua local e com o celebrante de frente para o povo.

Em relação ao terço, essa determinação da Igreja não foi implementada, os rezadores realizam o cantar da oração de joelho, de costas para o povo, supostamente em latim e a participação dos presentes somente acontece no momento de se rezar a Ave-Maria e o Pai-Nosso. Confir-

mando assim a teoria de que é preciso haver adaptações para que a cultura popular não se perca.

7. Conclusão

Diante do trabalho apresentado, podemos confirmar a importância da cultura para a manutenção do enraizamento das tradições de um povo, fato esse que se dá, inclusive, pelas adaptações constantemente realizadas nas manifestações culturais para que ela continue sendo viável aos personagens que a vivenciam.

Várias adaptações foram realizadas na oração aqui apresentada, a Ladainha de Nossa Senhora foi criada para ser rezada depois de se rezar o Rosário, o que não acontece neste caso, já que o Rosário nem sequer é rezado; transformar uma oração falada em música; chamar de terço cantado (entenda-se por terço o conjunto de dez Ave-Marias e um Padre Nosso, repetido cinco vezes).

A adaptação escrita do terço cantado realizada pelos moradores da região do Tambiocó confirma a necessidade que a cultura tem de se manter por meio da transmissão de conhecimentos de um para o outro. Tal transmissão, dentro da cultura popular, acontece muito fortemente pela oralidade.

Portanto, a oralidade está diretamente ligada à cultura popular como uma das responsáveis pela sua manutenção e propagação dos eventos que unem os moradores de um mesmo lugar, definindo-os como iguais em suas culturas. Além, é claro, de ser a maneira mais popular de transmissão de conhecimentos, pertencentes à cultura de cada região, pelos seus participantes.

Então, é preciso que haja conhecimento acerca da relevância da oralidade para a cultura popular, especialmente, neste caso, do terço cantado, para que o respeito às tradições seja mantido e a fim de que não se menospreze uma cultura em detrimento da outra, já que as culturas são múltiplas, diferentes entre si, mas importantes para a vivência social dos diferentes sujeitos das diferentes sociedades.

As culturas são diversas, mas, como pudemos perceber na letra do terço analisado neste trabalho, que uma pode perpassar a outra sem que perca a sua essência e suas características fundamentais. Se considerarmos que as ladainhas em latim eram de domínio quase que exclusivo da

cultura erudita e letrada e que foi abarcada pela cultura popular como uma forma de manifestação religiosa, podemos confirma a teoria da convivência possível, apenas adaptada, das diferentes manifestações de cultura.

O terço cantado, apesar de ser proveniente de uma Língua que os homens e mulheres da zona rural, mas especificamente do Tambiocó, não tinham conhecimento, é utilizado para que as manifestações religiosas e de fé não deixem de pertencer aquele lugar, visto que não é constantemente que os membros consagrados pela Igreja Católica têm a oportunidade de estarem lá para celebrações diversas. Então a população precisou adaptar-se para que a tradição religiosa não se perdesse.

Tal aspecto confirma a importância dos eventos da cultura popular para a coesão dos grupos de regiões específicas que pretende manter-se unidos em sua cultura. Além disso, o aprendizado do terço cantado, apesar de existir uma letra escrita em latim, precisa se dar por meio da escuta das rezas, já que, como vimos na análise da Ladainha de Nossa Senhora, há elementos específicos que não seriam encontrados na versão original, o que impossibilitaria o acompanhamento da cantoria.

Portanto, é importante conhecer as características da cultura popular pertencentes a cada povo para que possa existir a manutenção e o respeito a cada uma das manifestações, sem jamais acreditar que uma seja mais elaborada e importante que a outra. Desta feita, as diferentes culturas (popular, erudita e de massa) podem conviver sem que uma tente desfazer-se da outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo (org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987.

DE PAULA, Maria Helena. *Rastros de velhos falares – léxico e cultura no vernáculo catalano*. 2007. Tese (Doutorado em linguística e língua portuguesa). – Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

DUBOIS, Jean (Org.) et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

LEFEBVRE, Gaspar. *Missal quotidiano dos fiéis*. Bélgica: Bíblica, 1962.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. São Paulo: LTC, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Marianna F. M.; DIAS, Paulo. Os fios da trama: grandes temas da música popular tradicional brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 69, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200022&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28-04-2014.

SCHWARTZMAN, Simon. *A redescoberta da cultura*. São Paulo: EDUSP, 1997.

**O TEXTO NARRATIVO
NOS DOIS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
POSSIBILIDADES DE RECONTO DE “O REI SAPO”**

Sandra da Silva Santos Bastos (UERJ)

sandra_poesia@yahoo.com.br

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

taniamnlc@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo desmistificar o preconceito presente na ideia de que o aluno de escola pública, por, na maioria das vezes, não dominar a norma padrão da língua, é incapaz de produzir textos coerentes e criativos. Para isso, apresenta uma análise de textos produzidos por alunos dos primeiros anos do ensino fundamental II, considerando não somente as questões gramaticais, mas, principalmente, os aspectos linguístico-discursivos de que o aluno/autor já dispõe para compor seu texto. Além disso, mostra que a qualificação de um texto como bom ou ruim está ligada aos critérios de análise que são utilizados. Para esta pesquisa, foi escolhido o gênero conto, e seu subgênero, o reconto. O motivo de tal escolha se deu pelo fato de os alunos mostrarem simpatia por esse gênero e já estarem familiarizados com ele. Este trabalho reflete, também, sobre as concepções de ensino, língua e gramática que podem nortear o trabalho do professor de língua portuguesa, bem como sobre as contribuições que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* trouxeram para ensino da língua materna, uma vez que ressaltaram a necessidade de se trabalhar o texto em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Produção de texto. Conto. Reconto.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma síntese de minha dissertação de mestrado, cujo objetivo maior foi diagnosticar as principais dificuldades encontradas por alunos de uma escola pública para a escrita, bem como o conhecimento que eles já possuem e que podem ser aprimorados para o enriquecimento dos textos produzidos.

O desejo de realizar tal pesquisa surgiu de uma inquietação a partir da convivência com alunos da Unidade Descentralizada do CEFET em Itaguaí: muitos deles apresentavam bastantes dificuldades no que se refere à compreensão e produção de textos. Esses alunos, em sua maioria, eram oriundos da rede pública desse município e eram selecionados por meio de avaliação aplicada àqueles que tinham, além do desejo de fazer o curso, os maiores rendimentos em suas escolas.

A deficiência na escrita desses alunos costumava ser atribuída tanto à má qualidade do ensino do município quanto ao desinteresse dos próprios estudantes, ao lado da falta de conhecimento destes em relação aos conteúdos gramaticais, um dos fatores que determina o uso adequado da norma linguística padrão.

A partir de tal cenário, foi realizada uma pesquisa com esses alunos a fim de investigar como eram as aulas de produção de texto e literatura, disciplinas obrigatórias no currículo das escolas públicas de Itaguaí, uma vez que esses alunos terminavam o ensino fundamental sem dominar a leitura e a produção do texto escrito. Os resultados mostraram que, na maioria das vezes, as aulas de produção textual consistiam apenas em leitura e interpretação de textos apresentados no livro didático adotado e as avaliações, em alguns casos, eram realizadas por meio de provas e testes exclusivamente compostos por questões de múltipla escolha, o que impedia que o aluno produzisse quaisquer textos, ou seja, a avaliação da disciplina produção de texto não correspondia, entre outras formas possíveis, a uma produção textual feita pelo aluno. Um procedimento, a nosso ver, de total incoerência.

A partir do resultado da pesquisa, surgiu o interesse de realizar um trabalho com alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Itaguaí. Logo depois, com minha aprovação no concurso do magistério desse município, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com esses alunos, que, de fato, possuem uma série de lacunas na sua formação, mas, ao contrário do que se falava, mostram, no geral, interesse pela leitura e escrita dos textos diversos.

Para a consecução desse propósito, foi escolhido trabalhar com os alunos o texto narrativo, focando o relato. Dessa forma, desejamos nos afastar da perspectiva pessimista em relação à capacidade discursiva dos alunos, principalmente do preconceito existente com alunos das escolas públicas, e mostrar que é possível fazer um trabalho produtivo quando

consideramos os conhecimentos que os mesmos possuem como falantes nativos da língua.

Acreditamos que o principal objetivo do ensino da língua materna seja permitir que os alunos se tornem escritores e falantes proficientes na sua própria língua, em nosso caso, o português. Assim, é importante o desenvolvimento de estudos que se preocupem com o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita nas aulas de língua portuguesa. Nesse processo, o aluno deve ter contato com textos diversos a fim de que possa vir a perceber as finalidades sociais de cada gênero textual, o que lhe será útil quando tiver de produzir seus próprios textos, dentro e fora da escola.

A dissertação da qual resultou este artigo buscou unir as teorias de texto à prática de escrita na sala de aula. Para tal, foram realizadas pesquisas bibliográficas nas áreas da linguística ligadas ao texto e ao discurso, de forma a fundamentar nosso estudo. O *corpus* foi composto por vinte textos produzidos por alunos dos dois primeiros anos do ensino fundamental II – dez textos do sexto ano e dez do sétimo – da Escola Municipal João Vicente Soares, localizada no município de Itaguaí.

A dissertação foi subdividida em cinco capítulos. No primeiro, foram apresentadas as múltiplas visões sobre ensino e língua que podem direcionar o trabalho do professor de língua portuguesa com seus alunos, bem como a análise das orientações presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental II*, antigos terceiro e quarto ciclos.

No capítulo seguinte, estudamos os tipos textuais e suas principais abordagens teóricas, dando ênfase à narrativa, que é o tipo textual predominante no reconto.

No terceiro capítulo, fez-se uma reflexão sobre a noção de texto como fator de interação entre os sujeitos e apresentaram-se as principais teorias que defendem o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa; assim como a forma pela qual os gêneros textuais são abordados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do nível de ensino em estudo.

