

SIMPÓSIO 58
O ENSINO DA LEITURA E DA (RE)ESCRITA EM LÍNGUA
PORTUGUESA

COORDENADORES

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
(Universidade Federal de Goiás)

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
(Universidade Federal de Goiás)

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
(Universidade do Porto)

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ENSINO DA LEITURA/ INTERPRETAÇÃO

Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES¹
Maria de Lourdes Faria dos Santos PANIAGO²

RESUMO

Nosso objetivo neste trabalho é apresentar resultados da pesquisa “*Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*”, desenvolvida na Universidade Federal de Goiás com apoio da FAPEG – Fundação de Apoio à pesquisa de Goiás, no Brasil. Esses resultados enfocam dois aspectos principais: como as ações pedagógicas junto a alunos da escola pública promoveram ampliação da sua capacidade de leitura e interpretação; em outro aspecto, os ganhos de alunos-pesquisadores da Licenciatura em Letras no desenvolvimento das atividades de apoio à leitura e interpretação de seus alunos-colaboradores. A metodologia da pesquisa-ação adotada contribuiu para uma observação acurada dos resultados. Os fatores observados nessa relação de mediação pedagógica são a trajetória escolar e o desenvolvimento da capacidade leitora a partir dos conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos. Sabemos que a vivência de práticas da cultura letrada contribui para que todo ser humano seja capaz de mobilizar o entendimento de texto ou habilitar a capacidade de produção textual. Entretanto, verificamos como as exigências do nível escolar podem estar distantes da capacidade adquirida pelo estudante e, também, observamos como uma atuação de interação próxima pode contribuir para uma aceleração da aprendizagem da leitura e interpretação de textos. Apoiamo-nos no Sociointeracionismo Educacional em Bortoni-Ricardo (2005) e buscamos também outros autores como Vygotsky (1993) e Bakhtin/Volochinov (1995), Dell’Isola (1988) e Orlandi (2001).

PALAVRAS -CHAVE: mediação pedagógica; Sociointeracionismo, leitura; ensino médio; professor em formação.

Este artigo apresenta as principais conclusões do projeto “Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica” que se realizou entre 2012 e 2014 sob a liderança do Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho da Universidade Federal de Goiás, no Brasil. O

1 FERNANDES, E. M. F. UFG-Goiânia, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística e Língua Portuguesa. Rua C-259, Qd- 582, Lt- 16, Setor Nova Suíça, CEP- 74280-220. Goiânia, Goiás, Brasil. elianemarquez@uol.com.br

2 PANIAGO, M. L. F. S. UFG, Curso de Letras (Regional Jataí), Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística (Regional Goiânia). Rua RC-12, Quadra 34, Lote 18, CEP 75804-280 – Jataí – Goiás, Brasil. lurdinhapaniago@gmail.com.

patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás, FAPEG, foi fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos que envolveram alunos de graduação, pós-graduação e outros professores da Rede Goiana de Pesquisa sobre TEXTO, DISCURSO e ENSINO.

Nossos objetivos básicos na investigação tinham dois aspectos importantes: de um lado descrever e analisar processamentos de leitura de alunos do Ensino Básico; de outro, incentivar e acompanhar o trabalho de mediação desenvolvido por professores em formação ou professores atuantes nas escolas públicas.

Este texto pretende contribuir com os estudos sobre o ensino de leitura em todos os níveis e modalidades da educação escolar, sobretudo nos níveis que compõem a educação básica. Nossa perspectiva vincula-se ao pressuposto de que a universidade precisa voltar atenção para as dificuldades do ensino de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, dar um apoio maior à formação do professor de Língua Portuguesa.

Desse modo, nossa investigação na linha da Linguística Sociointerativa educacional avaliou aspectos de desenvolvimento de leitura e escrita de alunos de redes sociais de falantes de variedades de pouco prestígio social por meio do processo de interação. Nosso foco incorreu na investigação dos gestos de compreensão leitora e da produção de textos de estudantes provenientes de escolas públicas de Goiás. Observamos como os leitores colaboradores mostraram sua capacidade de lidar com textos escritos que encontram na sociedade de modo geral e no ambiente escolar.

Nossa pesquisa permitiu um avanço na investigação da mediação no processo ensino–aprendizagem e permitiu a professores em formação de Letras a aplicarem conhecimentos adquiridos no curso e a envolverem-se em procedimentos de mediação pedagógica. Para isso, o ponto de partida liga-se ao conceito de que a língua estabelece uma ligação importante entre os falantes. Para Bakhtin/Volochinov (1995:113), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor.” Assim, a língua constrói as relações sociais e precisamos desenvolver mais conhecimento sobre esse território comum dos seres humanos.

A proposta do projeto

O Projeto *Leitura e Escrita: ações de mediação pedagógica* surgiu da nossa

ansiedade em tentar compreender o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Vínhamos debatendo como uma investigação poderia abarcar dois pontos importantes: o acadêmico licenciando em Letras e o aluno do ensino básico. Não queríamos focar nossa investigação apenas numa vertente, mas estudar como o ensino da docência pode criar uma ação direcionada a atingir positivamente o aluno da escola pública. Tentamos juntar nossas angústias num projeto com duas faces interligadas: o estudante do ensino público que apresenta uma leitura fragilizada e o aluno de Licenciatura em Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Conhecemos de perto a necessidade de formar um docente preparado para a sua atuação no ensino de língua portuguesa, especificamente na leitura e escrita. Mais que isso, desejávamos levar o licenciando a tornar-se um professor-pesquisador, capaz de observar, com olhar arguto, as dificuldades dos estudantes. Queríamos que o professor em formação aprendesse a atuar como mediador do aprendizado de jovens do ensino básico com inúmeras deficiências de leitura e de produção de texto.

Uma das molas propulsoras de nossa proposta foi o contato com a pesquisa *Leitura e mediação pedagógica* (2012) desenvolvida na Universidade de Brasília por Bortoni-Ricardo e sua equipe entre 2007 e 2010. Os pressupostos básicos desse estudo ligam-se à sociolinguística educacional para verificar como o processo de um letramento transcorre junto a alunos falantes de variedades de pouco prestígio social. Essa pesquisa mostra o rendimento de estratégias de mediação dos professores com alunos em eventos de leitura. Muitos dos resultados dessa investigação foram depois publicados sob o mesmo título em 2012.

Tomamos a estratégia da mediação pedagógica como o ponto central do desenvolvimento de nosso projeto, indagando como o diálogo entre licenciando/pesquisador e aluno/colaborador acerca da compreensão leitora pode contribuir para uma ampliação dos saberes no processamento de ensino/ aprendizagem da leitura. Nossa pesquisa levou em conta o papel do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo que todo ser humano tem de mobilizar para processar a compreensão do texto ou para a produção textual. Nossa preocupação foi observar o desenvolvimento do aprendizado de jovens estudantes de escolas públicas que os últimos exames nacionais têm considerado de desempenho abaixo da média.

O conceito de mediação pedagógica como ação para estimular e intermediar os procedimentos de leitura e escrita, conforme Bortoni-Ricardo (2005), têm mostrado ser um caminho proveitoso. A expressão se refere, em geral, ao relacionamento professor-

aluno na busca da aprendizagem do processo de construção do conhecimento, a partir da interação em que se trocam experiências e conhecimento, em que se discutem os sentidos do texto. Quando um leitor mais experiente assume a posição de facilitador da aprendizagem, institui uma colaboração dialógica, contribui para a construção de "andaimes", termo introduzido por Bruner (1983). A imagem de andaimes, como reforço provisório numa construção é feliz, pois expõe a necessidade de arrimos provisórios no processamento do saber e o professor mediador assume esse papel. Pode parecer simples, mas, para ser um mediador pedagógico, é preciso aprenderizado de como estimular o estudante e como elaborar questões que levem o aluno a uma compreensão mais eficiente da leitura.

Isso se desenvolveu a fim de verificarmos os recursos de que os leitores dispunham como agentes de linguagem para alcançar seus propósitos comunicativos. Além disso, nosso intuito, como professores da Licenciatura em Letras, foi e continua sendo o de envolver os professor em formação em uma postura que aguça sua observação perspicaz de pesquisador durante ações de apoio pedagógico. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida os estudos teóricos de Vygotsky (1998), sobre interação e processamento da aprendizagem, e do Círculo de Bakhtin sobre as concepções de interação, enunciado e sentido para compreendermos as ações de mediação.

Nossos estudos levam em conta que, na comunicação humana, a linguagem é mais que instrumento, pois está preenchida de valores significativos que trocamos socialmente por meio da interlocução. Como sujeitos falantes, exercemos, continuamente, nossa capacidade comunicativa seja por meio do linguajar diário, da leitura ou da escrita. Ao exercitar a interlocução, praticamos nossa comunicação com o propósito de apresentar uma ideia, pedir algo ou demonstrar sentimento numa relação com um ou mais interlocutores.

A linguagem não é constituída só de um conjunto de regras formais e léxico, é preciso haver uma permuta interativa para se entender a fala do outro; não basta conhecer as suas palavras, é necessário inter-relacionar linguagem, cognição e motivação contextual. A interação é o ponto de partida para o desenvolvimento do saber, mas também o ponto de chegada para o desenvolvimento da consciência como um todo.

Na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (1995) um sujeito falante não pode existir isoladamente, é preciso haver relação comunicativa entre um EU e um OUTRO,

por isso como usuários da língua, ao enunciar, dirigimo-nos a um interlocutor num processo interativo e construímos sentidos específicos. Cada um de nós, como sujeitos, somos seres sociais, situados num determinado contexto sócio-histórico, atuando dialogicamente. Para esses pesquisadores, fica bem marcada a perspectiva sociológica da linguagem porque consideram, também, que a linguagem, adquirida por meio da interação, contribui para o desenvolvimento cognitivo e permite ao sujeito gerar pensamentos sobre o próprio fazer da linguagem.

Se não pode haver um sujeito falante sem haver um interlocutor, tudo o que se diz estabelece um diálogo marcado social e historicamente. Assim, no processo comunicativo, desenvolvemos ações de interlocução que contribuem para a nossa construção como sujeitos de linguagem, entretanto, nunca estamos completos, pois somos sujeitos em formação, moldados pelas relações que se desenvolvem no entorno sócio-histórico.

Portanto, quando levamos um texto para o exercício de leitura e interpretação em âmbito pedagógico, a concepção do dialogismo permeia toda a relação de ensino-aprendizagem. A compreensão dialógica permite que o aluno discuta os dizeres do texto e perceba as relações sócio-históricas; depreenda as intertextualidades, verifique a mobilidade dos valores e observe os processos de constituição do texto. Essa interação de um sujeito com outro, seja na oralidade, na escrita ou na leitura leva o leitor a perceber-se como ser dialógico que produz respostas a dizeres que o instigam.

