

DA GENÉTICA TEXTUAL À ESTILÍSTICA: UM OLHAR PARA OS TEXTOS PRODUZIDOS EM SALA DE AULA

Rogério Nascimento Bortolin (UEL)

rogeriobortolin@hotmail.com

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Tão importante quanto uma análise do produto final, o texto produzido nas aulas de Língua Portuguesa ou Produção de Texto em contexto escolar, um olhar crítico/analítico para o percurso de sua construção – os caminhos percorridos pelos alunos, e como as interferências, apontamentos e provocações do professor influenciam em tal processo – é importante para o professor. Tendo, portanto, este caminho em mente, baseando-se nas teorias de Genética Textual, o presente trabalho busca analisar as interferências do professor ao fazer correções, aparar arestas, apontar caminhos e fazer questionamentos acerca do texto produzido em meio à produção textual, verificando assim o processo percorrido até chegar a sua versão final. Como a proposta em desenvolvimento visa, entre outros objetivos, à humanização do alunado (e também ao desenvolvimento do pensamento tecnológico, e à apropriação do conhecimento de escrita sob a luz da linguística textual de ADAM (2011)), os comandos disparadores utilizados para as propostas são subjetivos, permitindo, propositalmente, diversas interpretações dentro dos limites de tal campo semântico, o que resulta em produções que fazem uso de mecanismos estilísticos que criam determinados efeitos de sentido no texto e denotam um *ethos* do enunciador. Tais marcas estilísticas também são importantes para o *corpus* desta pesquisa, que busca também apreender o *ethos* presente nas produções. Sendo assim, a pesquisa busca suporte nas teorias de Bakhtin (1997), Bronckart (2006), Koch (2012), Marcuschi (2008), Adam (2011), Freire (1969), Machado (2008), Bortolin (2017), Souza (2009), Dikson (2017), Martins (2008), Fiorin (2004) e Amossy (2016).

Palavras-chave:

Genética textual. Marcas estilísticas. *Ethos* do enunciador. Interferências do professor. Processo de produção de texto.

1. Introdução

A produção de texto em sala de aula é uma tarefa complexa, tanto para o professor – que precisa planejar/estruturar a aula/proposta de produção e depois “aparar arestas” e apontar caminhos para novas versões do texto – quanto para os alunos – que tanto necessitam de tal habilidade,

não apenas para os concursos e vestibulares, mas para uma participação ativa e eficiente na vida em sociedade.

Muitos são os gêneros discursivos que permeiam a vida/rotina em sociedade. Eles estruturam e organizam a comunicação nas diversas esferas sociais nas quais se circulam. Bakhtin (1997) entende os gêneros discursivos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (p. 279) (grifos do autor) presentes na comunicação dos interlocutores.

Há diversas propostas que trazem a produção de texto como foco (sejam elas para efeitos de ensino de gramática, estruturas de gêneros discursivos, exercício de escrita ou análise do que foi produzido). O que, no entanto, se pretende neste trabalho é, não apenas a produção de texto como atividade de escrita, mas que tal exercício não só ganhe uma roupagem atraente, interessante e reflexiva para o aluno, o que se efetivaria por meio da escrita criativa impulsionada pela interpretação dos comandos disparadores para a produção dos gêneros solicitados que comporiam um livro-portfólio; mas também a análise do processo criativo do aluno, bem como interferência do professor nos escritos ao apontar caminhos para o texto produzido, e, também, fazer uso da estilística para compreender a imagem que o aluno transmite de si por meio de sua produção.

O ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras já é orientado por meio dos estudos de gêneros discursivos, como apontam os documentos oficiais que balizam tal processo de ensino e aprendizagem – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e agora a Base Nacional Curricular Comum (2016). Deste modo, o trabalho que se pretende desenvolver estaria de acordo com as diretrizes curriculares, no entanto visa a uma diferente abordagem: a (re)aplicação de uma elaboração didática que tem como foco a construção (leia-se construção no sentido mais amplo da palavra) de um livro-portfólio em uma Oficina de Produção de Textos, com alunos, em sua maioria, do Ensino Médio, sendo sua composição feita por diferentes gêneros discursivos cujos comandos disparadores suscitam uma interpretação e produção inusitada/criativa do gênero solicitado – escrever uma carta pessoal para o seu *eu* do futuro, por exemplo.