No quarto capítulo, apresentamos o gênero conto. Para isso, utilizamos como base os estudos de Jolles (1976) e de Propp (2001), os quais são fundamentais para a compreensão do gênero em análise. Apresentamos, também, o conceito de reconto, trazendo diferentes visões sobre o tema e relembando a trajetória desse subgênero.

No último capítulo, foram feitas as análises dos textos produzidos pelos alunos do ensino fundamental II, isto é, os recontos escritos por discentes do sexto e do sétimo ano, buscando perceber a propriedade dos textos quanto ao gênero em questão, bem como os conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos e a criatividade presente em sua escrita. Após a análise dos textos, avaliamos as semelhanças e diferenças entre os textos dos alunos desses dois anos do fundamental II, que estão em estágios diferentes de aprendizagem, verificando se tal fator interfere na produção de seus textos.

2. *Ensino de língua: diferentes concepções que norteiam o trabalho em sala de aula*

Por muito tempo falar em ensino de língua era o mesmo que mencionar ensino de gramática, pois se considerava ser este o único objetivo das aulas de língua portuguesa nas escolas. No entanto essa visão vem mudando desde a década de 1980, através dos avanços nos estudos de língua e linguística. Tal mudança se acentuou a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* na década seguinte, e a ideia de que o ensino da gramática deveria ser abolido nas escolas foi defendida por aqueles que fizeram uma leitura rápida e equivocada do documento.

Mesmo com a discussão de inúmeras propostas de alteração, tanto no currículo trabalhado nas aulas de língua materna quanto em sua metodologia, persiste, em muitas escolas de nosso país, um ensino baseado na gramática normativa. Quando o texto é usado, ele não é nada mais que um “pretexto” para a realização de exercícios de gramática normativa. Para que um professor possa ser consciente do ensino que pretende adotar, é preciso que ele conheça as diferentes concepções de língua e de gramática que serão utilizadas como norteadoras do trabalho linguístico a ser realizado com seus alunos.

Segundo Travaglia (2009), há três alternativas de concepções de linguagem. A primeira considera a linguagem como expressão do pensamento. Neste caso, os professores que seguem essa linha acreditam que os alunos não se expressam bem porque não pensam. Assim, a expressão através da linguagem dependerá da capacidade de organização lógica do pensamento e, desse modo, a expressão linguística mostra-se apenas como tradução do que se passa na mente do indivíduo.

A segunda concepção tem a linguagem como meio objetivo para a comunicação. Segundo o autor, essa forma de concebê-la entende a língua apenas como um código, o qual necessita ser decodificado por outros falantes para que o ato de comunicar se estabeleça entre os interlocutores. Assim, é imprescindível que o código seja utilizado de forma condicionada, havendo normas impostas ao falante quanto ao uso da língua a fim de que a comunicação se efetive.

A terceira alternativa traz a linguagem como forma ou processo de interação. De acordo com essa concepção, a linguagem se constitui em um lugar de interação entre os sujeitos, “[...] de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Deste modo, a língua não se presta apenas à tradução do pensamento e nem é apenas um código, mas constitui o instrumento com o qual os interlocutores agem uns sobre os outros. Sua essência está na interação verbal, que é um fenômeno social e não um sistema abstrato ou monológico. O que caracteriza a linguagem, portanto, é o dialogismo.

Ao adotar conscientemente uma concepção de linguagem, o professor busca o tipo de ensino adequado a ela, repensando sua prática pedagógica com a língua materna. Travaglia (2009) afirma que, de acordo com Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p. 257-287), podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

O prescritivo tem como objetivo fazer com que o aluno substitua seu uso da linguagem por outro considerado correto. Tal ensino tem como base a metalinguagem e privilegia a norma culta ou língua padrão. O descritivo, por sua vez, busca mostrar o funcionamento e a estrutura da língua. Embora possa ser adotado com todas as variedades linguísticas, algumas escolas vêm privilegiando a tradição do ensino descritivo da gramática normativa. Nas palavras de Travaglia, quando trabalha apenas com esse tipo de ensino, “[...] o professor, com frequência, está fazendo descrição da variedade culta e formal da língua e transformando os fatos nela observados em leis de uso da língua, em única possibilidade de uso da língua.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39).

Ao contrário dos dois tipos acima apresentados, o ensino produtivo se preocupa em desenvolver novas habilidades linguísticas, ampliando os recursos que o aluno possui, sem desconsiderar os padrões de atividade linguística que ele já possui. É um tipo de ensino mais adequado a

professores que têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa de seus alunos.

A partir daí, percebe-se que a concepção de língua adotada pelo professor influencia a escolha do tipo de ensino realizado em sala de aula. Aquele que adotar a concepção de língua como processo de interação evidencia que terá preferência pelo ensino produtivo, ainda que vez por outra, de acordo com a finalidade da aula, possa também fazer uso tanto do prescritivo quanto do descritivo.

O ensino da língua envolve mais do que questões apenas linguísticas. Questões políticas, históricas e socioculturais também devem ser consideradas, quando se entende que a língua é um fenômeno social e se insere em diferentes situações de interação. Estudar os fatos linguísticos de forma isolada não desenvolve a capacidade discursiva do aluno, não o prepara para interagir com outros interlocutores nas mais diversas situações sociais. Do mesmo modo, quando se acredita que a função da escola é ensinar a língua padrão e nenhuma outra variedade, é preciso fazer uma distinção clara entre o domínio da língua e o da metalinguagem, pois saber uma língua é algo bastante diferente de saber analisá-la (POSSENTI, 2002). Para que um falante possa ser fluente na língua materna, ele não precisa conhecer todas as suas regras gramaticais.

Vale lembrar que, quanto à questão do ensino ou não de gramática nas aulas de língua portuguesa, o conceito de gramática que quase sempre prevalece em discussões sobre o assunto é o da gramática como conjunto de regras do “bom uso” da língua. Tal conceito considera a norma padrão como a única variedade da língua realmente válida, tomando todas as outras como desvios ou apenas erros e degenerações linguísticas, os quais devem ser evitados. É preciso ter em mente, porém, outros conceitos de gramática; e é necessário saber que existem outros tipos de gramática além da normativa, os quais podem contribuir positivamente para a aquisição de habilidades linguísticas pelo aluno.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* consideram que o ensino de língua portuguesa na escola deve ser um instrumento de democratização social e cultural de forma a garantir que “[...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998b, p. 19). Certamente, não será através de aulas de língua materna centradas no ensino gramatical descontextualizado,

nem da produção de textos cujo fim é exclusivamente a correção pelo professor, que tal objetivo democrático será atingido.

O uso da língua, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é uma forma de interação entre sujeitos e se dá por meio de construção de discursos. Cada discurso é organizado em consonância com as intenções e as finalidades do seu locutor, bem como de acordo com o conhecimento compartilhado com o interlocutor, levando-se em conta a familiaridade entre eles, suas opiniões, dentre outros fatores extralingüísticos. Essa visão reforça a ideia de que somente o conhecimento gramatical não é suficiente para a interação entre os sujeitos nem para a elaboração de discursos eficazes e coerentes. Os discursos se realizam linguísticamente por meio de textos orais ou escritos, cuja existência está condicionada à presença de um significado global e de relações de coesão e coerência entre suas partes.

O ensino pautado numa visão discursiva entende que a língua não apresenta apenas componentes lexicais e gramaticais; “[...] seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas.” (ANTUNES, 2007, p. 41). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* defendem, também, a ideia de que cada discurso se organiza de modo diferente, de acordo com o gênero textual em jogo. Cada gênero é determinado historicamente, e sua escolha está condicionada às intenções comunicativas dos sujeitos.

Quando são consideradas as necessidades do aluno, o ensino não pode estar atrelado a um currículo cristalizado, que não permite mudanças nem adequação às realidades locais, as quais variam de uma região para outra. Por isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* rejeitam o ensino gramatical descontextualizado, como ainda é insistentemente ministrado em muitas escolas de nosso país, que pouco significa para os nossos alunos. Esse ensino “gramatiquero” pouco contribui para a aprendizagem de língua portuguesa em termos sociointeracionais, e é desestimulante para os alunos, que acreditam não saber “português”, uma vez que não conseguem dar conta de todas as nomenclaturas, regras ortográficas, dentre outras exigências desse tipo de ensino de língua. Segundo os PCN (BRASIL, 1998b, p. 23),

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como

exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Lamentavelmente, em algumas escolas, a produção de textos ainda parte da premissa de que o conhecimento gramatical adequado, juntamente com o conhecimento dos diversos gêneros textuais, é suficiente para que o aluno esteja apto a produzir textos coerentes, bem estruturados, coesos e a obedecer às exigências da norma culta da língua, sempre que o gênero exigir. No entanto, professores que seguem essa linha de raciocínio acabam, muitas vezes, frustrados, pois não levam em consideração a realidade do aluno, sua herança sociocultural, que pode variar bastante de uma escola para outra ou até mesmo dentro de uma mesma classe escolar.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* consideram ser necessária a articulação entre três fatores principais no ensino: necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem e o grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa. Além desses três fatores, é importante enfatizar que o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva do aluno decorre do desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora do ensino. Não é possível que o aluno aprenda, por exemplo, a construir textos orais se a ele não é dada a palavra na sala de aula. Ele precisa participar de discussões, aprender a argumentar e a ouvir. Tais experiências permitirão ao aluno ter confiança em si mesmo quando for necessário que exponha suas ideias perante outras pessoas. Se quisermos formar cidadãos críticos, capazes de se posicionar diante das diferentes situações de participação social, isso deve começar na própria sala de aula.