Quando voltamos nossa atenção para a *interação comunicativa*, queremos desenvolver uma observação dos processamentos de leitura e interpretação. Nossa concepção de leitura leva-nos a perceber que ler é, inicialmente, *decodificar* um texto e, além disso, *interpretar* seu significado e captar-lhe os *sentidos* para relacioná-los a outros. A leitura é sempre um compartilhamento de dizeres em que um sujeito (autor) exerce uma função comunicativa por meio de um texto. Para que um texto e uma leitura existam é preciso haver o diálogo ente dois sujeitos, um enunciador e um interlocutor.

Quando o sujeito leitor desencadeia o processamento da leitura, sabemos que a interpretação depende de seu conhecimento de mundo e de sua experiência como leitor, por isso nunca relemos um texto com o mesmo olhar. Nós mudamos e, a cada releitura, promovemos um reprocessamento dos sentidos observados no texto. Captamos muito da mensagem do autor, mas somos capazes de detectar efeitos adicionais que enriquecem a compreensão e geram uma ampliação dos limites percebidos anteriormente na leitura. Mas, para chegar a essa capacidade interpretativa, leitores inexperientes precisam de

apoio (de andaime) que pode advir pela mediação entre leitores mais experientes e leitores novatos. Nossa investigação entrou nessa perspectiva o que contribuiu bastante para o amadurecimento dos alunos colaboradores como leitores e também dos professores em formação como mediadores do processamento da leitura.

Um perfil dos resultados: produtos

Para efeito de uma pesquisa com previsão de início e final (2012-2014), segundo as exigências da FAPEG, sabemos bem que não há um desfecho definido, porque as considerações continuam acontecendo e espraia resultados mesmo depois do tempo encerrado. Assim, consideramos que a amplitude projetada vem sendo ampliada, como esta comunicação no SIMELP 2015. Entre os resultados computados temos:

1. Resultados junto aos Colaboradores – Consideramos que o processo interacional de trabalho do professor com os colaboradores da pesquisa promoveram um ganho pessoal de amadurecimento das capacidades cognitiva, linguística e comunicacional do aluno do ensino básico da escola pública.
2. Resultados junto aos Professores em formação – Julgamos que os acadêmicos da Licenciatura em Letras saíram da pesquisa com uma bagagem maior de conhecimentos linguísticos e pedagógicos que certamente contribuirão para suas ações didáticas no futuro. Além disso, o processamento dos encontros de interação e o debate da teoria permitiram um aprofundamento dos conhecimentos teóricos acerca da leitura e da escrita.
3. Resultados como contribuições científicas e pedagógicas – Nossa pesquisa se inseriu numa lacuna de necessidade maior de conhecimentos que contribuísse com possíveis estratégias de trabalho docente que construíram mais conhecimento sobre o trabalho pedagógico em escolas públicas de Goiás.
4. Acervo – Produção de um acervo de eventos de interação de leitura e escrita que ainda vem sendo utilizado como fonte de pesquisa para outros investigadores na busca de uma compreensão ampliada acerca dos processos de leitura e escrita.

Produtos de todos os participantes– Redação e publicação de dez artigos científicos, inúmeros resumos e participações em Congressos de âmbito nacional; produção e publicação de um livro (2015) que inclui a descrição da pesquisa, análise de uma parte

dos dados, conclusões e recomendações para uma pedagogia da leitura e da escrita; dez palestras para professores da rede pública.

Um perfil dos resultados: conhecimento adquirido

Em relação aos conhecimentos adquiridos, consideramos que a leitura deve ser objeto de discussão a fim de que se torne uma habilidade enriquecedora da capacidade cognitiva, da comunicação interpessoal e da constituição do sujeito. Por isso, voltamos nosso olhar para o aluno licenciando como o mediador da aprendizagem leitora a fim de que pudesse compreender melhor seu papel de mediador entre aluno e texto. Era do nosso conhecimento prévio que as exigências do trabalho docente requerem uma capacidade linguística e o conhecimento de estratégias de ensino, para adequar as ações às exigências de cada nível em que o aluno se encontra. O aprendizado das formas adequadas de interação mediadora do professor em formação foi decisivo para o processamento da investigação.

Houve uma gradativa compreensão das questões instigadoras a serem feitas sobre o texto e isso permitiu aos professores em formação experienciar e gerir ações de mediação pedagógica que abriram oportunidades de construir “andaimes”. Com isso, pudemos observar o aprendizado dos acadêmicos que aprendiam a construir andaimes para seus alunos-colaboradores do ensino básico no processamento da leitura. Verificamos que esse processo contribuiu para minorar as dificuldades encontradas pelos professores em sua atuação e, também, pela maioria dos leitores na compreensão de textos. Pudemos observar que, após essa inserção no conhecimento das relações pedagógicas, nossos pesquisadores, licenciandos em Letras-Língua Portuguesa, adquiriram uma qualidade de leitura mais ampla e passaram a se sentir mais seguros para atuar como agentes de letramento.

Bruner denominou *scaffolding* (andaimes) a essa forma de se propiciar o aprendizado por meio da estimulação do conhecimento pelo processo comparativo dos saberes anteriores já adquiridos. Observamos que depois de realizada a construção de alguns andaimes houve mais segurança para orientar os passos que o estudante dá na construção do conhecimento. Quando um mediador, com um conhecimento um pouco

maior, fornece andaimes cria um apoio para a aquisição de novas ideias e consideramos que a aprendizagem por mediação pedagógica torna-se bem fundamentada.

Desse modo, reafirmamos que o papel do professor não é o de transmissor do conhecimento, mas o facilitador da aprendizagem. Vimos que as atividades de leitura mediada são produtivas para o aluno com pouca experiência de leitura interpretativa assim como para o mediador que desenvolve uma perspectiva acerca das dúvidas e dificuldades do aluno. Cada um traz seu próprio conhecimento e experiência para a atividade desenvolvida e apropria-se de saberes sobre o texto de forma criativa. Com isso, o processamento dialógico de trocas e apoios com base no conhecimento anterior, ambos aprenderam uns com os outros.

Por isso, nas relações de ensino/ aprendizagem, pudemos inferir que o professor não é só o sujeito que ensina nem o aluno apenas quem recebe um saber pronto. As relações pedagógicas se dão dialogicamente, por que, na interação, o professor precisa ser visto como o mediador, aquele que contribui para despertar o conhecimento e, também, aquele que recebe ideias e constrói seu saber. Não é uma questão de dar e receber, mas um compartilhamento, e essa é a perspectiva que invocamos em nossa pesquisa, na visão de Bakhtin/ Volochinov como na de Vygotsky.

Nossa pesquisa propôs ações de mediação pedagógica para que tanto os alunos do Ensino Básico quanto os professores em formação desenvolvessem sua capacidade de leitura e interpretação. No decorrer da pesquisa longitudinal os acadêmicos/ pesquisadores observaram como os falantes/autores fazem *usos estratégicos* da língua e envolvem os interlocutores em *funções interacionais*. Assim, tanto os licenciandos como os alunos envolvidos em atividades de leitura passaram gradativamente a compreender, na prática, que a linguagem escrita e a oral estão *situadas contextualmente* e se estabelecem por meio de *negociações entre os parceiros*. Além disso, ambos sentiram animação com o processo de leitura que se movimentava com *coerência e dinamicidade*.

Mediação pedagógica em Jataí

Depois de escolhidos os colaboradores, era necessário selecionar cada um dos textos que seriam utilizados em cada um dos encontros. Sabíamos, no entanto, que

selecionar antecipadamente cada um dos dez textos, poderia ocasionar a necessidade de replanejamentos, já que eventualmente seria preciso adequar algum texto à capacidade demonstrada pelo colaborador em encontros anteriores. O critério utilizado para escolha dos textos partiu do princípio básico de que deveriam ser adequados à série escolar cursada pelo colaborador. Foram então recolhidos de livros didáticos, não apenas de Língua Portuguesa, e não apenas dos adotados pela escola onde estudavam. Foram selecionados também textos diversos, que circulam na escola ou fora dela, como letras de música e textos publicitários. Os textos foram colocados em ordem, tendo como critério partir do menos complexo para o mais complexo. Outro critério utilizado para a escolha da ordem dos textos relaciona-se com os descritores a serem trabalhados, de forma a explorar determinado descritor não trabalhado em encontros anteriores, para que os treze descritores fossem devidamente explorados até o final dos dez encontros.

Cada encontro, registrado em áudio, seguiu a seguinte sequência: leitura do texto pelo colaborador em voz alta, interação verbal entre pesquisadoras e colaborador, produção escrita do aluno (paráfrase), análise do encontro feita pelas pesquisadoras.

Após o primeiro encontro com cada um dos dois colaboradores, reunimo-nos novamente para juntas ouvirmos o áudio do encontro e ajustarmos posturas de mediação pedagógica diante das dificuldades de leitura reveladas pelos colaboradores. Depois disso, passamos a nos reunir quinzenalmente para conversarmos sobre o desenvolvimento de cada um dos colaboradores e sobre a necessidade de replanejarmos encontros subsequentes.

Para cada colaborador foi criado um portfólio composto pelo material digitalizado oriundo dos encontros, separados por pastas específicas para cada um dos encontros. Cada pasta contém cinco arquivos: a) o texto escolhido para o encontro; b) as questões propostas para a exploração do texto, com informação dos descritores que se pretende explorar em cada questão; c) o áudio do encontro; d) a produção escrita do colaborador (paráfrase do texto lido); e) a análise do encontro feita pela pesquisadora.

Análise da mediação de professores em formação

No transcurso das ações de pesquisa, os professores coordenadores atuaram como tutores, interagindo com os professores em formação e puderam avaliar o

andamento dos encontros com os colaboradores. Os tutores perceberam como o olhar dos acadêmicos/ pesquisadores tiveram um gradativo amadurecimento analítico sobre as sessões de leitura mediada. Alguns professores em formação desenvolveram habilidade em selecionar textos com dificuldades crescentes e sentiram-se estimulados no processo dialógico.

Verificamos um crescimento das habilidades leitoras e astúcia em construir questões sobre os textos selecionados. A atuação desses professores em formação permitiu-lhes conhecimento teórico e prático, pois se sentiam gratificados ao verificar que o aluno-colaborador desenvolvia capacidades leitoras e sentia animação em continuar os encontros. O que podemos verificar no depoimento da Pesquisadora 3 (P3):

P3: O aluno colaborador gostou muito de participar da pesquisa. No decorrer da pesquisa, sempre ao final de cada protocolo, perguntava quando seria o próximo. No protocolo de fechamento, o colaborador disse como de fato foi importante participar, pois aprendeu bastante e disse que depois de tudo que aprendeu tem uma visão diferente de tudo que é exposto nos textos e aprendeu a relacionar com outras coisas no mundo e não ver só o fato isolado.