O intuito dessa pesquisa é o de realizar um estudo acurado desses textos produzidos em sala de aula, tendo como base a Crítica Genética/ Genética Textual para analisar as retextualizações do prototexto (principalmente as ações textuais do aluno frente às interferências do professor nas versões do texto). Analisar também os textos pelas lentes da Estilísti-

ca que podem revelar uma imagem do enunciador por meio de seus escritos e principalmente, suas escolhas (lexicais, de construções, empregos de figuras de linguagem e estilo de escrita, por exemplo).

Tal pesquisa se enquadra na continuação de um estudo desenvolvido durante o curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina (2016/2017), cujo objetivo era desenvolver um Produto Educacional. O que se pretende agora é analisar as versões dos textos produzidos pelos alunos sob o viés da Crítica Genética /Genética Textual que pode desvendar os caminhos tomados pelos alunos frente à interferência do professor ao apontar caminhos e aparar arestas nas variadas versões do texto, demonstrando assim a importância dessa atitude de lapidação do texto feita pelo professor na mediação das produções textuais realizadas em sala de aula, para que o aluno consiga chegar a um escrito que alcance, de maneira eficiente, seus objetivos, bem como fazer uso da Estilística para compreender melhor o escrito do aluno e a imagem criada por ele em seus escritos, denotando um *eu enunciador* que faz escolhas e se vale de recursos da língua/linguagem para transmitir aos seus leitores opiniões, emoções, visões de mundo, de si e de suas experiências por meio de seus escritos.

Busca-se também, por meio dessa pesquisa avançar rumo à humanização dos alunos por meio de atividades de produção de escrita criativa e que levam a reflexão e também o contínuo desenvolvimento do pensamento tecnológico, aqui também entendido como criativo e interpretativo.

2. Referencial teórico

Norteados por uma visão sociointeracionista da linguagem, que entende as interações como fatores importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, tal pesquisa se volta não apenas para a produção textual em sala de aula, mas para a interação professor-aluno por meio das interferências feitas pelo professor no processo de escritura (Genética Textual) dos textos de seus alunos que os ajudam a aperfeiçoar o escrito e atingir seu objetivo sociocomunicativo.

3. *Agir de Linguagem, Texto e Gêneros Discursivos*

Sobre os processos interacionais, Bronckart (2006) traz contribuições significativas, em especial sobre as atividades de linguagem com/entre os sujeitos. O autor define a interação por meio da linguagem como uma atitude própria do ser humano. Pela linguagem criamos conexões, dividimos e acumulamos conhecimento que poderá ser retomado em outro momento no curso da história. O homem é o único a utilizar a linguagem como uma forma de agir comunicativo verbal mobilizado por signos que se organizam em formatos que denominamos textos (Cf. BRONCKART, 2006). Sobre os textos e nossas ações de linguagem com outros sujeitos (realização), o autor apresenta algumas considerações:

Essa realização se dá, por sua vez sob a forma de textos construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural, e de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico e linguístico de uma determinada ação de linguagem. (BRONCKART, 2006, p. 139)

Sendo assim, a noção de texto estaria na associação entre o saber lexical com estruturas textuais dentro de determinados contextos, em outras palavras, uma atividade de linguagem fina manuseada pelo homem a serviço da interação e da comunicação com os seus semelhantes. Para Koch (2012), o texto é “o próprio lugar da interação verbal”, e os interlocutores são “sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos” (p. 10).

É por meio do agir de linguagem organizado no formato de textos, portanto, que o homem se expressa e interage na sociedade/cultura a qual está inserido. Os textos, por sua vez, apresentam-se organizados segundo sua vinculação à vida cultural e social em esferas de circulação. Segundo Marcuschi (2005) “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (p. 19), por exemplo, a escolha de um bilhete (ou uma mensagem texto via digital) para um filho avisar a mãe que passará o dia na casa dos amigos estudando para a prova do dia seguinte, em detrimento de outras possibilidades; é o que Koch (2012) chama de competência metagenérica, que, para ela “diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, suas características e funções e nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos” (p. 54).