3. O texto como fator de interação

Segundo Travaglia (2009), o texto é o resultado concreto da atividade de comunicação, a qual se realiza por meio de regras e princípios discursivos sócio-historicamente construídos. O texto é produto da ação pela linguagem, do discurso, que tem como condições básicas de produção os sujeitos, a exterioridade sócio-histórica e ideológica e as regularidades linguísticas.

É importante lembrar que o conceito de texto está diretamente relacionado com a concepção de língua adotada. O conceito de texto defendido por Antunes (2007, 2009, 2010), Marcuschi (2008a, 2008b) e a maioria dos estudiosos de texto da atualidade está ligado à noção de lín-

gua como “[...] um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008a, p. 61) e não apenas como um sistema linguístico. Assim, o texto, além de ser o resultado de uma ação linguística, é a expressão de uma atividade social.

Antunes (2010) afirma que toda atividade de linguagem se realiza através do texto, que é um todo integrado, ou seja, uma unidade de sentido. A autora ressalta que, para compreender o que é o texto,

[...] tem-se desenvolvido o conceito de textualidade como, a qual pode ser entendida como a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros de comunicação. [Assim,] [...] em qualquer língua e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. (ANTUNES, 2010, p. 29)

Embora cada enunciado particular seja individual, cada campo elabora enunciados relativamente estáveis, ou seja, com certas características que lhes são comuns. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), esses “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” chamam-se gêneros discursivos¹⁹. Os elementos que compõem os gêneros textuais estão além do linguístico, visto que envolvem normas e convenções estabelecidas pelas práticas sociais, que são responsáveis pelo uso efetivo da linguagem. Dessa forma, como destaca Antunes (2009), é dever da escola levar a seus alunos esse conhecimento de mundo, esse enriquecimento cultural através dos gêneros orais e escritos.

Assim como Bakhtin (2011), Marcuschi (2008a) defende a tese de que toda comunicação verbal se realiza através de algum gênero textual e, por isso, estamos submetidos a uma grande variedade de gêneros, o que dificulta sua identificação. O autor afirma que os gêneros textuais

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

Embora Marcuschi (2008a), em concordância com Bakhtin, perceba certos padrões nos gêneros, ele afirma que estes são dinâmicos e não devem ser concebidos “como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corpo-

¹⁹ Em nossa pesquisa, tomaremos como sinônimos gêneros discursivos e gêneros textuais, uma vez que o texto é a concretização do discurso, como podemos verificar em TRAVAGLIA (2009, p. 67-8).

rificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008a, p. 155). Por isso, normatizar o trabalho com os gêneros e determinar seus aspectos formais como inalteráveis vai de encontro à própria noção de gêneros de Bakhtin, que, atualmente, é a base para a maioria dos estudos sobre o texto. É preciso entender que há certos limites a serem respeitados na produção de textos de determinado gênero, mas há escolhas permitidas, de acordo com o estilo do autor, sua criatividade e a própria variação existente em um mesmo gênero. Também é importante que livros didáticos e professores apresentem aos alunos essa diversidade e flexibilidade dentro dos gêneros, para que os alunos não os entendam como algo estático e acabado.

A questão dos gêneros está ligada à noção de textualidade que temos hoje, graças aos estudos linguísticos que ampliaram o sentido de língua e linguagem. A compreensão de que a textualidade se insere num complexo linguístico-social no qual se manifesta fez com que o estudo de linguagem saísse do território firme das classificações categóricas, possíveis no estudo de palavras e frases isoladas, e entrasse num caminho de indeterminações e fluidez, que é próprio das práticas sociais.

Vale ressaltar a necessidade de que as escolas capacitem seus alunos para diferentes atividades discursivas. Para isso, é preciso que os professores entendam a função social do ensino da língua e de como tal ensino pode formar o sujeito para o exercício pleno da cidadania. Logo, o ensino dos gêneros nas escolas não pode ser pretexto unicamente para o estudo do programa estabelecido. É preciso que os textos propostos como produção sejam devidamente identificados quanto ao gênero, pois o aluno precisa saber se elaborará uma carta, um *blog*, um relatório, etc. Também precisa ter consciência de quais características são recorrentes em cada um desses gêneros. Além disso, o aluno deve saber, por exemplo, a quem está se dirigindo, o que lhe é permitido falar e que objetivos ele próprio pretende alcançar com o discurso que está produzindo. Somente assim, o texto fará sentido para ele. A partir desses textos e das necessidades que surgirem durante sua elaboração, é que se pode estabelecer um plano de ensino voltado a sanar as dificuldades reais dos alunos.

4. O reconto como atividade de produção de texto em sala de aula

A pesquisa realizada teve como foco o estudo da narrativa no gênero conto, em particular, seu subgênero, o reconto. A escolha de tal gênero se deve ao fato de estarmos familiarizados com os contos desde a

infância, e de seu subgênero, por “recontar” ser a forma mais comum de passarmos adiante as histórias que ouvimos. Muitas vezes acreditamos estar sendo totalmente fiéis à história “original”, mas entre a memória e a imaginação existe uma linha muito tênue, a qual, geralmente, é transpassada. Além disso, a intromissão do narrador na história contada faz parte da necessidade que o sujeito tem de imprimir no que é coletivo o seu toque pessoal.

O *corpus* analisado foi composto por recontos escritos por vinte alunos de uma escola pública do município de Itaguaí, dez do 6º ano do Ensino Fundamental e dez do 7º ano. A atividade de produção dos recontos começou com a leitura do conto “O Rei Sapo”, uma versão dos Irmãos Grimm, que se encontra nos anexos de minha dissertação.

É importante ressaltar que alguns alunos já conheciam a história contada, na versão apresentada e em outras, e isso pode ter influenciado nos textos que produziram. Entretanto, a maioria só havia ouvido falar da história do sapo e da princesa, nunca tendo lido ou ouvido o conto na íntegra. Todos os recontos foram produzidos em sala, na presença do professor. Os alunos tiveram aproximadamente uma hora para escrevê-los e, a maioria deles, não teve tempo para revisá-los, o que pode ter contribuído para a presença de certas incorreções gramaticais, omissão de algumas palavras ou partes delas, dentre outros.

Os textos foram corrigidos pelo professor e todos os alunos tiveram a oportunidade de reescrevê-los. Entretanto, para a pesquisa da dissertação, foram escolhidos os primeiros textos, antes da interferência do professor, para que, assim, fosse possível perceber o que os alunos já estão aptos a produzir por si mesmos.

Os alunos ouviram atenciosamente o conto, fazendo apenas pequenos comentários, principalmente quando não concordavam com o que estava sendo narrado. Assim que o professor acabou de contar a história, alguns deles perguntaram se poderiam fazer alterações nela. Foi-lhes explicado que poderiam, mas o núcleo da história deveria permanecer como no “original”, ou seja, interferências poderiam ser feitas desde que não se tornasse uma história totalmente diferente. É importante lembrar que os alunos já conheciam a estrutura do gênero em questão, pois haviam estudado os contos maravilhosos nas aulas de produção de texto e literatura.

Para a análise dos recontos produzidos pelos alunos, foi preciso estabelecer quais aspectos seriam considerados, visto que inúmeros elementos podem ser analisados num texto. Devido à relevância para o ob-

jetivo desta pesquisa, os critérios de análise do *corpus* foram os seguintes: conhecimento do gênero conto; interferências do narrador no conto “O rei sapo”, que serviu de texto-fonte; e domínio no uso dos elementos linguístico-discursivos. O segundo critério – interferência do narrador – subdividiu-se em dois tipos, a saber: na estrutura do texto e na história narrada. No terceiro critério – domínio no uso dos elementos linguístico-discursivos – foram considerados os seguintes aspectos: marcação lógico-temporal e espacial; coerência e adequação no emprego dos tempos verbais; e domínio na produção do texto escrito.

Todos os alunos do 6º ano demonstraram conhecimento da estrutura do texto narrativo e, particularmente, do gênero conto, o que fica evidente pelo fato de iniciarem seus recontos com o clássico “Era uma vez”, com exceção de dois alunos.

Entretanto, mesmo nessas duas exceções, observou-se que o tempo é impreciso, uma vez que os narradores começam, respectivamente, com “A muito tempo atrás” e “Num belo dia”, que também são inícios bastante adequados para um conto de fadas. Já o final da narrativa é marcado pelo “felizes para sempre” em todos os textos. No entanto, a indicação espacial inicial, tão importante para o gênero, foi omitida em alguns textos.

Assim como os do 6º ano, todos os alunos do 7º demonstraram conhecimento da estrutura narrativa e do gênero conto. Os recontos produzidos foram iniciados pela expressão “era uma vez”, sem exceção, e quase todos terminaram com “viveram felizes para sempre” ou expressão similar, exceto em três casos: dois em que a narrativa termina em casamento, e o terceiro, em que não há casamento nem “felizes para sempre”, apesar de o príncipe haver levado a princesa para seu reino. Como se pode perceber, um final muito provável para um conto de fadas.

Cada um dos recontos foi analisado individualmente considerando os mesmos critérios. Entretanto, a análise do primeiro critério, conhecimento do gênero conto, foi feita de forma geral por não apresentar variações significativas nos textos.

Os alunos do sétimo ano demonstraram, em relação aos do 6º, maior domínio na produção do texto escrito, com exceção de dois autores, os quais apresentaram muitas dificuldades quanto à estruturação do texto, às questões ortográficas e à diferenciação da modalidade oral para escrita. No que diz respeito ao uso de conectores lógicos, não houve diferença de um ano para outro: todos apresentaram dificuldade. Talvez isso

se deva ao fato de ainda não terem estudado esse conteúdo na escola. Os conectivos mais utilizados foram o “e”, indiscriminadamente, o “mas” e o “se”. A análise do emprego dos tempos verbais causou surpresa, pois a maioria dos alunos mostrou dominar o assunto. Geralmente, os verbos são considerados vilões na escola e os alunos os temem. Entretanto, em sua maioria, os alunos empregam muito bem os diferentes tempos verbais, explorando a questão do aspecto de acordo com a constituição temporal interna da situação relatada.