O licenciando-pesquisador reconheceu que também aprendeu bastante, nas relações de mediação, durante as ações didáticas, além disso, desenvolveu habilidade na escolha de exemplos para abrir caminhos de compreensão para que o aluno pudesse ter maior interação com as ideias e valores dos textos lidos. Além disso, os pesquisadores iniciantes tiveram a oportunidade de apresentar conclusões parciais em eventos regionais. Dessa forma, em tal apresentação aprenderam as estratégias e a importância de a pesquisa para que outros possam debater e tirar dúvidas.

P3: No projeto de fato não só o colaborador teve desenvolvimento, mas também a pesquisadora que aprendeu muito com a mediação realizada pela orientadora. Desenvolvemos nossa prática de leitura e interpretação de forma didática em forma adequada de ensinar e levar o aluno a compreender. Dessa forma, as contribuições tiveram o intuito de melhoria no repertório do desenvolvimento intelectual dos alunos e dos pesquisadores.

Nosso trabalho permitiu uma construção dialógica em que, como tutores, pudemos iniciar alguns licenciandos na ação de pesquisa, com todos os procedimentos metodológicos. Esse processo interacional tenta cobrir a necessidade de levar os licenciados a construir um conhecimento que entrelaça aspectos da semântica, da construção textual e de aspectos da sociolinguística.

Além disso, pudemos levar o professor em formação a encarar o texto como ponto de partida e de chegada do ensino/ aprendizagem. Inclusive, foi possível perceber que um pesquisador inseguro nos encontros iniciais foi-se tornando mais confiante em seu próprio trabalho como mediador do ensino da leitura e, principalmente, compreender que o ensino como a aprendizagem se constroem na relação entre um Eu e um Outro dialogicamente.

Este artigo mostra com entusiasmo as conquistas do desenvolvimento de nosso projeto, mas enfrentamos algumas dificuldades. Os trabalhos sofreram um adiamento em 2011 por causa de uma longa greve de professores das universidades federais. Isso provocou uma ruptura no andamento das pesquisas e causou uma série de desistências por parte dos alunos em formação e também pesquisadores, bem como de boa parte dos alunos do ensino básico que atuavam como colaboradores. Isso nos obrigou a reformular o projeto e rever alguns procedimentos de pesquisa.

Considerações finais

A leitura é hoje um problema com que a educação brasileira precisa aprender a trabalhar. Nossa pesquisa *Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica*, com apoio da FAPEG-GO, buscou construir um conhecimento acerca de uma pedagogia da leitura voltada especificamente para a realidade brasileira. Tentamos compreender os gestos de leitura de textos didáticos, por alunos que enfrentam grandes dificuldades para acompanhar com êxito os currículos escolares.

Percebemos que tanto o aluno do ensino básico (o colaborador) como o acadêmico/ pesquisador entenderam que cada texto instaura a necessidade de *diferentes estratégias* interpretativas e implica também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se dão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (autores de textos, por exemplo). E outros grupos sociais construíram também historicamente outras categorias de compreensão da realidade. Essa habilidade se desenvolve, interativamente, no dia a dia conforme as necessidades interpretativas.

Essa permuta entre sujeitos ativos permite aos seres humanos se construírem e se constituírem, dialogicamente, como seres de linguagem. Logo, o texto é mais do que

uma realização linguística que envolve aspectos subjetivos e cognitivos, mas, essencialmente, é o recorte de um segmento comunicativo, determinado por aspectos do envolvimento social e cultural dos interlocutores num jogo discursivo.

Consideramos que nossa investigação privilegia uma face importante das necessidades comunicativas do ser humano, e tem muito a contribuir para um aprofundamento da compreensão das ações de leitura e escrita. Desse modo, entendemos que as nossas investigações trazer mais reflexões sobre a compreensão do texto e colaborar para uma melhoria da qualidade de ensino, principalmente do ensino público ao qual nós nos ligamos.

Assim, o livro *Leitura: ações de mediação pedagógica* (2015) traz um conjunto de análises de nossa pesquisa e é um convite á reflexão sobre as estratégias mediadoras, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Com isso, o objetivo geral da pesquisa foi atingido ao descrever e analisar as estratégias de mediação e, também, refletir sobre como elas podem contribuir para o ensino de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. /Volochinov. 1995. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec.

Bortoni-Ricardo, S. M. 2005. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola.

Dell'isola, Regina Lúcia Péret. 1988. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Fale/UFMG.

Fernandes, E. M. F. F. e SOUSA FILHO, S. M. 2005. *Leitura: ações de mediação pedagógica*. Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, Eni. 2001. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas (SP): Pontes.

Vygotsky, L. S. 1998. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad: José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

LER E PRODUZIR SENTIDO: INVESTIGANDO REPRESENTAÇÕES COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DE COMPETÊNCIA DE LEITURA

Adilson Ribeiro de OLIVEIRA³

RESUMO

Amparado em uma perspectiva sócio-cognitivo-interacionista, proponho, neste artigo, algumas reflexões inscritas no escopo da Linguística Aplicada relativamente ao papel que a emergência de representações sociais (tais como entendidas pela Teoria das Representações Sociais) exerce sobre a produção de sentido em leitura. Tendo em vista o caráter essencialmente referencial da linguagem e o caráter das representações sociais como modalidades de conhecimento prático, vale a pena investigar o papel fundamental que elas exercem nos processos de referência e conseqüente produção de sentido. Nesse quadro, em estudo resultante de uma atividade de leitura com alunos de ensino médio de uma escola pública, uma questão que sobressai nos dados – registros orais de leitura que indiciam percursos interpretativos – diz respeito às ações mobilizadas pelos leitores, na busca pela construção do sentido, apoiadas em determinadas representações. Nessa busca, pelo que sinalizam as escolhas referenciais evidenciadas nos dados, os leitores-informantes, ao lidarem com objetos discursivos nos processos de referência, acionam estratégias (mobilizam ações) que refletem (e são reflexo de) determinadas representações emergentes no processo interacional que lhes permitem propostas de sentido possíveis/pertinentes. Utilizando uma metodologia de caráter qualitativo-interpretativista, este estudo demonstra ser possível flagrar, nos percursos de leitura dos leitores informantes, estratégias que podem ser denominadas, inicialmente para efeitos exploratórios, como: antecipação, inferência, verificação, generalização, abstração e relação. Assim considerando, trata-se de relevante expediente metodológico – tanto do ponto de vista didático quanto investigativo – entender as representações sociais como desempenhando importante papel no desenvolvimento de competências de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Referência; Representações Sociais; Sentido

1. Introdução: a leitura como atividade sócio-cognitivo-interacional

O entendimento que se adota aqui sobre a atividade de leitura insere-a no escopo de um quadro teórico e analítico que a compreende num processo em que o sujeito, ao

³ IFMG (Instituto Federal Minas Gerais). Avenida Cecília Neiva do Carmo, nº 380, apto 202, Siderurgia, Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil, CEP: 36.420-000, adilson.ribeiro@ifmg.edu.br.

ler, está participando desse processo – que é social e histórico – cujo fim é a produção de sentido, ou efeitos de sentido. E isso só acontece a partir da ativação de operações cognitivas desencadeadas de um lugar social: dessa forma, alguns sentidos são possíveis de serem construídos e outros não, de acordo com o quadro de referências posto na interação. Daí o permanente jogo da linguagem em que há naturalidade ou opacidade dos sentidos. Daí, também, o fato de que os textos sempre apresentam várias possibilidades de leitura, mas que cada leitor, de acordo com o quadro de referências construído na interação – a posição que ocupa, o modo como é interpelado, por exemplo – construirá determinadas propostas e não outras. Daí, também, minha defesa de que a emergência de representações sociais durante a atividade de leitura interfere sobremaneira nos percursos referenciais e, conseqüentemente, nas propostas de sentido desencadeadas.

Desse modo, na atividade de leitura, como prática interacional, nos percursos interpretativos do sujeito, emergem crenças, valores – em termos mais específicos, representações – que se dobram ao sabor dos processos referenciais, fazendo atualizar – na memória, por exemplo – e funcionar – nas escolhas e/ou propostas assumidas – determinados efeitos de sentido, os quais não são nem totalmente abertos, porque circunscritos em um quadro de referências, nem totalmente fechados, porque produzidos nas negociações próprias da dialogicidade constitutiva da linguagem. É assim, portanto, que se pode entender a atividade de leitura numa perspectiva que, embora perceba como fundamentais as operações e mecanismos da cognição humana – tais como a memória, a inferência, a verificação – na produção de sentido, não descarta o fato de que, sendo processo, aí entram em jogo, também, aspectos de ordem social e interativa e que esses aspectos são determinantes na gestão do sentido, nos movimentos do sujeito na linguagem e nos gestos de leitura que são desencadeados no processo.

Dito de outro modo, a atividade de leitura envolve, por um lado, um conjunto de operações cognitivas que vão desde a decodificação do aparato simbólico até sua (re)organização mental, em que os sujeitos, por outro lado, operam com o material linguístico à sua disposição e realizam escolhas significativas dependentes de variáveis sociais, culturais e circunstanciais envolvidas na atividade e cuja finalidade é a de construir propostas de sentido significativas dentro do quadro de referências posto na interação.

Nesse quadro, procurarei investigar as representações como elemento que é constitutivo de competências de leitura, utilizando, para tanto, um estudo exploratório realizado com estudantes de ensino médio.

2. Letramento e representações de escrita

Não é demais (re)afirmar a importância que a prática da escrita ocupa nas sociedades modernas e o fato de que, sendo um artefato simbólico de construção, manipulação e desenvolvimento de conhecimentos de naturezas as mais diversificadas, tornou-se indispensável à própria sobrevivência do homem em sociedade, haja vista sua generalização para além dos trabalhos escolares ou eruditos, sendo também utilizada para o gerenciamento da vida pessoal e profissional, por exemplo.

Essa constatação, aliada ao fato de que a escola pode ser considerada como instituição promotora de práticas de letramento por excelência, obviamente nos leva a refletir sobre os impactos das práticas sociais de uso da escrita – a leitura, aqui, mais especificamente – e sobre estes, como seria de se esperar, e as suas relações com as representações que se constroem em torno das funções que a ela são atribuídas, especialmente aquelas construídas no âmbito escolar. Isso porque, sendo a escola o local privilegiado de ensino e de aprendizagem dos modos de apropriação e domínio desse artefato simbólico, ela não pode estar à mercê das representações que aí são construídas e cristalizadas. Assim pensando, trata-se, aqui, de refletir sobre, como e em que medida as representações sobre o que seja ler (bem como outras que emergem na atividade propriamente dita) vão sendo consolidadas no discurso dos aprendizes, o que certamente interfere nos processos de ensino/aprendizagem e que, via de regra, traz consequências relevantes para o sucesso ou fracasso escolar.