Determinados gêneros são utilizados em situações específicas para fins e propósitos sócio-comunicativos estabelecidos, porém, não podem ser caracterizados como estanques e/ou estáveis de ação de linguagem, pois “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

No que concerne ao estudo das interações humanas com/por meio da linguagem, teóricos como Bakhtin (1997) afirmam que os homens se comunicam por meio de gêneros discursivos, que para ele são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (p. 279, grifos do autor) constitutivos nas mais variadas e diversas esferas de comunicação da sociedade. Tais gêneros são, portanto, a materialização sob o formato de texto (oral ou escrito) da interação humana. Nesses mesmos limites, Bronckart (2006) afirma que as atividades humanas de linguagem são guiadas por unidades comunicativas (os textos) que servem aos diferentes tipos de ação de linguagem por ela desempenhados. Os gêneros, na perspectiva do autor, se apresentariam como as diferentes espécies de texto que atendem às diferentes esferas de comunicação humana.

Há de se delimitar, por conseguinte, as diferenças entre gêneros discursivos e domínios discursivos (esferas). Para Marcuschi (2008), estes são:

[...] “esferas de atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo [...] Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Em outras palavras, os domínios são as esferas sociais onde circulam os gêneros fazendo que haja a interação humana por meio de textos. O gênero discursivo, por sua vez, como também define Marcuschi (2008), é uma “forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (p. 154).

Situando o espaço textual (gênero materializado) nesses limites, destaca-se que mesmo alguns gêneros apresentando um tipo de materialização mais estável, são um tipo de criação humana extremamente maleável e estável. Podem se misturar, se fundir, deixar de existir ou simplesmente trocar de forma conforme as necessidades de comunicação e evolução da (ou de uma) linguagem/sociedade.

No nível de análise textual, Adam (2011) defende que os textos trazem em sua composição sequências textuais (descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva e dialogal) que, no mais alto nível, tendo em vista possíveis uniões de sequências, receberão a designação plano de texto.

De acordo com Adam (2011), os planos de texto são de extrema relevância para a composição macrotextual do sentido. Eles podem ser do tipo convencional ou fixo, ou seja, “fixados pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso” (p. 258) ou ocasional “inesperado, deslocado em relação a um gênero ou subgênero de discurso” (p. 258), ou seja, são planos pré-formatados ou não. O autor ainda afirma que os planos de textos “permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escrita) a organização global de um texto, prescrita por um gênero.” (p. 258). Em outras palavras, por meio dos planos de texto é possível construir/inferir sentidos aos textos e percebê-los segundo as sequências prototípicas que os compõem, uma vez que os planos de textos são compostos por elas.

4. *Crítica Genética e Genética Textual*

Apoiado nos dizeres de Souza (2009) que afirma que a “Genética Textual estuda materialmente os manuscritos e os decifra, e a Crítica Genética procura interpretar os resultados dessas decifrações” (p. 292), pretende-se, nessa pesquisa, fazer uso da abordagem pelo viés da gênese textual para compreender os caminhos dados pelo aluno ao seu escrito frente às interferências e apontamentos do professor em seu prototexto.

Há também pesquisadores como Dikson (2017) que já entendem a Crítica Genética e Genética Textual por lentes diferentes. Para ele, a Genética Textual “busca trabalhar os mais diversos processos referentes aos textos nas mais variadas possibilidades de criação” (p. 48), enquanto a Crítica Genética “encontra-se bem mais ligada aos estudos dos manuscritos literários ou artísticos de autores já devidamente reconhecidos em suas respectivas áreas” (p. 48). Como a Crítica Genética é uma área relativamente nova no Brasil – introduzida no país o final do século XX por Willemart – (SOUZA, 2009), para essa pesquisa, Genética Textual e Crítica Genética estarão no mesmo patamar como a relação entre a Estilística e a Gramática está para Bechara (2004): “ambas se completam” (p. 668), concordando assim com Souza (2009).