Pela análise da estrutura e da história narrada, ficou evidente que todos os alunos compreenderam bem o que era o reconto. O grau de intromissão na narrativa variou bastante, mas todos preservaram o núcleo da história. Seria impossível ler ou ouvir qualquer um desses recontos e não fazer referência ao conto “O Rei Sapo”. Como afirma Silva (2012, p. 25), “Como acontece com qualquer falante, também o contador de histórias da oralidade, ao tomar a palavra, delata sua procedência e seu grau de escolaridade.” Assim, também os nossos alunos/escritores, através da seleção vocabular, da construção frasal e do domínio maior ou menor da ortografia oficial das palavras, revelam sua faixa etária, sua classe social, sua escolaridade e seu conhecimento em relação ao padrão do texto escrito.

5. *Considerações finais*

O estudo desenvolvido nesta pesquisa buscou mostrar como o ensino de língua portuguesa, baseado na concepção de linguagem como um lugar de interação comunicativa entre os sujeitos, pode ser produtivo e capaz de eliminar preconceitos. Notadamente esse tipo de ensino, por sua própria natureza, ajuda os alunos a desenvolverem novas habilidades linguístico-discursivas, a partir de reflexões sobre os diferentes usos da língua materna.

Acredita-se que, para produzir textos, o aluno não precisa dominar todas as regras gramaticais; ao contrário, fatores de outra ordem são determinantes para o bom desempenho da expressão verbal. Através da análise de textos produzidos por alunos, é possível conhecer suas principais dificuldades e planejar aulas que realmente sejam significativas para eles. É preciso, pois, que o professor tenha uma visão ampliada de linguagem, entendendo que, em princípio, o aluno vai utilizar, em seus escritos, a variedade linguística com a qual está familiarizado, cabendo à escola ensinar que existem outras variedades. Assim, ele poderá escolher

qual delas usar nas diferentes situações comunicativas. A escolha passa, desse modo, a ser um procedimento consciente no propósito de promover a adequação entre o registro linguístico e a situação comunicativa.

Além disso, é necessário estabelecer critérios de análise dos textos escritos pelos alunos, levando em consideração o modo de organização textual predominante no gênero em questão, bem como suas peculiaridades e os principais recursos linguístico-discursivos que ele requisita. Sabe-se que aquilo que é visto como qualidade em um determinado gênero textual pode ser defeito em outro: por isso, o professor deve conhecer os estudos realizados sobre os modos e gêneros textuais, para que possa, com as adequações necessárias, levar tais informações a seus alunos antes de exigir que estes produzam textos sobre os quais não têm conhecimento, pois o resultado será, inevitavelmente, insatisfatório.

O estabelecimento de critérios de correção de textos é imprescindível, tanto para orientar o professor, o qual perceberá os conhecimentos que seus alunos já possuem, bem como aquilo que ainda precisam aprender, quanto para o aluno, que saberá exatamente quais os pontos positivos e os negativos de seu texto, e também entenderá os critérios adotados na avaliação.

Dessa forma, fica mais claro para o aluno perceber que o texto não é um amontoado de palavras; ao contrário, é um todo significativo, que exige uma série de conhecimentos discursivos e linguísticos. O conhecimento faz com que ele se sinta seguro quando necessita redigir textos em situações diversas e até mesmo em concursos para escolas técnicas federais e estaduais, bem como para colégios públicos de renome, os quais exigem a produção textual mediante critérios pré-estabelecidos.

Na pesquisa realizada, pôde-se constatar como os adolescentes ainda se encantam com os contos de magia e como são capazes de produzir textos bastante interessantes, mesclando elementos da memória e de sua imaginação. O texto-fonte foi uma versão do conto “O Rei Sapó”, escrita pelos Irmãos Grimm, mas, ao recontarem a história apresentada, alguns deles agregaram a ela elementos de outras versões existentes; outros usaram sua capacidade criativa, mostrando o diálogo que fazem tanto com o texto-fonte quanto com os narradores populares, que repetem a mesma história com suas palavras, acrescentando certas partes e retirando ou alterando outras.

Algumas passagens do texto original foram desconsideradas em todos os recontos, ou por as considerarem irrelevantes na narrativa ou

por motivos pessoais de outra natureza. Como exemplo, pode-se apresentar a passagem após o casamento, em que aparece Henrique, servo fiel do príncipe; esta foi com frequência retirada e isso já era algo esperado. Durante a leitura do conto, os alunos se mostraram bastante incomodados com esse personagem. Quando foi narrado que ele prendera o coração com aros, em função da tamanha dor que havia sentido quando seu amo fora enfeitado e transformado em sapo, muitos alunos protestaram e alguns foram até preconceituosos, na medida em que associavam a atitude de Henrique ao homossexualismo, visto como algo negativo por eles. Após análise dos textos, percebeu-se que apenas um reconto abordou a questão do servo na figura do fiel escudeiro; mesmo assim, foi uma passagem bem rápida, sem qualquer menção a aros no coração; no lugar de colocar aros, o servo estava muito bem, ouvindo *hip hop*.

A questão da autoridade paterna também foi omitida ou, pelo menos, atenuada – principalmente quando foi narrado que o príncipe se casou com a princesa pela vontade do rei. Quando se leva em conta a faixa etária desses alunos, em sua maioria, de 11 a 13 anos, é mais fácil compreender o porquê de tal alteração na história ocorrer na maioria dos recontos. A adolescência é um período de contestações de valores e da autoridade dos pais, uma vez que o indivíduo vive no conflito de não ser mais criança e ainda não ser adulto. Assim, o que predominou nos recontos foi o desejo da própria princesa e do príncipe.

Com a pesquisa realizada, foi, também, possível perceber que os alunos se posicionam em relação àquilo que ouvem, mesmo sendo um texto narrativo. Uns tomaram partido da princesa, outros do príncipe, enquanto houve aqueles que simplesmente não admitiram que os personagens tivessem atitudes consideradas por eles como reprováveis, e fizeram funcionar sua moral ingênua, eliminando a dualidade bem/mal do mesmo personagem, deixando apenas para a bruxa o exercício da maldade.

Quanto às principais dificuldades dos alunos na produção dos textos, ficou evidente que eles não conhecem ou não sabem utilizar os elementos coesivos, principalmente os pronomes e as conjunções. Assim, não conseguem relacionar adequadamente termos e segmentos na construção de seus textos, recorrendo, muitas vezes, à repetição desnecessária de palavras e a recursos da modalidade oral da língua. Tal constatação reforça a necessidade do ensino de gramática voltado para a produção de textos, uma vez que os alunos não são capazes de aplicar, na produção escrita, os conhecimentos que lhes foram passados de forma descontext-

tualizada, ou seja, não ocorre uma transferência natural daquilo que é ensinada de maneira descontextualizada para a produção textual.

Certamente, este trabalho não constitui algo acabado, mas é apenas o início de uma pesquisa que deseja encontrar o melhor caminho para ensinar a língua materna a partir dos principais interessados: os alunos. Para tal, é preciso estudar como as intervenções dos professores e os conteúdos por eles trabalhados são capazes de aprimorar a escrita de seus alunos, fazendo com que os conhecimentos gramaticais realmente tenham sentido para eles e sejam colocados em prática na produção de textos de diferentes gêneros.

Por ora, nossos objetivos foram alcançados e pudemos constatar que, mesmo quando os alunos ainda não possuem amplo conhecimento da gramática normativa e domínio do texto escrito, é possível trabalhar o texto de forma significativa nos primeiros anos do ensino fundamental II, o que traz como consequência a produção discente da maneira como eles conseguem expressar-se. Além disso, foi também possível perceber que eles demonstraram conhecimento da estrutura narrativa e do gênero em questão: o conto, bem como bastante competência no uso dos tempos verbais e dos marcadores de tempo e de espaço. Todos foram capazes de produzir textos, imprimindo neles maior ou menor marca autoral.

Um ponto de grande relevância demonstrado neste estudo talvez repouse na contestação da ideia de que o aluno de escola pública não sabe escrever, nem tem interesse em aprender. Pelo menos, em relação aos alunos cujos textos foram analisados nesta dissertação, tais considerações não se aplicam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS, Sandra da Silva Santos. *O texto narrativo nos dois primeiros anos do ensino fundamental II: possibilidades de reconto de “O Rei Sapó”*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

JOLLES, A. O conto. In: _____. *Formas simples: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste*. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 181-204.

MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, M. A.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO K. Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b, p. 15-45.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. CopyMarket.com, 2001. Disponível em: <<http://www.historias.interativas.nom.br/lilith/aula/leitura/vladimirpropp.pdf>>. Acesso em: 20-11-2013.

SILVA, V. Sobre contos e recontos. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (Orgs.). *Conto e reconto: das fontes às invenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 13-33.

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

SINGULARIDADE DO PROCESSO CRIATIVO EM AMBIENTE ESCOLAR

Denise Aparecida Calegari Marocolo (UEL)
denisecalegari@bol.com.br

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

Mauro Alberto Marocolo (UEL)

RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar uma análise de processos criativos em textos produzidos por alunos da 2ª série do ensino médio, de um colégio particular da cidade de Londrina. Nossos estudos foram fundamentados nos pressupostos da crítica genética que, ao professor abrem caminhos significativos e, ao aluno, proporcionam a percepção de que elaborar um texto não é fácil, mas que é possível a todos. Eles favoreceram uma reversão dos conceitos pré-estabelecidos sobre produção textual, a ênfase dada ao produto final cedeu lugar ao aspecto processual de produção, revelando que o desenvolvimento do processo criativo, mesmo sendo realizado no ambiente escolar, produzido em tempo delimitado, é expressivo. Presenciamos o seu movimento característico, marcado, de maneira organizada ou caótica, por avanços e recuos; adequações; substituições; anotações. Ratificamos, por meio das investigações, que o processo é individual, singular e resultante da maturidade, do desejo, do envolvimento, como também da proficiência linguística do aluno. Pretendemos, assim, expor a análise de dois processos criativos distintos a fim de contribuímos para a percepção do aspecto processual que envolve o ato de escrever, desmitificando a produção textual apenas como fruto da inspiração e da criatividade.