É necessário ter em conta, inicialmente, quando se discorre sobre questões relacionadas ao processo de letramento, que não se trata de adentrar um campo no qual as teorizações possíveis possam traduzir-se em movimentos reflexivos que deem origem a discussões e análises construídas de forma tranquila e sem inseguranças, muito

embora os estudos a esse respeito já tenham, há algum tempo, infiltrado a pauta das discussões acerca do problema no Brasil.⁴

O letramento, entendido como conjunto de práticas sociais (Kleiman, 2004), fortemente e estreitamente ligado aos usos que se faz da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, assim como aos valores que a ela são atribuídos, deve ser concebido como processo e tornou-se, retomando Marcuschi (2001), um bem social, manifestado por meio da escrita, indispensável à própria sobrevivência no mundo moderno. Daí a importância de se investigarem os impactos que tais práticas incidem sobre o sujeito e sobre seus processos de socialização/inserção social e, conseqüentemente, sobre o papel que a escola ocupa nesse lugar (Cf. Matencio, 1994), bem como sobre as representações sociais que aí vão sendo construídas sobre o que seja ler e escrever em dada sociedade.

Conforme anunciado ao início, este trabalho apresenta dados e análises de um estudo exploratório realizado com estudantes de 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais. Em situação de sala de aula, foi solicitado aos alunos que lessem uma crônica de Luis Fernando Verissimo chamada *Aquilo*, apresentado a seguir:

Aquilo

Luis Fernando Verissimo

- De uns tempos para cá, eu só penso naquilo.
- Eu penso naquilo desde os meus, sei lá, 11 anos.
- Onze anos?
- É. E o tempo todo.
- Não. Eu, antigamente, pensava pouco naquilo. Era uma coisa que não me preocupava. Claro que a gente convivia com aquilo desde cedo. Via acontecer à nossa volta, não podia ignorar. Mas não era, assim, uma preocupação constante. Como agora.
- Pra mim sempre foi. Aliás, eu não penso em outra coisa.
- Desde criança?!
- De dia e de noite.
- E como é que você conseguia viver com isso, desde criança?
- Mas é uma coisa natural. Acho que todo mundo é assim. Você é que é anormal, se só começou a pensar naquilo nessa idade.
- Antes eu pensava, mas hoje é uma obsessão. Fico imaginando como será. O que eu vou sentir. Como será o depois.
- Você se preocupa demais. Precisa relaxar. A coisa tem que acontecer naturalmente. Se você fica ansioso é pior. Aí sim, aquilo se torna uma angústia, em vez de um prazer.
- Um prazer? Aquilo?
- Pra você não sei. Pra mim, é o maior prazer que um homem pode ter. É quando o homem chega ao paraíso.

4 Cf., por exemplo, Matencio, 1994; Tfouni, 1995; Soares, 1998/2003; Kleiman (Org.), 2004. Segundo Matencio (2004), isso ocorre, por volta de 1990, impulsionado por obras que, durante a década de 1980, fixaram-se em reflexões interdisciplinares em torno da produção/recepção de textos escritos e de seu ensino/aprendizagem.

- Bom, se você acredita nisso, então pode pensar naquilo como um prazer. Pra mim é o fim.
- Você precisa de ajuda, rapaz.
- Ajuda religiosa? Perdi a fé há muito tempo. Da última vez que falei com um padre a respeito, só o que ele me disse foi que eu devia rezar. Rezar muito, para poder enfrentar aquilo sem medo.
- Mas você foi procurar logo um padre? Precisa de ajuda psiquiátrica. Talvez clínica, não sei. Ter pavor daquilo não é saudável.
- É eu não sei? Eu queria ser como você. Viver com a perspectiva daquilo naturalmente, até alegremente. Ir para aquilo assoviando.
- Ah, vou. Assoviando e dando pulinho. Olhe, já sei o que eu vou fazer. Vou apresentar você a uma amiga minha. Ela vai tirar todo seu medo.
- Sei. Uma dessas transcendentalistas.
- Não, é daqui mesmo. Codinome Neca. Com ela é tiro e queda. Figurativamente falando, claro.
- Hein?
- O quê?
- Do que é que nós estamos falando?
- Do que é que você está falando?
- Daquilo. Da morte.
- Ah.
- E você?
- Esquece.

Em seguida, os alunos, individualmente, responderam a três perguntas sobre texto: 1) O que é *aquilo*?; 2) Como você chegou a essa conclusão?; 3) Que pistas/estratégias ajudaram você a chegar a essa conclusão? Logo após, os mesmo alunos, coletivamente, foram incentivados a verbalizar, em debate, os percursos interpretativos e suas respostas. Essa negociação coletiva dos sentidos foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. É com os dados dessa transcrição que ilustro as análises aqui empreendidas.

Veja-se, por exemplo, o excerto (01), em que o aluno-leitor manifesta-se relativamente aos modos de ler e aos efeitos daí desencadeados:

- (01) **eu achei boa essa discussão... por ter ensinado a gente a não ler o texto... assim... só uma vez e::: achar que a primeira interpretação que você teve é a certa... analisar com um pouco mais de calma e::: (e ver que há outras possibilidades) (H, G2/S2)⁵**

Para esse leitor, a atividade de leitura (que é ensinada!) prevê interpretações que se dirigem ao que é *certo* (desdobrando-se, conseqüentemente, ao que é *errado*) e que mais de uma leitura do texto (*com um pouco mais de calma*) possibilita entrever outras *possibilidades* interpretativas. Esse “formato” de leitura escolar, pelo que se deduz, desconhecida desse leitor, segundo ele, é uma boa aposta (*eu achei boa essa discussão*).

5 O código identifica o aluno participante da atividade. Os negritos indicam trechos relevantes para análise.

Com efeito, a escritura,⁶ entendida como prática social construída historicamente, implica a ativação, muitas vezes conflituosa, de saberes e de representações que visam à (re)produção de sentidos.

Na escola, e esse é o *locus* que me interessa mais de perto aqui, o problema do ensino e aprendizagem da escrita, geralmente centrado na questão do fracasso escolar, toma conta das discussões. Se, por um lado, é ela a responsável, em grande medida, pela inserção dos alunos no mundo da escrita, por outro, nela, também (embora não só), constroem-se e cristalizam-se representações sociais em torno do que seja a importância de ler e de escrever e de como se desenvolve esse processo. Embora haja a convicção da multifacetada importância da escrita, tanto na ordem da recepção quanto da produção, para o convívio social, desde as mais simples manifestações da escrita aos mais complexos meandros em que ela se insere, é comum reduzir seu estatuto a atividades que privilegiam a produção ou recepção de textos legitimados como merecedores de serem lidos ou escritos; *assim, o autor não está muito distante, nem a leitura do livro, que não é qualquer um* (Dabène, 2002:15).

Conseqüentemente, há uma tendência do aluno – aqui o sujeito desta pesquisa – em atribuir importância demasiada à escrita enquanto artefato de manifestações artísticas. Todos os 50 informantes, embora tendam a explicitar mais detidamente sua relação com a escrita a partir da recepção, reconhecem a importância da escrita em suas vidas. Dizem eles:

(02) A leitura é muito importante na minha vida. (Cl, G1/QS)

(03) A leitura sempre foi de suma importância na vida. (B, G1/QS)

(04) A leitura é algo indispensável na vida de um homem! (A, G2/QS)

Apesar disso, tendem a relacioná-la ao prazer estético, à obra de arte, ao “belo uso”, como já foi explicitado quando da caracterização dos sujeitos informantes, no capítulo metodológico. Retomemos alguns exemplos:

(05) Embora não leia muitos livros acho muito importante a leitura, mesmo que seja de jornais e revistas ou artigos. (F, G2/QS)

6 Traduzo para *escritura* o termo *écriture* empregado por Barre-de-Miniac (2003) para me referir ao processo de escrituração, a produção de texto, e emprego o termo *escrita* quando se tratar do produto ou do artefato.

Conforme demonstrado anteriormente, o uso de “mesmo” para introduzir a afirmação sobre a relevância de ler jornais e revistas indica que o informante atribui uma importância tamanha aos livros, acreditando que ler jornais e revistas seja uma atividade menor, isto é, de menor prestígio. Como já argumentei, parece haver aí uma confusão, a meu ver, construída nas representações do senso comum, que associam escrita e literatura, inscrevendo-se num paradigma em que se aproximam escrita, escritura, belo uso, estilo, norma, correção, prazer estético, obra de arte, etc.

O livro, nesse sentido, acaba tomando um espaço preponderante dentre as várias manifestações da escrita que circundam as práticas sociais. A leitura, conseqüentemente, tende a ser vista sob o viés desse artefato e de seu estatuto de importância e de supremacia entre as outras formas de uso da escrita como, por exemplo, os jornais e as revistas – Cf. exemplo (05). Ler, desse modo, passa a ser uma atividade cujas representações se limitam à leitura de livros; ler significa, nas representações dos alunos, “ler um livro”. De acordo com Dabène (1989/1998), essas representações relativas à *ordem do escritural* estão normalmente relacionadas àquelas já construídas pelos atores sociais, a começar pelos pais dos alunos, como se nota nos exemplos a seguir:

(06) A leitura é muito importante. Desde nova **meus pais falam que a leitura é essencial** e já tem uns dois anos direto que sempre estou lendo um livro. (IM, G1/QS)

(07) A leitura de livros passou a se tornar parte da minha vida aos 11 anos, **quando meu pai me deu um livro, nunca mais deixei de ler livros.** (A, G2/QS)

É importante destacar que 66% dos alunos entrevistados afirmam que leem até 5 livros por ano além dos escolares, mas, de fato, demonstram ler com mais frequência os de literatura. Resultado semelhante obteve pesquisa virtual realizada pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), de julho a setembro de 2008, em que 47% dos entrevistados declararam ler até 6 livros de literatura por ano.⁷

Conforme se pode observar na Tabela 2, a seguir, a maioria dos alunos entrevistados para este estudo, dos que leem regularmente outros livros além dos escolares, 76% declaram preferir as obras literárias.

Tabela 2: Práticas de leitura I

Hábitos	Frequência	Nenhum	Até 2	Entre 3 e 5	Entre 6 e 8	Mais de 8	Não respondeu
---------	------------	--------	-------	-------------	-------------	-----------	---------------

⁷ www.alb.com.br/cenarios.