Por tal viés, portanto, pretende-se compreender os processos pelos quais o aluno chegou a sua “última versão do texto”. O objeto do estudo, logo, está no processo – no prototexto – e nas comparações das versões até se chegar ao texto “passado a limpo”, principalmente verificando como a “voz do professor” no texto do aluno o influenciou para redigir diferentes versões. Essa “voz do professor” são as interferências, alegações, apontamentos e correções que ele faz no texto do aluno para que este o reescreva para atingir de maneira mais eficiente seu objetivo comunicativo.

Para Dikson (2017), é por meio desses manuscritos e dessas redes de operações que é possível fazer conjecturas sobre as atividades mentais subjacentes e construir “hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escritura e sobre as significações possíveis desse processo de criação” (p.50). O autor também salienta que, ao se tratar de Genética Textual (GT), o leque de objetos para estudo é bastante amplo; é, portanto, apoiando-se nessa característica da GT que se pretende utilizá-la nos textos produzidos em sala de aula para assim compreender melhor os caminhos e os processos de produção escrita do alunado.

5. *A Estilística em prol do desvelar do texto*

Uma máxima bastante conhecida e discutida por diversos pesquisadores é a de que não existem discursos neutros ou que não é possível um apagamento do posicionamento de seu enunciador. Todo falante ao produzir seu enunciado o faz imprimindo (consciente ou inconscientemente) suas opiniões, valores e impressões sobre o tema em questão.

No que tange aos conceitos de estilo, defende-se que eles se pautam sobre não o que o enunciador diz, mas a maneira como ele o faz, ou seja, sua escolha dentro de um leque linguístico de possibilidades utilizado por ele para construir seu enunciado a maneira que atinja suas intenções.

Fiorin (2008), pautado nas teorias da Semiótica francesa e da Análise do Discurso da linha francesa, elenca alguns aspectos relevantes para que se assimile o estilo do enunciador e desenvolva uma análise estilística de um enunciado. Segundo ele:

[...] é preciso levar em conta, principalmente, os seguintes aspectos: a) o estilo é recorrência; b) é um fato diferencial; c) produz um efeito de sentido de individualidade; d) configura um *ethos* do enunciador, ou seja, uma imagem dele; e) é heterogêneo. (FIORIN, 2008, p. 154)

Observando-se tais particularidades, é possível compreender, por exemplo, as intencionalidades que perpassam o discurso do enunciador, bem como a projeção que ele faz de si por meio de seu dito e também questionar/analisar suas escolhas linguísticas em detrimento a outras possíveis.

Muitas são as perspectivas que abordam as questões de sujeito e subjetividade no discurso. Pautando-se nos dizeres de Marcuschi (2008), o sujeito:

[...] é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro. [...] Em suma, pode se dizer que o sujeito não é um assumido nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. (MARCUSCHI, 2008, p. 70)

Pode-se afirmar, portanto que os enunciados produzidos são reflexos de um contexto e posicionamento histórico, social e político, impregnado de subjetividade, opinião e escolhas lexicais que influenciam na interpretação e na leitura que o interlocutor irá fazer do texto produzido e do seu interlocutor. Também há uma relação direta entre o que se produz e para quem. Por mais que se tente apagar marcas de personalidade dos enunciados, elas sempre estarão presentes pelas simples escolhas do vocabulário e estrutura textual, por exemplo. Sempre é possível perceber “o dito que não foi dito pelo dito”, ou seja, fazer inferências dos pressupostos e subentendidos e analisar o texto como um todo que emite sempre determinado posicionamento de seu enunciador criando uma imagem dele e projetado para seu interlocutor.

O estilo permeia, portanto, as escolhas feitas pelo emissor na composição de seu enunciado, mas leva em conta também o ambiente sócio/histórico discursivo e principalmente seus interlocutores. Desse modo, a linguagem/estilo se adéqua aos mais variados contextos para as diversas finalidades. Koch (2012) defende tal ponto de vista quando salienta que:

[...] toda ação linguageira implica diferentes capacidades da parte do sujeito de adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação, de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursiva) (KOCH, 2012, p. 62)

É possível inferir, à vista disso, que as ações de linguagem exigem um manuseio fino da língua e atenção a fatores não só intratextos, como estrutura e nível de autoria, mas também extratextos, principalmente ao

que compete ao contexto, interlocutor, tema e objetivos de determinada ação comunicativa.