Palavras-chave:

Processo criativo. Ambiente escolar. Crítica genética. Produção textual.

1. Introdução

O que nos moveu à busca por novas teorias e modificações no ensino da escrita foram questionamentos e afirmações comumente ouvidos por nós, professores, em sala de aula. “Para que escrever? O que escre-

ver? Eu não sei escrever. Eu não tenho criatividade. Eu vou fazer a redação para ter nota. Como eu não tirei nota máxima se não tem nenhum erro no texto? Precisa passar a limpo?” Essas inquietações dos educandos nos levaram à inquietação, também. Não há como não reagir diante de uma situação de fracasso no ambiente escolar que é frequentemente colocada aos nossos olhos. Quais práticas pedagógicas devemos assumir para que haja, de fato, o ensino-aprendizagem que objetiva a produção textual na escola? Como fazer com que os alunos encontrem satisfação em efetuar essa atividade escolar tão desprovida de sentido e significação?

Nesse sentido e com o desejo de estabelecer constante diálogo entre a prática e as discussões teóricas realizadas ao longo das disciplinas do mestrado, organizamos este estudo, o qual se propõe a incentivar a produção textual de alunos do ensino médio e, posteriormente, investigar como se deu o processo de elaboração de textos. Para tanto, encontramos respaldo na crítica genética, pois, conforme nos ensina Salles (2008, p. 25):

Os estudos genéticos nascem de algumas constatações básicas. Na medida em que lidamos com os registros que o artista faz ao longo do percurso de construção de sua obra, ou seja, os índices materiais do processo, estamos acompanhando seu trabalho contínuo e, assim, observando que o ato criador é resultado de um processo. [...] A obra de arte é resultado de um trabalho, caracterizado por transformação progressiva, que exige, do artista, investimento de tempo, dedicação e disciplina.

Quando falamos de alunos em formação, não estamos diante de escritores experientes. No entanto, a sua produção textual também é um processo, que deve passar pelo estudo do gênero textual abordado em aula, pela discussão do tema, pelo levantamento, enfim pela efetivação da tarefa. Ainda é possível destacar o papel de mediador do professor, apresentando aos alunos um novo modo de perceber a produção textual, apontando possibilidades acerca da construção do texto. Entendemos a produção textual como uma atitude que permite aos indivíduos sua participação ativa na sociedade, e à escola cabe garantir o acesso autônomo dos alunos às práticas sociais de leitura e escrita.

Ao observar as etapas que envolvem o ato de produzir um texto, podemos afirmar que se trata de atividade complexa, a exigir muito do aluno. Além da complexidade que existe em pôr as ideias no papel, a motivação a tal atividade é essencial para a efetivação da escrita, assim como o papel que a leitura, a pesquisa, enfim o que o provisionamento representa nesse processo. Esse ato não depende apenas de criatividade, como muitos supõem, mas é resultado de acurada pesquisa, envolvimen-

to e muito trabalho. Diante dessa constatação e considerando nossa prática pedagógica, como docente da disciplina de produção textual para alunos do ensino médio, interessou-nos investigar, também, como a tarefa pode auxiliar no enriquecimento de textos produzidos por alunos da 2ª série do ensino médio. Panichi e Contani (2003, p. 88) postulam que

qualquer trabalho construído carrega, em seu interior, conteúdos de complexidade. Diante da ausência de registros que possam dar apoio à construção de um texto, a complexidade se traduzirá num aumento da sensação de incapacidade de reunir o necessário para trabalhar.

A atividade de produção textual implica a busca da matéria mais adequada aos objetivos uma vez que o impulso criativo direciona a seleção das escolhas que aparecem em diferentes contextos e torna possível, ao produtor do texto, contemplar esse movimento em direção à concretização de seu projeto. Para se levar a termo a tarefa de produção, é necessário dispor de elementos que possam embasar o conteúdo a ser explorado. A tarefa, assim, se realiza sem bloqueios e sem maiores problemas, pois os registros levantados dão suporte àquilo que parecia difícil de ser alcançado.

É necessário distinguir as etapas da pré-tarefa e da tarefa, num determinado contexto. Numa situação de produção, o aluno enfrenta 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 fazendo é construir mecanismos destinados a evitar ou retardar o contato com o objetivo que efetivamente se poderia considerar funcionando dentro do princípio da tarefa. (PANICHI & CONTANI, 2003, p. 87)

Superar as ansiedades provocadas pela pré-tarefa é fundamental. Pode-se alcançar esse objetivo buscando preencher o espaço com atitudes de pesquisa, leituras, discussões, levantamento de dados que levem em direção à tarefa propriamente dita.

Nosso trabalho partiu do pressuposto de que os conceitos da crítica genética muito têm a contribuir para a eficácia das aulas de produção textual no ensino médio. Foi a partir dessa crença que preparamos a nossa pesquisa com o intuito de investigar quais são os resultados que podemos obter utilizando esses preceitos na escola.

Pretendemos, assim, expor a análise de dois processos criativos distintos em textos de alunos da 2ª série do ensino médio, de um colégio particular da cidade de Londrina, a fim de contribuirmos para a percepção do aspecto processual que envolve o ato de escrever, desmitificando

a produção textual apenas como fruto da inspiração e da criatividade. Nesses processos, presenciamos o seu movimento característico, marcado, de maneira organizada ou caótica, por avanços e recuos; adequações; substituições; anotações. Ratificamos, por meio das investigações, que o processo é individual, singular e resultante da maturidade, do desejo, do envolvimento, como também da proficiência linguística do aluno.

2. *Trilhas metodológicas*

Os alunos produziram versões de um texto, a primeira será denominada por nós de “versão A” e a segunda, de “versão B”. Os métodos utilizados serão descritos a seguir.

“As conquistas e os desafios da mulher brasileira” foi o tema escolhido pela professora devido à proximidade com o Dia Internacional da Mulher, já que a atividade iniciou-se no mês de março e estendeu-se até abril de 2013. Em sala de aula, houve discussões sobre o tema, momento no qual os alunos puderem se manifestar, sob a mediação da professora. Na sequência, foram realizadas pesquisas a fim de que a argumentação em torno do tema ficasse mais contundente.

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, os alunos foram divididos em grupos os quais pesquisaram sobre 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 percurso da construção textual, os indícios da relação sujeito-linguagem.

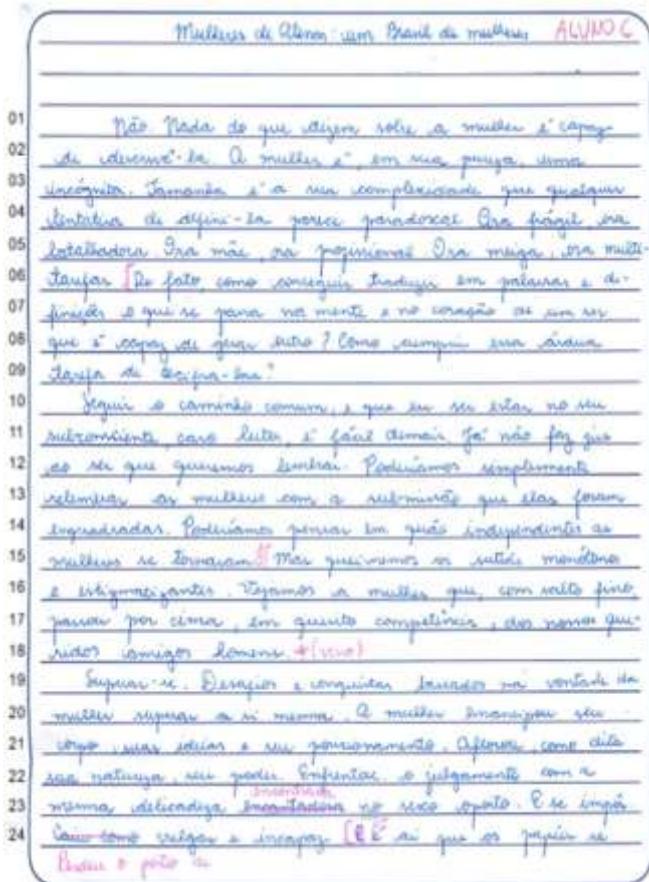
Na análise dos manuscritos, procuramos apontar as seguintes operações linguísticas: a substituição, a supressão, o acréscimo e o deslocamento. Quando ocorre a substituição, um elemento é permutado por outro; o que evidencia a preocupação com a adequação, a seleção, a fim do aprimoramento do texto. Na 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. *Gênese do manuscrito escolar em análise*

3.1. Primeira versão textual – denominada de “versão A”

Texto 1



Nosso foco é a análise do processo criativo dos alunos em ambiente escolar e constatamos que essa produção traz uma maneira diferente das produções analisadas quanto ao modo de escrever. Enquanto os outros apresentam uma linguagem bem objetiva, simples, que permite o entendimento imediato do que se quer dizer, essa traz, na primeira versão, uma linguagem subjetiva que expressa de maneira mais emocional o ponto de vista do aluno. Koch (2002, p. 10) afirma que “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”.