	Tipo	Obras literárias	Livros técnicos	Livros de auto-ajuda	Outros	–	–
Livros além dos escolares		09 (18%)	16 (32%)	17 (34%)	04 (8%)	04 (8%)	
Tipo de livro		38 (76%)	03 (6%)	06 (12%)	01 (2%)	–	

Fonte: Dados da pesquisa. Levantamento realizado pelo autor a partir de questionários

Se, por um lado, fica evidente que os sujeitos-informantes leem poucos livros, além dos escolares, que não sejam os de literatura (apenas 20% dos informantes), por outro, é necessário ter em conta que eles demonstram hábitos que não se reduzem à literatura, conforme os dados da Tabela 3, a seguir, sobre a frequência de leitura de jornais e revistas.⁸

Tabela 3: Práticas de leitura II

Hábitos/Freqüência	Diariamente	Algumas vezes por semana	Somente aos domingos	Raramente	Nunca	Não respondeu
Leitura de jornais	06 (12%)	17 (34%)	04 (8%)	22 (44%)	01 (2%)	–
Leitura de revistas	06 (12%)	20 (40%)	21 (42%)	01 (2%)	–	03 (6%)

Fonte: Dados da pesquisa. Levantamento realizado pelo autor no questionário sócio-econômico-cultural

Se, por um lado, também, esses dados conduzem a um entendimento de que os sujeitos da pesquisa, pelo menos em sua maioria, além da leitura de obras literárias, costumam ler jornais e revistas (aproximadamente a metade deles lê jornais e revistas diariamente ou algumas vezes por semana), por outro, suas concepções a respeito da importância da leitura em suas vidas giram em torno de uma ideia de leitura ligada à

⁸ Não desconsidero, aqui, o fato de que os informantes – vale lembrar, alunos de ensino médio – podem estar respondendo ao que se espera que respondam; ou seja, podem estar recorrendo a uma representação, de um lado, de que no ambiente escolar é valorizada a leitura literária, de outro, de que é preciso manter-se informado pela leitura de jornais e revistas. Apesar disso, considero que se trata de um dado importante para as reflexões que são aqui empreendidas.

obra literária, em uma tendência a atribuir importância demasiada à escrita enquanto artefato unidirecionado de manifestações artísticas ou literárias em detrimento das múltiplas atividades cotidianas que envolvem o uso da escrita.

Trata-se, portanto, de importante expediente de pesquisa, já que os dados aqui apresentados demonstram haver certa contradição entre as práticas e as representações dos alunos. Daí uma pertinente pergunta quando o que está em pauta são exatamente as práticas e as representações sobre leitura e escritura: o que, de fato, faz com que haja essa contradição? Ou ainda: de que modo o trabalho com essas representações pode contribuir para o desenvolvimento de competências no campo da escrita?

Ora, não é demais reafirmar que as representações que se constroem em torno do que seja ler e escrever interferem decisivamente nos modos como o ler e o escrever se desenvolvem nas práticas e que, portanto, são importantes vias de entrada para o entendimento do problema. Conseqüentemente, embora aparentemente simples, o estudo das representações pode trazer descobertas significativas e pertinentes para o ensino e aprendizagem da escrita, tal como já defendem há algum tempo, por exemplo, Barre-de-Miniac (2003) e Dabène (1998, 2002).

3. Representações como elemento constitutivo de competências

Por um viés sócio-cognitivo-interacionista como o que aqui se assume, a questão posta demanda uma reflexão que encara as representações como um elemento constitutivo de competências no domínio da escrita, seja na leitura, seja na produção de textos. É nessa perspectiva, de natureza didática, que se inscrevem discussões, como as de Dabène (2002), acerca do papel das representações nas práticas escolares de ensino/aprendizagem da escrita. Sendo a escrita objeto de ensino e aprendizagem, não é demais afirmar que as relações que se estabelecem entre o professor, o aluno e esse objeto em situações didáticas certamente têm como parte de seus componentes, de um lado, as práticas e representações sociais a respeito da escrita e, de outro, as práticas de escritura no meio escolar. Assim considerando, trata-se de relevante expediente metodológico entender as representações sociais como desempenhando importante papel no desenvolvimento de competências de leitura e de escritura como atividades linguageiras específicas.

Tal consideração é, inclusive, de certo modo, verbalizada pelos leitores-informantes. Observe-se o que diz Ra, do G1, ao justificar as possibilidades de sentido propostas pelos colegas:

(08) eu acho que não só (o que a turma achou) não tem como discordar... chega um ponto aqui que:: a resposta chega a ser até pessoal... é meio difícil até de falar... então tipo assim... **são experiências... as experiências do H. as experiências da P. as experiências da J... então acho que fica até difícil de discordar ()** ((vozes sobrepostas)) ((incompreensível)) chega um ponto que fica difícil discordar disso ou discordar daquilo... **porque são (coisas) muito () são experiências (um conjunto de fatores) as pessoas são diferentes...** (Ra.,G2/S1)

(09) () quando a gente começou a fazer o questionário aqui... o debate... é que a gente coloca... **por mais bobo que seja o questionário () do que a gente viu da nossa educação... com quem a gente conviveu... como é que foi... como é que aconteceu até hoje na nossa VIDA...** (Ra., G2/S1)

Ao se manifestar quanto à interferência das *experiências* dos leitores, em (08), de sua *educação* e convivência com outras pessoas, em (09), nas propostas de sentido, nos percursos referenciais, esse informante faz descortinar o que tem sido recorrentemente defendido neste trabalho: os conhecimentos de natureza prática (que o informante denomina *experiências*, convivência) determinam, em boa medida, as opções interpretativas quando da atividade referencial na leitura. Trata-se, a meu ver, de representações que situam a atividade de leitura em um patamar um pouco distante daquele que ela ocupa na escola, em que a experiência, muitas vezes, é coibida em detrimento de uma leitura (de uma interpretação) considerada certa, como se observou em (01), ou, como no trecho retomado em (10), de um modo possível (desejado, enraizado) nas práticas escolares. Veja-se o exemplo:

(10) **eu gostei muito de trabalhar assim... desse tipo... porque cada um pode dar a sua opinião...** falar de sexo ((risos)) (L, G1)

Nesse caso, o que se verifica é que *dar a sua opinião* não é algo desejável (ou pelo menos comum) nas tarefas escolares que envolvem a atividade de leitura.

Ora, uma abordagem sobre o desenvolvimento de competências no campo da escrita deve levar em conta as representações construídas pelos alunos sobre/nas práticas de uso da escrita, o que, de fato, tem consequências consideráveis no processo ensino/aprendizagem. Conforme já explicitado, embora vinculadas à prática social, é no plano individual que elas se manifestam, mediadas pela linguagem, tomada como forma de construção de conhecimento e de interação social, que conduzem a uma determinada

forma de conceber a realidade. Essencialmente, desse modo, embora acessadas a partir de atividades cognitivas, precisam ser entendidas tendo em vista seu contexto de produção, como modalidades de conhecimento prático orientadas para a compreensão do contexto social e material em que vivemos, como forma de conhecimento diretamente implicado na construção e interpretação da realidade. Nesse sentido, é evidente que a natureza da atividade geradora dos dados aqui analisados desempenha papel determinante na forma como os alunos-leitores encaram essa atividade, bem como nos modos de lidar com os objetos de discurso (e as representações sobre eles) emergentes na interação. O que estou querendo dizer é que a atividade, tal como foi organizada, a meu ver, além de ser uma boa opção didática para o ensino da leitura, é também adequada para interesses investigativos, já que se trata de uma orientação que permite entrever (e refletir sobre) os processos de produção de sentido em se fazendo na interação, o que pode trazer contribuições relevantes para o professor na sua lida em sala de aula. Uma questão que sobressai nos dados com os quais estou lidando, por exemplo, diz respeito às ações mobilizadas pelos leitores nos percursos referenciais, na busca pela construção do sentido, a partir de determinadas representações sobre o ato de ler. Os exemplos seguintes demonstram como os leitores, ao lidarem com os objetos discursivos nos processos de referência, acionam estratégias (mobilizam ações) que têm a ver com determinadas representações emergentes no processo e que lhes permitem as propostas de sentido possíveis. Dentre elas, exemplifico, a seguir, o que pode ser denominado antecipação (11), inferência (12), verificação (13), generalização (14), abstração (15) e relação (16):

- (11)

o título... porque você já pode ir pensando várias coisas ((risos))... vários tipos de assunto... mas o primeiro que vem é o sexo... (L, G1)

O título do texto lido na atividade – *Aquilo* – desencadeia determinadas representações (*você já pode ir pensando várias coisas*), como foi possível averiguar no capítulo anterior, que antecipam certos percursos referenciais na produção do sentido. Um deles (*o primeiro que vem*) relaciona-se à interdição (o não dizer, daí a não designação textual do objeto discursivo) e, ao mesmo tempo, à malícia (notem-se os risos) revelados na enunciação, o que leva o leitor a antecipar uma proposta de sentido: *sexo*.

Diretamente relacionada à ação e ao exemplo postos em (11), no trecho (12), uma representação sobre o estilo do autor (de que ele gosta de confundir o leitor) conduz o informante a inferir e, conseqüentemente, perseguir uma possibilidade de sentido:

- (12) **é que o autor já mostra um estilo uai... no caso o Veríssimo gosta desse estilo... gosta de confundir a gente... o leitor... (B, G1)**

O que ocorre, nesse exemplo, portanto, é que o leitor mobiliza uma informação tida como dada, um conhecimento (sua representação sobre o estilo do autor), acrescentando-a ao que está posto e, desse modo, inferindo sobre possibilidades referenciais engendradas por supostas intenções do autor para confundir o leitor.

Já em (13), o leitor investiga, no texto, a possibilidade inicial de que o que ele propôs como sentido para aquilo seja confirmado no decorrer da leitura:

- (13) **ah... eu pensei... [em sexo] ((risos)) e aí o texto foi confirmando... (L, G1)**

Observe-se que, numa espécie de controle do que pode ser verificado no texto, o leitor busca a confirmação para sua hipótese (*eu pensei*) inicial de que *aquilo* refere *sexo*.

Em (14), a estratégia leva em conta uma representação do papel desempenhado pelo autor do texto: a de que escritores sabem como lidar com textos:

- (14) **o autor também... () ele (sabe) o que que vai colocar no texto... o que que vai levar a pessoa a pensar... de acordo com o que ele que coloca... (X, G1)**

Nesse depoimento, é possível notar que o leitor, a partir de uma representação social sobre o que significa ser autor – aquele que *sabe* (que detém o poder de) selecionar, organizar, articular *o que que vai colocar no texto* – considera que o leitor é levado a dado percurso referencial, a pensar de um ou de outro modo, a depender do que *ele* (o autor) *coloca*. A estratégia do leitor, em (14), generaliza esse “atributo” autoral, potencializando, a partir daí, um dado modo de ler, um dado gesto de leitura, que, obviamente, acarreta conseqüências no processo (e no produto) da leitura.