Para que se possa compreender melhor, portanto, a imagem projetada nos textos dos alunos, o emprego das lentes da Estilística, que de acordo com Martins (2008) “é uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo” (p. 17) faz-se pertinente no presente estudo, uma vez que se busca analisar os fatos de expressão de conteúdo afetivo aparentes no texto por meio do uso da linguagem e das escolhas (de caráter léxico fonético, morfológico e sintático) feitas pelos alunos em seus escritos que ultrapassem as funções meramente denotativas.

6. *O avançar da humanização e o desenvolvimento do pensamento tecnológico*

Ao contrário do que possa parecer, o desenvolvimento do pensamento tecnológico/criativo no ambiente escolar está longe de meramente preparar os alunos para sua adaptação no mundo e para fora dos muros da escola, e sim desenvolver sua consciência de agente transformador humanizado.

Candido (1995) entende como humanização:

[...] exercício da reflexão, aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Exercitar a reflexão e a aquisição do saber, colocar-se no lugar do outro, poder expressar (e entender) suas emoções, compreender a complexidade do mundo, dos seres, da vida e acurar o senso de beleza é o que se objetiva ao se trabalhar sob o viés da humanização, aliados aos escrito de Paulo Freire que visa à autonomia do aluno e uma educação mais humanizadora. Não é apenas desenvolver nos alunos o pensamento criativo/tecnológico que tal projeto tem o intuito, mas avançar na direção de uma prática que também humaniza.

Sobre este ponto de vista, Freire (1969) quando trata do papel da educação na humanização já afirmava ser o homem como um ser no mundo e com o mundo, portanto, não só ele deve se adaptar ao seu meio, mas transformá-lo de maneira crítica e reflexiva. Sobre uma educação humanista, ele afirma:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeitam a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana, Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo, É capaz de, despreendendo-se dele conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico, Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu devenir. É biófila e não necrófila. (FREIRE, 1969, p. 5)

Na contramão, portanto, de uma “educação bancária” (FREIRE, 1969), que tem o alunado com uma caixa vazia no qual os conhecimentos são depositados e recebidos passivamente pelos alunos, uma educação que humaniza é inquietante, questionadora, reflexiva, crítica, criativa e transformadora e toma os alunos como seres vivos, reais que participam, modificam, interferem e, sobretudo, contribuem no processo de ensino e aprendizagem, e no final, todos os envolvidos ganham e saem transformados desse movimento.

Nessa concepção, os alunos são provocados a serem responsáveis pela construção de seu saber, são colocados em situações que exigem soluções, reflexões e criticidade; interagem não só com seus colegas, mas também com aquele que está mediando o caminho do conhecimento e do aprender, são levados a serem criativos, ativos e participativos e, portanto, se tornam agentes responsáveis do sucesso do processo e transformadores do seu meio.

É neste prisma que aqui se defende uma prática que avança rumo à humanização. Um projeto no qual os alunos não são encarados como caixas vazias que precisam ser preenchidas de conhecimento, mas como agentes criativos que são estimulados a resolver problemas de construção de escrita, a interpretar comandos de forma criativa, a interagir com seus semelhantes, a exercitarem a reflexão de se colocarem no mundo como seres sociais, históricos e políticos em um determinado contexto de tempo e espaço, e assim, saírem transformados e mais humanizados de tal prática.

O questionamento sobre a inserção da tecnologia em sala de aula é também resolvido quando se tem em mente que não é a tecnologia

(máquina) que precisa, necessariamente, entrar no processo de ensino e aprendizagem e na rotina escolar; e sim o pensamento tecnológico e criativo que precisa ser explorado para que assim se instruem alunos para lidar com o mundo tecnológico, pois, de acordo com Kenski (2012):

O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados quando colocados em prática dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia. Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim como o domínio de determinadas informações, distinguem os seres humanos. (KENSKI, 2012, p. 15)

Dessa forma, torna-se necessário, no contexto contemporâneo de ensino, desenvolver nos alunos o pensamento tecnológico que seria, de acordo com Machado (2008) um pensamento abstrato, lógico e ágil – e que se pode incluir criativo e interpretativo.