Na segunda versão, diante da necessidade de dar sustentação aos argumentos, foram incluídos dados estatísticos, o que trouxe um pouco mais de objetividade à linguagem, mas ainda assim, difere das demais. Na primeira versão, o aluno buscava a persuasão do interlocutor; na segunda, o convencimento. Koch (1996, p. 121) diferencia convencer de persuadir, dizendo que o convencimento é dirigido a um auditório universal, enquanto que a persuasão é dirigida a um auditório particular. Convencer “se destina a provocar a certeza através da evidência pela razão (relações demonstrativas; implicação lógica entre as proposições)”. Já persuadir utiliza “argumentos que podem levar a inferências (mas não a verdades absolutas). As relações argumentativas dependem das intenções dos falantes e são sustentadas pelo princípio da plausibilidade.” Logo, convencer conduz a certezas e persuadir, a inferências que podem levar o interlocutor à adesão aos argumentos apresentados. E o produtor escolherá a que mais convier às suas intenções, levando em conta seu público alvo, nesse caso, o aluno optou por uma linguagem mais elaborada, utilizando figuras de linguagem, como podemos confirmar nas linhas 1-5, na íntegra:

Não. Nada do que dizem sobre a mulher é capaz de descrevê-la. A mulher é, em sua pureza, uma incógnita. Tãmanha é a sua complexidade que qualquer tentativa de defini-la parece paradoxal. Ora frágil, ora batalhadora. Ora mãe, ora profissional.

Já no título há uma intertextualidade “Mulheres de Atenas: um Brasil de Mulheres” com a música de Chico Buarque e Augusto Boal, o que ilustra a relevância do conhecimento de mundo e como ele pode interferir na construção e recepção textual. Isso acaba sendo uma forma de persuadir o leitor que percebe o jogo intertextual e adere ao texto. Na verdade, a música “Mulheres de Atenas” dialoga com os famosos poemas épicos “Odisseia” e “Ilíada”, ambos atribuídos a Homero, e o aluno conhecia esse fato. Para Koch (2008, p. 30), a intertextualidade implícita

ocorrerá sempre que se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário.

A intenção do aluno foi clara, fazer o leitor ativar seu conhecimento prévio por meio da associação da subserviência pertinente às “Mulheres de Atenas” e a liberdade, autonomia da mulher brasileira. A aproximação com o leitor ocorre por meio de perguntas retóricas, como, por exemplo, nas linhas 6-9, na íntegra: “De fato, como conseguir traduzir em palavras e definições o que se passa na mente e no coração de um ser que é capaz de gerar outro? Como cumprir essa árdua tarefa de decifrá-las?” Na 11ª linha, o aluno utiliza-se de uma estratégia discursiva ao dirigir-se ao interlocutor-leitor de maneira explicitamente sinalizada, por meio do vocativo “caro leitor”, visando à aproximação dos dois (autor-leitor) em uma situação de interatividade.

1º. Parágrafo

1ª rasura (linha 6): acréscimo de “[”. Na segunda versão, verificamos que indicava abertura de um novo parágrafo.

2º Parágrafo

1ª rasura: (linha 15): acréscimo de “[” para indicar, novamente, abertura de parágrafo.

2ª rasura: (linha 18): acréscimo de “*(verso)”. Constatamos, na outra página, um parágrafo – elaborado com caneta vermelha – enquanto a primeira versão foi escrita em azul, no qual a sustentação dos argumentos ocorre a partir de informações como dados estatísticos e percentuais. O acréscimo foi uma estratégia de convencimento, pelo seu valor de convicção ao apresentar provas incontestáveis e constituir-se numa contra argumentação.

Ainda no verso da folha havia outro parágrafo, também escrito em vermelho, o qual apresentava argumentos corroborando a tese e apresentava duas substituições. Na íntegra: “~~procurando sua brecha de direito~~” (traço em vermelho), na sequência, “~~a pequena brecha que tem direito~~” (traço em azul). Como foram escritas em vermelho, uma após a outra, acreditamos que ocorreu quando o aluno ainda estava elaborando a primeira versão. Ele escreveu, não gostou do efeito produzido e, na sequência, reelaborou. Em outro momento, releu o parágrafo e, não contente,

substituiu novamente, agora com caneta azul, sobre a linha “lutando pelo seu lugar de direito”. A última palavra do parágrafo, “mundo”, foi substituída por “Planeta Terra”. Mundo é comumente utilizado como sinônimo de Planeta Terra, porém a substituição ocorreu, devido ao efeito pretendido, especificar o local por meio da seleção lexical.

3º Parágrafo

1ª rasura (linha 23): substituição de “encantadora” por “encontrada”. Em se tratando de uma ironia, o aluno optou por ser mais direto.

2ª rasura (linha 24): substituição de “caiu como vulgar e incapaz” por “Perdeu o posto de”. Essa permuta ocorreu devido à ambiguidade que a primeira versão trazia e a alteração mostrou a perspicácia do aluno em perceber um problema de construção e resolvê-lo.

3ª rasura (linha 24): acréscimo de “[” para indicar abertura de parágrafo.

4ª rasura (linha 27): apagamento de “aristolíticos” e substituição por “aristotélicos”. O aluno confundiu-se com a grafia da palavra, buscou a escrita correta e efetuou a troca.

5ª rasura (linha 28): apagamento de “é um animal político, e entre”. Na íntegra: “Se auto-define moldado nos padrões aristotélicos de que o homem ~~é um animal político, e entre~~ suas relações de poder, a mulher é sempre vista como submissa.” Com relação ao apagamento, houve preocupação com a progressão textual, já que, na linha anterior, havia a associação do homem a um animal “O homem se torna um animal”. Na segunda versão, há, também, a supressão de “vista como”, que indicava implicitamente a qualidade da mulher, e a essa supressão não havia nenhuma referência. A nova formulação: “A mulher é sempre submissa” é mais enfática, mostra convicção do sujeito diante do fato. Essa alteração, provavelmente, foi feita de forma intuitiva.

Na segunda versão, foi eliminado um período (linhas 21 e 22) “Aflorou, como dita sua natureza, seu poder”. No entanto não havia nenhuma rasura que indicasse essa ação.

Esse aluno participou de todas as atividades, realizou a tarefa posterior à elaboração da primeira versão, no entanto ficou patente que deixou de fazer a tarefa preliminar à primeira versão, já que informações precisas, que lhe conferiram maior argumentatividade, foram registradas

em forma de tópicos após o texto. Mais abaixo, no verso da folha, foram construídos dois parágrafos, que apresentavam alterações feitas no ato da escrita, buscando mais clareza no enunciado. Houve rasuras efetuadas posteriormente, o que fica claro devido à cor da caneta – na escrita, foi utilizada caneta rosa e no aprimoramento, caneta azul. Esses parágrafos foram inseridos, na íntegra, na segunda versão.

Como a primeira versão, escrita em azul, ocupou a frente da folha e apenas a parte superior do verso, as maiores intervenções, feitas em vermelho, foram registradas no espaço que restou. No corpo do texto, houve poucas rasuras.

Percebemos a preocupação significativa com a delimitação dos parágrafos. Na primeira versão, havia três, sendo que os dois primeiros eram constituídos de nove linhas cada um e o terceiro, de quinze. As rasuras indicando divisão apareceram em todos eles. Essa alteração ocorreu porque os parágrafos estavam demasiadamente extensos, agrupavam dois ou mais tópicos frasais, deixando a leitura enfadonha. A reestruturação garantiu a progressão e favoreceu a compreensão do texto em sua totalidade. A segunda versão passou a constituir-se por nove parágrafos, totalizando 38 linhas.

As rasuras ou a falta delas dizem muito sobre o processo criativo, sobre a reconstrução do texto. A análise apontou que a primeira versão, embora o texto tenha sido bem construído em suas relações lógico-semânticas e apresentasse vocabulário rico e variado, carecia de informações contundentes sobre o tema. Com as atividades desenvolvidas, houve apropriação de informações, de dados, os quais colaboraram para a reconstrução textual.

O estudo desse processo criativo conduziu-nos à conclusão de que, mesmo no ambiente escolar, há alunos preocupados com a linguagem utilizada em seus textos, tanto que este aluno em questão manipulou a linguagem com intenções específicas de persuadir seu leitor-interlocutor. Ele só obteve êxito porque tem conhecimento de mundo e da língua, um bom vocabulário e destreza ao escrever. As informações obtidas por meio da tarefa serviram de base para que o texto, mesmo bem elaborado, não se pautasse apenas em sentimentos, subjetividade, mas sim em argumentos consistentes, visando ao convencimento do interlocutor.

3.2. Segunda versão textual – denominada de “versão B”

Texto 1

Mulheres de Atenas: Um Brasil de Mulheres ALUNO C

01 Não. Nada do que dizem sobre a mulher é capaz de descrevê-la. A mulher é,
 02 em sua pureza, uma incógnita. Torna-se a sua complexidade que qualquer
 03 tentativa de defini-la parece paradoxal. Ela frágil, ou detalhadora, ou
 04 mãe, ou profissional, ou amiga, ou militante.

05 De fato, como consegue traduzir em palavras e definições o que se passa
 06 na mente e no coração de um ser que é capaz de gerar outros? Como cumprir
 07 uma árdua tarefa de desapaixão?

08 Seguiu o caminho comum e que eu sei estar no seu subconsciente, caso lido,
 09 e fiquei demais fi não foi por as res que quisemos lembrar. Poderíamos simpli-
 10 mente rotulá-las as mulheres com o submundo em que elas foram enquadradas
 11 ficamos pensar em quão independentes as mulheres se tornaram.

12 Mas fiquei mesmo a olhar melancólico e estigmatizante. Vejamos a mulher que
 13 com altos fins, pensa por uma, em quanto complexidade, dos nomes quisemos
 14 amigos homens.

15 Pesquisas mostram que apesar do grau de instrução das mulheres ter
 16 aumentado 1,45%, a remuneração das mesmas continua 30% inferior à dos
 17 homens, que tiveram grau de instrução negativo de 0,33%.