Ação mais complexa é posta em jogo no excerto (15):

- (15) **eu acho que é assim... se você der esse texto pra uma criança ler... ela não vai entender**

nada... ela não vai nem sequer imaginar o que é aquilo... com a gente já há um sinal do que é aquilo... né... então ele só direciona... quando você lê... você que provoca ambiguidade... só que... a partir do momento que você não tem liberdade pra falar de determinado tema... por exemplo... sexo... e fala aquilo... por causa da ambiguidade que a palavra tem... abre o leque pras pessoas pensarem o que elas quiserem... daí a contradição... (Le, G1)

Ao fazer um exame das possibilidades de sentido para *aquilo*, Le, do G1, avalia em que medida o sentido por ele proposto (*sexo*) pode ser alcançado por outros leitores – com idade inferior, por exemplo (*uma criança*). A partir de um determinado modo de perceber o objeto discursivo (*aquilo* como algo que pode ser tomado no campo da ambiguidade), esse leitor propõe que os sentidos possíveis desencadeados na leitura são reflexo de um ajustamento, por um lado, de natureza moral (ter ou não *liberdade pra falar de determinado tema*), por outro, relacionado à capacidade de leitura (*uma criança não vai entender nada, mas com a gente [adolescentes] já há um sinal do que é aquilo...*). Ou seja: esse informante isola um elemento (características do leitor) para justificar/explicar um processo (o percurso referencial). Trata-se, aliás, de interessante teorização sobre o processo, sobre a atividade de leitura, que se constrói com base em representações sobre liberdade e sobre capacidade de leitura.

No trecho (16), continuando, tem-se um exemplo do que chamo de relação (que poderia ser associação):

(16) **tem coisa que... igual aqui... tem coisa que (influencia) () uma novela... sabe? assim... sem querer mesmo... é que a gente já viu... novela... que vai direcionando... o tempo todo... igual por exemplo... codinome Neca... tinha aquela novela... é... “Paraíso Tropical”... aí tinha a:: Bebel... Bebel... aí quando tinha lá... igual assim... quando falou codinome Neca... eu já pensei é:: na Bebel... tá no cotidiano da gente... (S, G1)**

O leitor, para justificar sua opção referencial, baseia-se na associação entre uma informação que tem na memória (a personagem da novela *Paraíso Tropical: Bebel*)⁹ e o que lhe é lançado como novo no texto (a *amiga* citada por um dos personagens do texto: *Neca*). Determinadas representações sociais sobre o que seja uma prostituta emergem – na figura da personagem da novela – e são relacionadas ao papel desempenhado por *Neca* – a personagem do texto.

Por fim, além dessas ações mobilizadas pelos leitores a partir de determinadas representações, outra estratégia muito recorrente (e que, de certo modo,

⁹ *Paraíso Tropical*. Novela de Gilberto Braga exibida pela TV Globo de 05 de março de 2007 a 28 de setembro de 2007.

engloba/perpassa todas as outras seis que acabam de ser analisadas) pode ser exemplificada nos excertos (17) e (18), a seguir:

- (17) o que me parece no texto aqui... mesmo tentando finalizar o texto... ele deixou vago ainda o que que é aquilo... igual pro interlocutor 2... num sei **se:: achar outra questão que se encaixasse aqui... então se você conseguir pôr outra coisa aqui...** (H, G2/S1)
- (18) como ela falou... **a morte encaixaria mais no texto...** só que:: levando em consideração aqui o autor... igual ela falou... o Luis Fernando Verissimo... realmente ele deve ter feito o texto pensando no... realmente no sexo mesmo né... porque é um autor bem cômico né... (V, G2/S1)

Nesses casos, os leitores parecem estar atentos às possibilidades interpretativas favorecidas pela atividade referencial tendo em vista pistas localizadas no contexto (representações, por exemplo, sobre o autor – *porque é um autor bem cômico né...*) ou no cotexto (aspectos da arquitetura textual – *mesmo tentando finalizar o texto... ele ainda deixou vago o que que é aquilo...*). Desse modo, os movimentos de leitura são orientados por uma espécie de testagem (envolvendo verificação, inferência, relação...) que permite aos leitores averiguarem suas hipóteses e percorrerem caminhos que lhes pareçam adequados na produção de sentido.

Ora, a partir dessas análises, é possível pensar as representações sociais como um dispositivo importante no desenvolvimento de competências de leitura, já que engendram possibilidades de produção de sentido a partir do quadro de referências pertinente à situação em que se encontra o sujeito em suas práticas sociais de uso da linguagem. Ou seja, em outras palavras, as representações interferem decisivamente nos modos de inserção e de socialização no mundo dito letrado. Ou ainda: podem ser entendidas como um importante componente de ensino e de aprendizagem que, a meu ver, situa-se num fluido liame entre as práticas escolares e as práticas sociais que envolvem o uso da escrita.

Assim posto, defendo um ponto de vista – explorado também por Barre-de-Miniac (2003) e Boch (em Oliveira, 2011), por exemplo – que identifica as representações como elemento constitutivo de competências no campo da didática da escrita. Para Boch (em Oliveira, 2011, s.p.), inclusive, a emergência de representações sociais é uma etapa incontornável em situação pedagógica:

[...] é nessa condição – quando as representações dos aprendizes são formuladas – que eu sei o que eles sabem, creem saber ou não sabem. Eu posso, assim, adaptar meu discurso e minhas estratégias pedagógicas a meu

público e, então, favorecer a apropriação real e durável dos objetos de conhecimento.¹⁰

Em termos mais específicos, aposto na possibilidade de que o estudo das representações seja um campo fértil para o entendimento dos complexos processos de ensino e aprendizagem em sociedades cujos sistemas educativos concedem à escrita um lugar privilegiado.

É nesse sentido, também, que Dabène (1998) defende dois “modelos” de ensino/aprendizagem da escrita baseados na consideração das práticas e das representações da escrita a partir de uma teoria sociopragmática da escritura, situando-os em uma perspectiva que o autor denomina “desenvolvimental” (*développementale*). Nesses “modelos”, distinguem-se duas etapas fundamentais, a saber: de transição e de ruptura. Na primeira, considera-se que as aprendizagens formais da escrita coincidem, em geral, com a entrada da criança na escola primária, embora a aquisição informal comece bem antes, na família, por exemplo. Trata-se de uma etapa crucial que condiciona, em boa medida, as aprendizagens posteriores. Na segunda, quando os estudantes estão já inseridos na aprendizagem formal e são capazes de distinguir as nuances que caracterizam *a ordem do escritural e a ordem do oral*, centra-se em tomadas de consciência das especificidades que orientam a construção de saberes metadiscursivos. Nessa perspectiva, ruptura não significa rejeição, mas diferenciação dessas duas ordens languageiras, apoiando-se em duas situações prototípicas: a conversação e a escritura. O trecho (19), a seguir, ilustra essa observação do autor:

- (19)

então eu acho que... muito interessante... até você sente aqui... no caso... a falta de::de::... da linguagem falada né... você sente... mesmo com o autor tentando dizer o que quer dizer ... às vezes até não consegue chegar ao alvo... o entendimento do leitor... ou seja... não consegue chegar a uma comunicação... (Ra, G2/S1)
--

Para esse leitor, as especificidades da conversação e da escritura são claros motivos para as divergências (ou diferenças) nos percursos de referenciação. Nesse quadro, ele parece argumentar que a interação oral favorece a produção de sentido (*o entendimento*), e que, ao contrário, no texto escrito, isso não ocorre de modo tão simples: *mesmo o autor tentando dizer o que quer dizer... às vezes não consegue chegar ao alvo...* Trata-se de representação sobre as relações oralidade/escrita que merece

10 “(...) c’est à cette condition – lorsque les représentations des apprenants ont été formulées – que je sais ce qu’ils savent, croient savoir ou ne savent pas. Je peux ainsi adapter mon discours et mes stratégies pédagogiques à mon public, et ainsi favoriser l’appropriation réelle et durable des objets de connaissance.”

atenção e deve ser explorada nas práticas escolares, haja vista desencadear efeitos nos modos como são concebidas a leitura e a produção de textos, bem como seu ensino e aprendizagem.

4. Considerações finais

A vantagem de se pensar em um “modelo” de ensino/aprendizagem amparado nas práticas e nas representações, não como substituto de modelos já existentes, mas como complementar a esses, centra-se na ideia de oferecer aos aprendizes o desenvolvimento de competências escriturais diversificadas que integram as práticas e as representações, vistas, desse modo, como objeto de análise crítica que se apoia em uma teoria da escritura como atividade linguageira específica. As representações, nesse quadro, tornam-se um poderoso recurso de aprendizagem, sendo, portanto, indispensáveis a propostas didáticas que encarem os usos da escrita como ações de linguagem. Se, de um lado, essa questão é importante no plano teórico para os psicólogos sociais, de outro, para os professores de língua materna, em termos práticos, especialmente, ela é crucial.

Além disso, de acordo com estudos no campo das representações sociais (Cf., por exemplo, Franco, 2004), o núcleo central de uma representação evolui muito lentamente, ao passo que os elementos periféricos permitem certa mobilidade da representação. Essa distinção entre núcleo central e elementos periféricos explicaria, respectivamente, a resistência às mudanças – fazendo permanecer uma significação estabilizada socialmente – e as possibilidades de mudança – tendo em vista a variabilidade e a diversidade de elementos periféricos “subordinados” ao núcleo central. Do ponto de vista aqui assumido, trata-se de questão relevante, já que uma representação pode acarretar impactos significativos na aprendizagem. Por exemplo: se um professor (ou mesmo um aluno) vê no erro um fator de aprendizagem, isso indicia, de algum modo, um fator de mudança na representação de erro. Aposto, junto a Barré-de-Miniac (2003), portanto, que, seguindo tal perspectiva, a didática poderia ter um impacto mais abrangente e direto sobre os elementos periféricos das representações, o que significaria ganhos potenciais no desenvolvimento dessa disciplina e na sua

influência relativamente aos processos de ensino e aprendizagem da leitura (e da produção de textos).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barré-De Miniac, Christine. 2003. Savoir lire et écrire dans une société donnée. Publications Linguistiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2003/1 - Volume VIII, ISSN 1386-1204, p. 107-120.

Dabène, Michel. 1998. *L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales*. Conférence prononcée lors de l'ouverture du IVème Colloque de l'Association Internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle. Genève. (Digitalizado)

Dabène, Michel. 2002. Ilétrismo, práticas e representações da escrita. *Revista Scripta*. V. 6 (11). Belo Horizonte: PUCMINAS, p. 13-22.

Dijk, Teun Adrianus van. 2000. *Cognição, discurso e interação*. Apresentação e organização: Ingedore Villaça Koch. São Paulo, Contexto.

Dijk, Teun Adrianus van. 2008. *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge (USA): Cambridge University Press.

Kleiman, Angela Bustos. 2004. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.

Kleiman, Angela Bustos. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas (SP): Mercado de Letras, p. 75-105.

Koch, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Moscovici, Serge. 2007. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução do inglês: Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes.

Oliveira, Adilson Ribeiro de. 2011. Linguística, ensino de língua, representação: entrevista com Françoise Boch. In: *Revista ContraPonto*. v. 1, nº 1. Belo Horizonte: PUC Minas.