Entendido aqui como base da materialização de toda e qualquer tecnologia, o desenvolvimento do pensamento tecnológico pode ocorrer, portanto, por meio de práticas de produções textuais, uma vez que estas exigem raciocínio lógico, abstrato, interpretativo e, especialmente nesta abordagem, imaginativo.

Produzir textos no ambiente escolar é uma maneira de se desenvolver o pensamento tecnológico/criativo. Nessas situações, o alunado precisa não só interpretar as propostas de produção, mas construí-las nos limites do gênero discursivo requisitado (adequado) para aquela situação sócio comunicativa o que envolve o reconhecimento (e uso) dos elementos composicionais para a formação de seu plano de texto que está intrinsecamente ligado ao gênero em questão. A criatividade é um fator onipresente em tal circunstância, pois compreende desde o momento de interpretação à tessitura do texto e solução de problemas, como a escolha do léxico, os caminhos que se dá para o escrito, o estilo de se escrever e a imagem que se constrói de si por meio do discurso.

7. Metodologia

Este estudo apoia-se na noção de uma aplicação de uma elaboração didática (HALTÉ, 2008), esta é entendida como “uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista” (p. 22). Tal concepção, ainda de acordo com o autor, pressupõe situar um projeto didático no qual seu espaço

privilegiado é o sistema didático. Em suma, o desenvolvimento de uma prática dentro de sala de aula no qual há uma junção entre conhecimento científico, prática social de referência e conhecimento especializado e geral.

Tal projeto didático consiste, primeiro, na construção de um livro-portfolio, individual e para cada aluno. Para tanto, foram escolhidos 8 gêneros do discurso (capa, poema autorretrato, ensaio escolar (texto dissertativo), carta pessoal, relato autobiográfico, relato de viagem, notícia, texto instrucional) que ora trazem consigo traços de identidade de quem escreve, reflexão e projeção de uma imagem do eu discursivo, ora situam os interlocutores em determinado contexto de tempo e espaço. Todos, no entanto, com comandos disparadores de produção que se abrem para múltiplas possibilidades de interpretações, justamente para o desenvolvimento do pensamento e do ato criativo de interpretação e produção. Outra particularidade sobre tais gêneros escolhidos é que eles também sofrem possibilidades de alterações em seus planos pré-formatados (nos limites do que discute ADAM, 2017) devido aos comandos disparadores e sua possibilidade de produção.

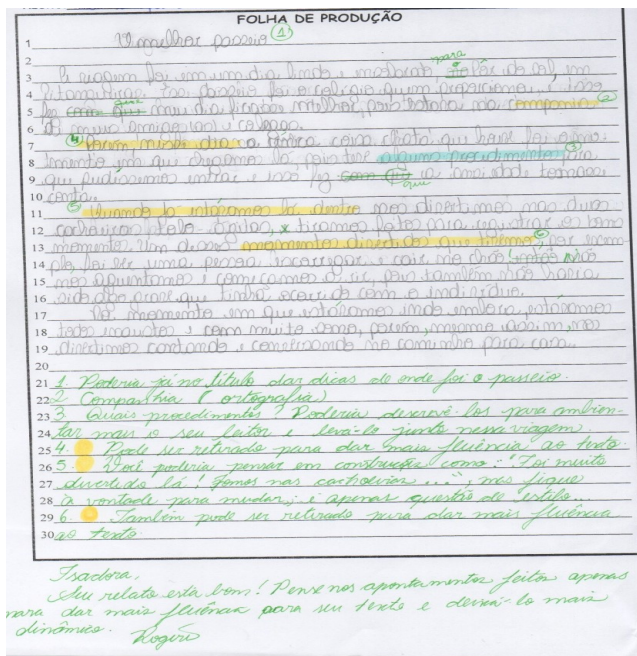
Destaca-se que o objetivo principal desse estudo é analisar os escritos do aluno sob o viés da Crítica Genética/Genética Textual e da Estilística, esta para desvelar a imagem do eu enunciativo projetada por meio do escrito analisando as escolhas, o estilo de escrita e demais recursos da Estilística que sustentam tal proposta de análise, e aquela para compreender os processos e encaminhamentos do prototexto comparados à versão final analisando como as interferências e apontamentos do professor influenciam nas produções de versões dos escritos dos alunos. Para tanto, serão aplicados os conhecimentos e metodologias de análise textual tanto da Crítica Genética/Genética Textual, quanto da Estilística.