18 Do mesmo modo, apesar da lei instituída em 1945, que garante 20%
 19 dos postos políticos no Brasil à mulheres, a participação delas na área
 20 permanece muito tímida. Nesse aspecto, o Brasil ocupa o 110º lugar no
 21 ranking mundial de participação feminina.

22 O que é mais interessante é o fato de a mulher estar sempre lutando
 23 pelo seu lugar de direito. E não só ela, porque a mulher aprendeu a
 24 conquistar. O que antes se capitava em um espetáculo (como se já não
 25 houvesse todas as outras formas de controle e opressão) foi a uma das pessoas
 26 mais influentes no mundo. Incluiu no Brasil, dona presidente é a

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

27 segunda mulher mais poderosa do planeta Terra.
28 Superar os Deuses e conquistas baseadas na vontade do mulher super-
29 va si mesma. A mulher emancipou seu corpo, suas ideias e seu posiciona-
30 namento. Enfrentou o julgamento com a mesma delicadeza encontrada
31 no sexo oposto. E se impôs. Perdeu o gosto de mirar e incapaz:
32 É aí que os papéis se invertem: a mulher faz e dita sua própria
33 história. O homem dita regras. O homem se torna um animal. Se
34 auto-define moldado nos padrões aristocráticos de que, em suas relações
35 de poder, a mulher é sempre sub-mina. O homem se porta com
36 liberdade de dez machos. Mas tudo isso para marcar a depen-
37 dência que esse sexo frágil tem do sexo de batom vermelho, maqui-
38 sagem, lençóis e sutiãs queimados.

M.L.C.

COMENTÁRIOS DO PROFESSOR:

3.3. Primeira versão textual - denominada de "versão A"

Texto 2

De Risco para Mulher

01 Basta olhar para algumas décadas atrás para perceber a quem;
 02 to a mulher evoluiu na sociedade em que se insere. Hoje Antiga-^{300 anos atrás}
 03 mente, a mulher não era considerada humana; tinha apenas duas
 04 funções principais: ser dona de casa e procriar.

05 Mas com o passar do tempo, a mulher foi se mostrando cada-
 06 vez mais conquistadora, muitos direitos e foi adquirindo espaço na
 07 sociedade. Conquistou o direito de votar, ^{em 1945} de se empregar, passou
 08 a trabalhar fora de casa e, em geral, tiveram grande sucesso.

09 No Brasil, uma lei muito importante e conhecida, que foi cri-
 10 ada em defesa da mulher, é a Lei Maria Bimba. Muitas mulheres que
 11 sufriam ou sofriam algum tipo de opressão já foram ajudadas
 12 e protegidas através dessa lei. Outras, sofriam e não denunciavam

13 No entanto, não podemos afirmar que atualmente não haja
 14 presença em relação a tais situações. O salário, por exem-
 15 pla, é, em alguns casos, menor que o dos homens que exercem a

16 mesma função que elas têm, para quem não era considerada ^{no Brasil, no dia 02 de janeiro de 2011, tornou-se a primeira} humana, ^{muito ~~antes~~ no período}
 17 mas mulheres, estamos bem!

↳ Essa lei cria mecanismos

↳ Em estudos foram desenvolvidos a favor interam- / preservar e cuidar a mulher
mente de desenvolvimento - PLO - medida que aponta
do recente crescimento econômico e das políticas em demitida e familiariza-
destinadas a reduzir as desigualdades, as diferenças em demitida e familiariza-
relacionais relacionadas a gênero e etnia continuam. Tra a mulher, então em
sendo significativas nos países latino-americanos
de acordo com a pesquisa, homens ganham mais no dia 22 de setembro
que as mulheres em todos países de idade, níveis de no dia 22 de setembro
educação e emprego e renda. A desigualdade no dia 22 de setembro
nas áreas rurais é menor diferença salarial relacionada a gênero no dia 22 de setembro
em áreas de população que possui maior no dia 22 de setembro

1º Parágrafo

1ª rasura (linha 2): acréscimo de “há algum tempo atrás” sobre a palavra “antigamente”, que não foi apagada. Constatamos que, na segunda versão, o aluno começou com “há”. No entanto, houve o apagamento dessa palavra e foi utilizado “antigamente”, advérbio que constava da primeira versão. Essa atitude aponta para hesitação, pois, na primeira versão, foi inserida uma expressão de sentido semelhante sobre o advérbio de tempo “antigamente” sem que ele fosse apagado. Na segunda, aparece novamente a indecisão, inicia-se a oração com “há”, dando a entender que a opção seria utilizar o acréscimo feito, mas há recuo da ação, percebido por meio da supressão da palavra, em seu lugar, enfim aparece “antigamente”. Acreditamos que esse titubear ocorreu devido ao efeito de sentido que as duas opções proporcionavam ao contexto. “Antigamente” remete a um tempo muito mais distante da realidade do que “há algum tempo atrás”. O aluno optou pela forma adequada à norma culta, ainda que não tenha percebido a inadequação pleonástica da expressão “há algum tempo atrás”, o que ficou evidente devido à dúvida que apresentou ao fazer a escolha.

2º Parágrafo

1ª rasura (linha 7): acréscimo de “há 76 anos, a mulher brasileira ganhou” sobre a oração “conquistou o direito de votar” que se apresenta sublinhada. A especificação do tempo demonstrou a preocupação do aluno em situar melhor a informação.

2ª rasura (linha 7): acréscimo de “nas eleições nacionais”, na sequência da primeira rasura, indicando, com uma flecha, que essa expressão seria inserida após “o direito de votar”, sublinhado. Outra vez, o cuidado com a informação completa.

3ª rasura (linha 7): apagamento de “e se expressar”. Acreditamos que a opção foi por desenvolver mais o argumento anterior: o direito de votar.

Para maior entendimento dessas rasuras e da reorganização do fragmento, segue o que apresentava a primeira versão: “Conquistou o direito de votar e se expressar”. Na segunda versão, o trecho em questão ficou assim reformulado “Há 76 anos, a mulher brasileira conquistou o direito de votar nas eleições nacionais”. Vale ressaltar que a opção do aluno foi por “conquistou” (primeira versão), desconsiderando “ganhou” o

qual havia empregado no acréscimo. Essa preterição se justifica pelo que denotam os verbos, mesmo tendo significados semelhantes, e o contexto em que estão inseridos. Conquistar pressupõe ação, luta, busca, atitude enquanto que ganhar pressupõe passividade.

Esses arranjos trazem ao enunciado um caráter de precisão e demonstram conhecimento do autor, tanto do fato, o que corrobora o argumento, quanto dos recursos expressivos e seus efeitos de sentido.

3º Parágrafo

1ª rasura (linha 10): acréscimo de esclarecimentos sobre a Lei Maria da Penha, como objetivos e data em que passou a vigorar, no canto inferior direito da página, em caneta rosa. Na segunda versão, ele aparece na íntegra.

Mesmo sem indicação ou rasura, houve a supressão de “que foi criada em defesa da mulher” (linhas 9 e 10), oração subordinada adjetiva explicativa que se referia à Lei Maria da Penha. Como foram acrescidos os objetivos da Lei, essa informação tornou-se desnecessária ou, até mesmo, redundante. Isso deve ter sido percebido, o que ocasionou o seu apagamento.

Uma substituição sem indicação ocorreu no período subsequente. Primeira versão: “Muitas mulheres que sofrem ou já sofreram algum tipo de agressão já foram ajudadas.” Segunda versão: “e já ajudou muitas vítimas.” O emprego da palavra “vítima” confere um valor mais expressivo ao contexto; no sentido jurídico-penal-restrito, vítima é a designação do indivíduo que sofre diretamente as consequências da violação das leis penais. É possível que o aluno não tivesse esse conhecimento, mas, intuitivamente, soube fazer uma boa escolha lexical. Essas modificações foram efetuadas em decorrência do acréscimo feito ao fragmento que o antecede, evitando-se repetições desnecessárias e preservando-se, assim, a coesão textual.

4º Parágrafo

1ª rasura (linha 14): acréscimo substancial de informações que corroboram sua afirmação de que há preconceito em relação às mulheres; colocado, também, na parte inferior esquerda da página, em caneta rosa. Houve apagamento, ainda que sem identificação, do último período do

parágrafo, na segunda versão, em função da inserção feita, já que haveria duplicidade de informações.

2ª rasura (linhas 12 e 13): acréscimo de “No Brasil, no dia 01 de janeiro de 2011, tomou posse a primeira mulher ~~brasileira~~ no presidente: Dilma Rousseff”, feito sobre e sob a linha 12. A supressão de “brasileira no” ocorreu no ato da escrita (primeira versão), mostrando um recuo e já fazendo a substituição por uma expressão que foi julgada como mais adequada. Na segunda versão, o acréscimo efetivou-se, porém antecedido de uma oração subordinada adverbial concessiva reduzida de infinitivo “Apesar de ainda haver desigualdades”. Em nível gramatical “apesar de” é classificado como locução prepositiva de valor concessivo; discursivamente, é classificado como operador que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias. A anteposição da oração subordinada concessiva acarretou maior expressividade.

Conforme Othon Moacyr Garcia (2004), ao referir-se à organização do período, a oração principal sempre terá mais relevância se levarmos em conta a subordinação de orações adverbiais. Para ele, as orações adverbiais guardam ou devem guardar ideias secundárias em relação à oração principal. “Quando tal não acontece, é porque o período está indevidamente escrito ou o ponto de vista do autor não coincide com o do leitor no que se refere à relevância das ideias.” (GARCIA, 2004, p. 64-65). Supostamente, escolhas como essas são feitas, pelos discentes, de modo inconsciente.