Oliveira, Adilson Ribeiro de. 2011. *Processos de referenciação, emergência de representações sociais e produção de sentido: um olhar sobre percursos interpretativos na atividade de leitura*. 264 f. Tese (Doutorado em Letras/área concentração: Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Sternberg, Robert J. 2000. *Psicologia Cognitiva*. Tradução: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed.

A PRÁTICA DA REESCRITA E A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR E ESCRITOR¹¹

Elis Uchôa DE LIMA¹²

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar como o trabalho desenvolvido pelo Projeto Ipê (PROIPÊ) tem colaborado para a formação de 280 alunos leitores e escritores que cursam o primeiro ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB) em Taguatinga, Distrito Federal. O projeto, que faz parte do PIBID-Letras da Universidade de Brasília (parceria UnB e CAPES), tem como objetivo incentivar a prática da leitura e da escrita, mantendo o aluno sempre em contato com temas atuais e cotidianos por meio da elaboração gradativa de produções textuais. Para contemplar essa proposta, o grupo trabalha com o Jornal Escolar e, para completá-la, a reescrita. O aluno tem total liberdade para escolha do tema e vai sempre escrevendo e reescrevendo sua produção com orientação do professor, como aconselha Fiad (2009.) quando diz que a reescrita são “as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. Assim, essa prática pode levar o aluno a se descobrir nas possibilidades da língua quando assume um papel de sujeito-escritor e sujeito-leitor, alternando sempre esses papéis para que passe a se preocupar mais em como o leitor verá seu texto, como defende Menegolo e Menegolo (2005). Após o processo, tem-se o produto final, que é a produção do jornal. Esses foram os meios encontrados para a construção da escrita e da reflexão, formando um aluno leitor, escritor e crítico de suas práticas e do mundo que o cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Reescrita; escrita; Jornal Escolar; PIBID.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar como a metodologia de ensino de leitura e escrita que utiliza a reescrita é eficaz. Apresentaremos os resultados obtidos em uma sala de aula de Língua Portuguesa de escola pública (CEMAB), que fez o uso desse método junto ao PROIPÊ. Apresentaremos como o método contribuiu para a

11 Agradeço ao professor Dionei Moreira Gomes (UnB) pela leitura crítica deste texto e por suas contribuições. Entretanto, os erros que, por ventura, aqui se façam presentes são de minha inteira responsabilidade.

12 Dados da autora: graduanda do curso de licenciatura em letras PBSL da Universidade de Brasília e bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela CAPES. elis_uchoa@hotmail.com. Elis Uchôa de Lima.

formação de alunos sujeitos-autores e sujeitos-leitores de seus próprios textos (Menegolo & Menegolo, 2005) e também mais críticos acerca do mundo em que se inserem e de sua própria escrita.

Na seção 1, apresenta-se o projeto do PIBID-Letras UnB intitulado PROIPÊ e seus resultados dentro de um contexto de sala de aula. Na seção 2, será apresentado o conceito de reescrita a partir da concepção de Fiad (2010) e outros autores que mostram a importância de se trabalhar a reescrita em contexto escolar. Logo após, mostra-se como a reescrita pode contribuir para a formação do sujeito-autor e como este sujeito pode ocupar posições diferentes enquanto lê, avalia e reescreve seu texto. Com esses dois primeiros momentos, pretende-se mostrar que a reescrita deve ter seu espaço ampliado dentro de sala de aula. Na seção 3, abordamos a metodologia do Jornal Escolar e, finalmente, chegamos às conclusões na seção 4.

O Projeto IPÊ (PROIPÊ) e o processo de reescrita

Sabemos que a finalidade da educação não é apenas formar trabalhadores, mas sim indivíduos completos, dotados de competências e habilidades mais amplas e profundas, capazes de aprender a aprender e convencidos da necessidade de aperfeiçoar continuamente seus conhecimentos. É preciso contribuir para a formação de indivíduos autônomos, com capacidade de adaptar-se a mudanças constantes e de enfrentar permanentemente novos desafios. A escola, por ser veículo e instrumento de aquisição do crescimento intelectual do educando, deve proporcionar meios para que tais veículos e instrumentos sejam utilizados da melhor maneira possível, já que contamos com auxílios de grande valia tanto da parte humana quanto da parte tecnológica. Para incentivar o desenvolvimento de leitura e escrita dos jovens na escola, o Projeto Ipê utiliza o Jornal Escolar e a reescrita.

Esse projeto faz parte do PIBID Letras Português da Universidade de Brasília. O PIBID visa incentivar a formação de docentes em nível superior para que estes atuem na educação básica, elevar a qualidade da educação de professores em formação inicial, articulando a relação entre as teorias e as práticas necessárias à formação dos docentes; visa também inserir o licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de ensino proporcionando oportunidades dos futuros professores terem experiências

metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares para que eles possam solucionar possíveis problemas que apareçam durante o processo de ensino-aprendizagem; e, assim, o programa pretende, também, contribuir para a valorização do magistério.

O grupo é composto por Ana Azevêdo, Brenda Paula, Jordana Felipe, Nayane Fernandes, Karina Fernandes e por mim, Elis Uchôa. A supervisora do grupo é a profa. Ana Codevila, que dá aula para sete turmas do primeiro ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB). Os coordenadores do projeto são os professores da Universidade de Brasília Dionei M. Gomes e Kleber A. da Silva. Ocupamos a sala de aula da escola e podemos transitar por todos os demais espaços, convivendo com toda a comunidade escolar e, assim, ter uma verdadeira experiência com o funcionamento de uma escola.

O Projeto Ipê cria condições para que 280 jovens (entre 14 e 18 anos) do Centro de Ensino Médio Ave Branca- Taguatinga –DF, sejam capacitados como colaboradores e coautores do Jornal CEMAB, contando com apoio e o trabalho das PIBIDIANAS e da professora Ana Cristina Codevila. Esse projeto atende jovens matriculados no CEMAB, no 1º Ano do Ensino Médio diretamente e indiretamente, todos os demais estudantes da escola.

Com vistas a manter o interesse do aluno na leitura e produção textual, o Projeto visa a não perder contato com temas atuais. É importante manter o foco no momento histórico no qual o aluno vive, mantendo um diálogo permanente entre os textos produzidos, de diferentes gêneros discursivos, com leituras, produções textuais e procurando integrar as várias áreas do conhecimento do aluno. Para isso, o grupo desenvolveu iniciativas com o objetivo de não só reforçar a aquisição da norma culta da língua, mas também para construir uma postura crítica e reflexiva de leitor/escritor em seus participantes.

Para cumprir estes objetivos, o grupo utiliza o jornal escolar, que é totalmente produzido pelos alunos. Essa foi a forma encontrada para promover a interatividade, além de ser uma maneira diferente de produzir textos. Os alunos têm total liberdade para escolher os textos com que vão trabalhar a fim de que o jornal seja um reflexo dos anseios seus e traga conteúdos que interessem à comunidade escolar. A partir disso, os alunos produzem suas próprias notícias e informações; com o conjunto de notícias, são lançados jornais semestrais.

Cabe destacar que o jornal só é concluído após diversas versões de escrita e reescrita dos textos. Está última, segundo Fiad (2009), refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis, visando um texto terminal. Para isso, deixamos claro aos alunos que as correções são feitas não apenas para que os alunos revisem seus textos para aprimorar não só os desvios da norma culta, mas para que eles também recriem e refaçam o seu texto.

Com essa prática, buscamos desenvolver nos estudantes uma modificação das representações sobre a escrita, atingir o sujeito linguístico¹³, posicionamento e pensamento críticos e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas.

A reescrita e o ambiente escolar

Segundo Fiad (2010), a reescrita possui várias interpretações, mas ela destaca duas. A primeira concebe a reescrita como o trabalho que é realizado pelo autor quando ele retoma o seu texto e realiza algumas operações da linguagem e modifica-o em vários aspectos possíveis. A segunda interpretação é a de sempre que escrevemos algo estamos retomando algo que outros já enunciaram, ou seja, escrever é sempre reescrever.

Como a autora, escolhemos a primeira concepção, pois é ela que vai dizer que a reescrita “pode ser caracterizada como alguma manifestação presente na superfície textual [...] que revela uma retomada do texto pelo autor” (Fiad, 2010:3). É justamente essa concepção que vai trabalhar com o sujeito que não só escreve, mas que também lê e interage com o próprio texto, variando os seus papéis.

É também com esta concepção que trabalhamos no Centro de Ensino Médio Ave Branca, pois vemos os alunos não como corpos que escrevem, mas como sujeitos-autores e sujeitos-leitores críticos que interagem com o próprio texto.

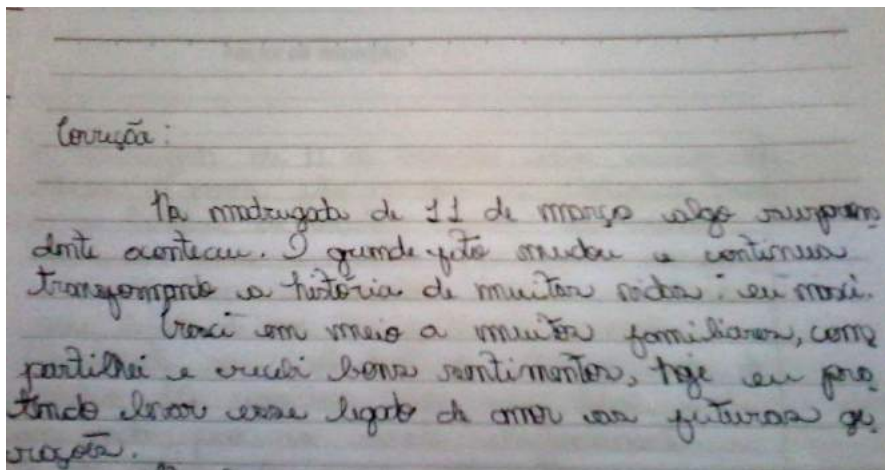
Segundo Menegolo e Menegolo (2005), a reescrita é importante por provocar um diálogo entre o sujeito-autor com o seu produto (o texto), fazendo que o primeiro interaja mais com o segundo, construindo uma relação de resignificação do que foi

13 Menegolo e Menegolo “O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor”. Ciências & Cognição Vol 04: 73-79. Disponível em: <http://www.cienciaecognicao.org> Acesso em: 23/07/2015.

escrito e das suas concepções de escrita e, aos poucos, passando para um estágio maior de racionalização do que foi materializado.

Eles ainda dizem que esse processo de sujeito-autor para sujeito-avaliador é complexo, já que construir o primeiro já é algo complicado e nele o aluno espera que o professor seja o avaliador, não ele. Sendo assim, apresentar os dois papéis para os alunos do projeto em que atuo junto a mais cinco bolsistas e uma supervisora de Língua Portuguesa, que é a professora das turmas contempladas pelo projeto, é um trabalho árduo feito com muito carinho e cuidado para que os alunos compreendam a importância deles passarem por todo o processo de reescritura assumindo os papéis que o compreendem.