Primeiramente, portanto, será (re)aplicada uma adaptação da elaboração didática já desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *campus* Londrina (2016/2017). Todas as versões dos textos produzidos serão então arquivadas e digitalizadas, para, após o término da aplicação do projeto, proceder a uma análise acurada dos escritos, para assim verificar e analisar os encaminhamentos dados pelos alunos aos prototextos até chegarem à versão final e as imagens projetadas por meio dos escritos.

A pesquisa está em desenvolvimento sob a forma de Oficina de Produção de Texto com alunos, em sua maioria, de Ensino Médio em um colégio particular na cidade de Arapongas PR, onde o pesquisador já atua como professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura e Produção de Texto.

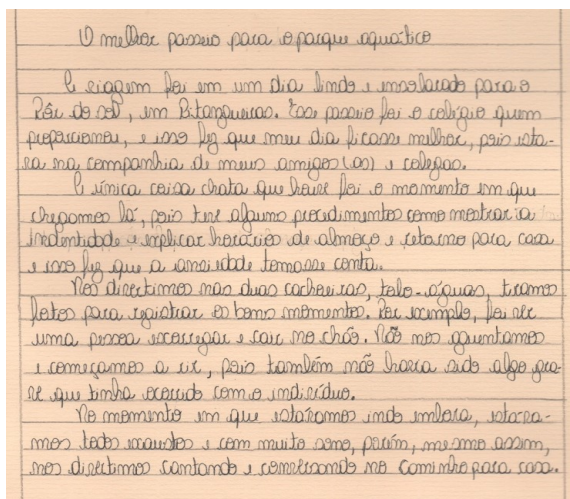
8. Resultados parciais

Estando a pesquisa em curso, algumas produções já foram realizadas e uma primeira análise pôde ser feita. É o caso, por exemplo, do “relato de viagem” escrito por uma das alunas da Oficina de Produção de Texto.



Entre as intervenções/interferências do professor, foram sugeridas: melhoria no título para melhor delimitação do olhar do leitor; questões ortográficas; maiores explanações em sequências do texto; supressão de partes do texto e melhorias nas construções de alguns períodos.

A figura abaixo mostra a versão final deste mesmo texto, que foi para o livro-portfólio da aluna.



É possível perceber na versão final do texto que as interferências feitas pelo professor foram atendidas. Houve uma melhor delimitação no título; desvios ortográficos foram corrigidos; foram realizadas explicações no texto e houve a supressão de partes do texto, como sugeridas.

Deste modo, verifica-se que as interferências do professor são importantes no processo de produção textual, e que tais intervenções podem ser analisadas pelas lentes da Genética Textual que trabalha com as versões dos textos, tomando-o como processo e não como produto.

É por meio da Genética Textual, também, que se pode captar a “voz do professor”, bem como sua coautoria no texto do aluno, tornando o texto processual e polifônico.

Foram também produzidas “cartas para o herói”, como mostra a figura abaixo:

Crapangas, 23 de fevereiro de 2019

Oi, Aciré

Esta carta é para dizer o quanto estou com saudade e saber por que você anda tão ausente? Já faz tempo que você não aparece e estou preocupada, imaginando o que pode ter acontecido. Você não pode sumir assim! Você é minha inspiração! Sabe o que você faz é um modelo para mim. Perdoe-me se eu fiz ou disse alguma coisa que te chateou. Volte para conversarmos e matar a saudade. Você é minha maior heroína, sinto falta de nossas conversas.

Prometo que vou me esforçar para entender os seus motivos.