Fica claro que o processo criativo desse aluno difere do processo anteriormente analisado. Aquele registra as alterações e acréscimos de forma ordenada; esse vai incorporando ao próprio texto as novas informações de forma que fiquem, ao menos para ele, visualmente inteligíveis. Os acréscimos mais substanciais foram feitos na parte inferior da página, sempre ligados por flechas, evidenciando o caráter de provisoriade do manuscrito e traziam dados que proporcionariam sustentação incisiva para os argumentos utilizados. Isso nos leva à impressão de que o aluno, mesmo tendo se envolvido com as atividades realizadas em sala, teve de buscar informações mais relevantes ao seu texto após elaborar a primeira versão.

Ficou patente neste processo criativo que ao produzir a segunda versão – pelas preterições, substituições, acréscimos não marcados na primeira versão – a ação não era de “passar o texto a limpo”, já que as al-

terações foram feitas de modo a aprimorá-lo. Era um ato reflexivo, indício forte do processo de criação.

3.4. Segunda versão textual - denominada de “versão B”

Texto 2

De Bicho para Mulher.

01 Basta olhar para algumas décadas atrás para perceber a quanto a
02 mulher evoluiu na sociedade. ^{Quase} ~~se~~ ^{em} ~~seu~~ ^{seu} ~~tempo~~ ^{tempo}. ~~Hoje~~ ^{Hoje} ~~antigamente~~, a
03 mulher não era considerada humano; tinha apenas duas funções
04 principais: ser dona de casa e procriar.

05 Mas com o passar do tempo, a mulher fez os mesmos batalhões
06 conquistou muitos direitos e fez adquirir espaço na sociedade. ~~Hoje~~ ^{Hoje}
07 mas a mulher brasileira conquistou o direito de votar nas eleições
08 nacionais. ~~Sei~~ ^{Sei} ~~se~~ ^{se} ~~trabalha~~ ^{trabalha} ~~fora~~ ^{fora} ~~de~~ ^{de} ~~casa~~ ^{casa}, ~~demonstram~~
09 ~~de~~ ^{de} ~~ser~~ ^{ser} ~~bastante~~ ^{competente} e, ~~em~~ ^{em} ~~geral~~ ^{geral}, ~~tiveram~~ ^{tiveram} ~~grande~~ ^{grande} ~~sucesso~~
10 No Brasil, uma lei muito importante e conhecida, é a Lei Maria
11 da Penha. Essa lei cria mecanismos para prevenir e coibir a violência
12 doméstica e familiar contra a mulher; entrou em vigor no dia 22
13 de setembro de 2006 e já ajudou muitas vítimas.

14 No entanto, não podemos afirmar que atualmente não haja pro-
15 blemas em relação a tais batalhões. Em um estudo recém di-
16 vulgado o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) mostra que,
17 apesar do recente crescimento econômico e das políticas destinadas a re-
18 duzir as desigualdades, as diferenças salariais relacionadas a gênero
19 e outras continuam sendo significativas nos países latino-americanos.
20 De acordo com a pesquisa, homens ganham mais que as mulheres em
21 todas as faixas de idade, níveis de instrução, tipos de empresa e
22 empresa.

23 Apesar de ainda haver desigualdades, há muitas conquistas, como
24 por exemplo a posse da primeira mulher brasileira como “presidente”.

É convidativo ao aluno “criar”, enfrentar riscos, analisar o desenrolar do processo criativo, com toda a subjetividade que lhe é inerente. E a nós, professores de produção textual que nos apoiamos nos fundamentos da crítica genética, cabe incentivar a criação, investigar o caminho percorrido pelos alunos para, enfim, chegar ao produto “final”, verificando os segredos preservados, as imagens, os rabiscos, os traços, muitas vezes, aparentemente caóticos. Para Willemart (1993), o estudo das rasuras evidencia a divisão que há entre autor-scriptor e autor-leitor, que refaz seu texto a cada leitura, dessa forma a rasura passa a ter grande importância, já que revela o momento em que escritor e leitor se desdobram em um terceiro; a autocrítica do autor advém da releitura, ele passa a ver o texto como se fosse de outra pessoa. É isso o que pudemos claramente perceber nesses dois processos criativos, cada um com suas peculiaridades.

4. Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo incentivar a produção textual e analisar o processo criativo de alunos da 2ª série do ensino médio. Para tal, encontramos respaldo nas teorias da crítica genética. Preocupamo-nos em realizar atividades que conscientizassem os alunos sobre o aspecto processual que envolve o ato de escrever. Nossa intenção era que desmitificassem a produção textual como fruto apenas da inspiração e da criatividade e que a relacionassem à pesquisa, a registro, enfim, a trabalho.

Como os alunos teriam de produzir um artigo de opinião, logo seriam necessárias informações que funcionassem como provisionamentos os quais os auxiliariam na construção do texto. Propusemos, então, o desenvolvimento de tarefas como leituras diversas e pesquisas com objetivos pré-determinados a cada grupo, o que contribuiu para o envolvimento dos alunos, já que, inicialmente, havia um propósito a ser cumprido e a participação de cada elemento traria resultados a todo o grupo. De fato, essa etapa se desenvolveu de forma satisfatória e forneceu recursos que enriqueceram as apresentações e debates em sala de aula. Nesses momentos os alunos interagiram, posicionando-se a respeito do tema, defendendo sua opinião, expondo os seus argumentos e apropriando-se de outros.

Os alunos foram instruídos sobre a relevância de registrar tudo o que poderia ser utilizado na construção textual e verificamos, nas análises feitas, que eles empregaram esses registros na segunda versão do tex-

to de forma esperada, pois defenderam sua posição frente ao tema com argumentos coerentes e, muitas vezes, irrefutáveis e apresentaram vocabulário condizente com o interlocutor, com a situação e com o gênero artigo de opinião. A realização da tarefa, resultando nos registros efetuados, trouxe recursos notáveis ao aprimoramento do texto. Os acréscimos feitos, em grande parte, tratavam de dados, estatísticas e percentuais, o que evidenciou a percepção dos alunos quanto ao necessário fortalecimento da argumentação visando à persuasão, ao convencimento do leitor. Já as substituições, as supressões e os deslocamentos caracterizaram a preocupação com a seleção lexical, com a coesão, com a coerência, com o aprimoramento do texto. Não podemos deixar de mencionar que o discernimento apresentado nessas escolhas é resultado da tarefa. As segundas versões eram compostas de parágrafos maiores, mais bem estruturados e com precisão vocabular. Constatamos, por meio das rasuras, o movimento da gênese textual nas produções dos alunos e compreendemos alguns mecanismos e princípios inerentes à escritura, papel do crítico genético.

Com essa abordagem, as aulas de produção textual tornaram-se mais produtivas, dinâmicas e os alunos perceberam que a produção de textos exige trabalho, empenho, dedicação e, como fruto de um processo, é acessível a todos. Os pressupostos da Crítica Genética foram significativos para essa mudança, garantindo um ensino de qualidade no qual o aluno assume o papel de escritor e vai obtendo autonomia para isso. Certamente há de se pensar no número de produções feitas em ambiente escolar, pois o tempo necessário para efetivá-las, nessa abordagem, é bem maior, já que o aluno vivencia todo o processo criativo, não estando apenas focado na “redação” a ser entregue ao professor.

Nas análises dos textos, voltamos nossa atenção para o conhecimento e a compreensão do processo criativo e pudemos constatar que os mecanismos utilizados para a construção textual são peculiares e reveladores dos caminhos percorridos pelos alunos-escritores que são, sim, capazes de produzir bons textos em ambiente escolar. Tivemos a oportunidade de testemunhar que os alunos se apropriaram do processo criativo apresentado como modelo e pudemos caminhar sobre as marcas deixadas nos textos a fim de compreender os seus propósitos, pois essas marcas apresentadas nas versões de um texto, desde que sejam organizadas, podem apresentar valor documental e servir como subsídio para o ensino-aprendizagem nas aulas de produção de texto.

O professor deve, assim, colaborar para uma mudança efetiva no comportamento do aluno assumindo uma postura de motivador, organizador e orientador das atividades preliminares e, também, subsequentes à construção textual, estimulando a criação baseada em movimento, instabilidade e processo. Fayga (1990, p. 223), ao se referir ao ensino de educação artística, afirma que

o que mais conta na sala de aula, além das informações que o professor possa transmitir, é a própria postura diante do fazer [...]. Se, porém, para o professor, a arte representar algo de fundamental em sua vida, uma necessidade de sentir e de ser, ele haverá de transmitir sua convicção de uma maneira ou outra - e nem precisa de bons conselhos para isto. A partir de seu próprio entusiasmo, ele mobilizará os jovens pela vida afora [...]. É com o que de mais valioso ele poderia contribuir: em vez de mera informação, a formação do ser sensível.

Apropriamo-nos dessa fala para aludir ao ensino de produção textual, no qual, além das informações, o entusiasmo do professor é primordial para a formação de um aluno produtor de textos.

Esta pesquisa veio comprovar que as teorias advindas da Crítica Genética possibilitam novos olhares e novas práticas nas aulas de produção textual, nas quais o processo criativo é valorizado, contribuindo para uma escritura processual acessível a todos os alunos. Assim os questionamentos tanto dos alunos com relação à necessidade da elaboração de um texto em ambiente escolar, ao desconhecimento do conteúdo que deverão apresentar, à falta de criatividade diante de uma folha de papel em branco, à realização da atividade apenas para garantir “nota”, quanto dos professores, com relação às práticas pedagógicas mais adequadas nas aulas de produção textual serão, dessa forma, sanados.

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; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: Eduel; São Paulo: Ateliê, 2003.

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) – Materialidade 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, vol. 01, p. 01-09.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética – Uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1992.

_____. Imagens em construção. *Revista Olhar*, ano 02, n. 4, 2000. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar4/Cecilia.pdf>>.

_____. Diálogo na crítica genética. *Manuscrita: Revista de Crítica Genética*, n. 5, p. 29-35, 1995. São Paulo: Annablume, 1995

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP/Annablume, 1998.