Um grande beijo,
Tânica

Ao analisar esta carta, por meio das lentes da Estilística a fim de se apreender o eu enunciativo, foi possível verificar: o uso da cor verde (simbolizando a esperança – Dicionário de Símbolos – para se referir ao herói); anagrama do nome Érica para formar o nome da heroína “Aciré”, criando um efeito de sentido de que ela é sua própria heroína; uso de pontuação expressiva (ponto de exclamação) para afirmações categóricas em consonância às sequências dialogais; construções mais formais (perdoe-me) para criar seriedade e solenidade no trecho no qual se desculpa com sua heroína.

Deste modo, verifica-se um caráter de amizade entre as interlocutoras e uma imagem de independência (pelo fato dela própria ser sua heroína), também um modo cordial e de afetividade, mas que sente falta de sua heroína, criando, assim, um *ethos* de independência do enunciativo.

9. Considerações finais

Espera-se, com tal pesquisa, contribuir com a comunidade docente e também com pesquisadores da área no que diz respeito aos caminhos que as produções textuais realizadas em sala de aula podem tomar.

Em primeiro lugar, propõe-se a (re)aplicação de uma elaboração didática que visa à produção(ões) de texto levando os alunos a refletirem e solucionarem problemas (desde interpretação à escrita). Produções

essas que almejam o desenvolvimento do pensamento tecnológico e o avanço rumo à humanização do alunado, por meio, justamente, de propostas que levem os alunos a reflexão, interpretação e que não são apenas textos produzidos “para o professor ler”, uma vez que eles irão compor um livro-portfólio do aluno.

Sob o viés crítico e analítico, tal projeto objetiva fazer uma análise acurada das versões dos textos produzidos pelos alunos pelo viés da Crítica Genética / Genética Textual, para compreender os caminhos dados ao texto, bem como a presença das intervenções e apontamentos do professor nos escritos. Desta forma, é possível levar outros professores a compreender a importância de sua interferência e contribuições nos textos de seus alunos. Apontar, também, para os professores a importância e a riqueza do processo da produção textual em detrimento ao texto final entregue, valorizando assim o processo e não apenas o produto finalizado.

Intenta-se, também, desta vez sob a ótica da Estilística, compreender melhor o texto produzido pelo aluno e o *eu enunciator* que ele manifesta por meio de suas escolhas e estilo de escrita em seu texto. Do mesmo modo, mostrar aos professores a importância das lentes da Estilística na compreensão dos textos do aluno e também para melhor apreender o *eu enunciator* que emerge de tal escrito.

Tal pesquisa, portanto, espera contribuir para as práticas de ensino aprendizagem em sala de aula, no que concerne a produção textual, e também servir de inspiração para pesquisas posteriores que se debrucem sob a Crítica Genética/Genética Textual e a Estilística na contínua construção da ponte entre academia e escola, com pesquisas que possam cada vez mais melhorar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, principalmente, de produção textual, tão importante para a construção de cidadãos ativos e engajados em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 1. ed. 4. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BORTOLIN, Rogério Nascimento. *Construir um livro: a produção de um livro-portfólio como instrumento de humanização e desenvolvimento do pensamento tecnológico*. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3019/2/LD_PPGEN_M_Bortolin%2c%20Rog%2c%20Nascimento_2017_1.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Curricular Comum: língua portuguesa*. Brasília, 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades. 1995.

DIKSON, Dennys. Genética textual e método: o processo de gênese na produção de manuscritos escolares a partir de versões em criação. In: *Manuscritica*, n. 32, 2017. Disponível em < <http://www.revistas.fffch.usp.br/manuscritica/article/view/2716/2393>> Acesso 18 set. 2018.

FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: Estudos discursivos*. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: *Revista Paz e Terra*. São Paulo, n. 9, p. 123-32, out. 1969. Disponível em <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%20196%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf>>. Acesso 18 jul. 2017.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. In: *Fórum Linguístico*. Florianópolis, p. 117 – 139, jul/dez. 2008. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>>. Acesso 02 nov. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, Lucília R. de Souza. A Educação e os desafios das novas tecnologias. In: *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36

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

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística na língua portuguesa*. 4. ed. rev. São Paulo: USP, 2008.

SOUZA, Adalberto de Oliveira. Crítica Genética. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.