Um exemplo disso é o que ocorreu em uma reescrita de um dos alunos do projeto, que colocou em sua folha de reescrita de um texto que produziu “correção” como título. Isso exemplifica o que o autor diz, pois o aluno vê processo de reescrita apenas como uma correção do que o professor assinalou como errado.



1. Reescrita do aluno intitulada “Correção”

O trabalho com a reescrita em sala de aula ainda é muito importante, pois vai ajudar o aluno a compreender que um texto sempre poderá ser modificado. Ele ainda poderá compreender os gêneros textuais e suas regras com sua constante reescritura. A noção de gêneros textuais de que falo neste trabalho é a de Koch&Elias (2012): gêneros são “formas relativamente estáveis de estruturação de um todo”, este todo seria o texto, a concretização do gênero (expectativa). As autoras ainda defendem que os gêneros são moldados e remodelados nos processos sociointeracionais em cada cultura, já que eles têm uma função social (sociocomunicativo) e por isso também são infinitos (Sparano,

2012). Por causa dessa função social, é importante que os alunos reescrevam os seus textos e compreendam suas regras, afinal também exercem seu papel social na sociedade em que vivem e necessitam de se comunicarem.

Este trabalho com a reescrita pode ainda auxiliar o professor acerca das maiores dificuldades dos alunos para que ele possa retomar os conteúdos a que se referem estas dificuldades (coesão, coerência, uso da vírgula, entre outros). Assim, o aluno poderia apreender algo que já foi passado em sala e não teria ficado muito claro anteriormente para aplicar agora na reescrita do texto e nos próximos textos que ele irá fazer.

Adiantar conteúdos, sejam eles sobre os aspectos gramaticais (vírgula, crase, sintaxe), textuais (coesão, coerência, etc.), e até mesmo sobre a estrutura textual (de acordo com o tipo de texto, como por exemplo a narração, que exige alguns elementos para configurar-se como tal), adaptando-os as necessidades dos alunos. Por exemplo, se os alunos estão com muita dificuldade no emprego da vírgula e este será um conteúdo a ser apresentado em sala mais a frente, o professor poderia adiantá-lo para atender a esta necessidade dos alunos.

Metodologia do Jornal e a Reescrita

Ao pensar o projeto, nós queríamos algo que trabalhasse a produção de texto de uma maneira que atraísse os alunos e se tornasse algo prazeroso para eles a fim de que desenvolvessem a leitura e a escrita.

Ao pesquisarmos sites sobre jornal escolar, encontramos o *site* Jornal Escolar, que junto as suas parcerias auxiliam toda a produção do jornal, desde o material didático e conteúdo (sugestões) até a diagramação e impressão do jornal. Esta é feita com um preço mais acessível devido às parcerias do *site* com instituições.

Pensamos então em realizar um jornal impresso semestral e um jornal mural, que ocorrera apenas no primeiro bimestre, em que começamos o trabalho com os alunos. Para começarmos os trabalhos com as turmas dividimos os alunos em cinco grupos para trabalharem os cadernos do jornal e fazer um sorteio das colunas, que são: notícia (se restringe à escola, comunidade e estado), atualidades (se restringe ao Brasil e mundo), cultura, esportes e carta ao leitor. Logo após, apresentamos o que é um jornal, explicamos as suas partes e os cadernos que cada um escreverá e apresentamos os

gêneros discursivos que poderão ser trabalhados para a realização do jornal. Dentre os gêneros, temos a paráfrase, a resenha, notícias e a reportagem, nesta ordem, além dos que se referem a cada um dos cadernos do jornal.

Depois, os alunos começam a escrever os textos que vão para o jornal no decorrer do bimestre. As produções podem ser em grupos, duplas ou individuais, dependendo do planejamento da aula. E a reescritura, que poderá ocorrer duas ou mais vezes, se necessário, ocorre logo após a correção das pibidianas. A importância da reescrita e o que é reescrever um texto também são conceitos explicados e enfatizados pelas professoras.

O trabalho com leitura está vinculado à produção de textos escritos. Sendo assim, criar-se-ão condições para que o aluno se descubra nas várias possibilidades da língua e goste de reescrever, percebendo que o exercício da escrita é interminável e pode ser algo muito agradável.

Quando as reescritas já foram feitas, os alunos têm uma aula de como formatar um trabalho de acordo com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), para que eles conheçam como devem preparar seus trabalhos acadêmicos. Depois que entregam as versões digitadas, as pibidianas se reúnem para uma reunião de pauta para ver as produções que vão para o jornal, uma decisão difícil de tomar. Finalmente, depois das escolhas, o jornal é formatado e enviado para o site que faz uma última formatação para o jornal ser impresso e entregue aos alunos e à comunidade escolar.

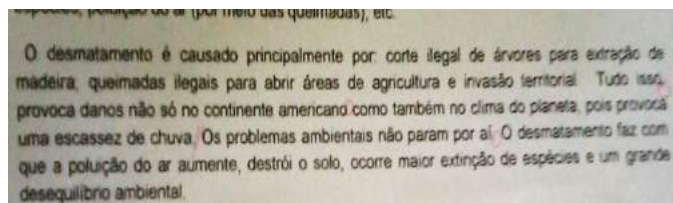
Resultados obtidos

Nem todos os passos ocorreram como planejado e foram adaptados, mas nada que impedisse seguir com as atividades previstas. Um dos imprevistos foi os murais que, ao invés de ser nos murais que ficam nas paredes das escolas, foram colocados na área verde e pendurados com banners reutilizados nos galhos das árvores, como as flores dos Ipês, símbolo do projeto. Isso mostra que mesmo imprevistos podem ser bons, pois reutilizamos materiais que iriam ser jogados fora e aproveitamos um espaço da escola por onde os alunos passam com frequência, e todos puderam ver os murais. Outros imprevistos que ocorrem foram dias letivos que não tiveram aulas por motivos

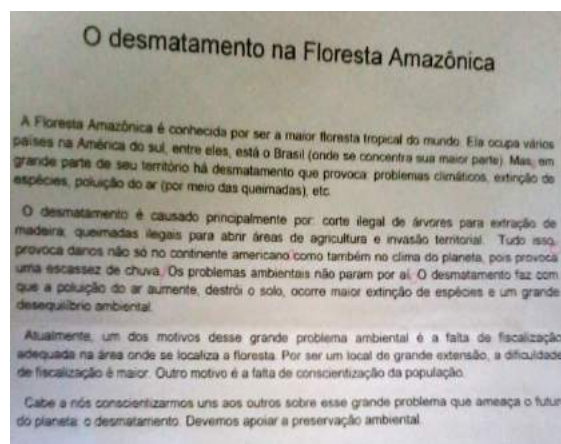
externos ao projeto e que prejudicaram algumas aulas. Contudo, todos os processos foram realizados por todas as turmas, mesmo que adaptados.

Seguindo com os bimestres, foram realizadas aulas expositivas e teóricas sobre os gêneros presentes num jornal, sempre realizando, em conjunto, atividades práticas, ora em grupo, ora individual, para que houvesse tanto uma boa interação entre os alunos, como o aperfeiçoamento de seus processos de produção. Em geral, contamos com a participação da maioria dos alunos, mas também enfrentamos certa resistência a um trabalho diversificado e professoras jovens e ainda em formação, mas nada que pudesse afetar negativamente o andamento do projeto.

As primeiras produções tinham conteúdo, mas apresentavam algum desleixo, ausência de criticidade e muitos problemas gramaticais. A partir da identificação das principais dificuldades dos alunos, preparamos algumas aulas dinâmicas, abordando esses pontos, de forma a acessar os alunos de forma mais tranquila, o que funcionou. Percebemos, com isso, uma melhora progressiva e significativa nas redações dos alunos, o que nos incentivou ainda mais a buscar identificar, não só por meio da escrita, mas da reescrita, as maiores dificuldades dos alunos em relação à escrita, desde a gramática até a coerência e coesão, por exemplo.



2. Primeira versão da notícia de um aluno do Projeto Ipê ampliado

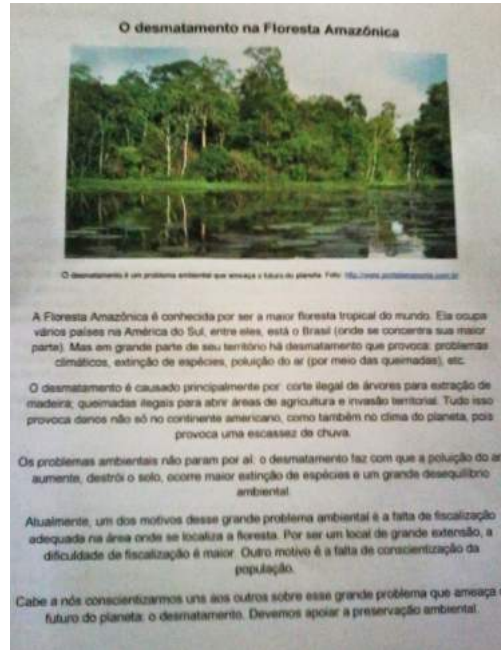


3. Primeira versão da notícia acima

O desmatamento é causado principalmente por: corte ilegal de árvores para extração de madeira; queimadas ilegais para abrir áreas de agricultura e invasão territorial. Tudo isso provoca danos não só no continente americano, como também no clima do planeta, pois provoca uma escassez de chuva.

Os problemas ambientais não param por aí: o desmatamento faz com que a poluição do ar aumente, destrói o solo, ocorre maior extinção de espécies e um grande desequilíbrio ambiental.

4. Reescrita da notícia ampliada



5. Reescrita da notícia acima

Conforme o projeto ia acontecendo e criando identidade, notamos que os alunos demonstravam mais vontade de desenvolvê-lo e de estarem inseridos nele, o que contribuiu enormemente para trabalhos de qualidade, culminando com o jornal-mural. Cada turma produziu inteiramente o seu, desde as notícias até o acabamento visual, refletindo o estilo de cada turma. O resultado final foi muito satisfatório a todos.



6. Jornal Mural PROIPE exposto na área verde do CEMAB

Percebemos que o trabalho com a reescrita já estava funcionando, pois depois do primeiro trabalho com a reescrita, as produções seguintes já apresentaram uma melhora tanto na postura dos alunos em relação à importância da produção textual e da escrita, quanto no seu papel de sujeito-autor sujeito-leitor e sujeito-avaliador de seu texto.

O último bimestre foi surpreendente, pois nos deparamos com produções mais maduras e mais estruturadas, com muito mais conteúdo e visão crítica, mostrando que a reescrita estava funcionando. O tempo para produzirmos o jornal impresso era curto, e mesmo assim os alunos participaram ativamente e se empenharam para que os prazos fossem cumpridos. Pode parecer pouco tempo para notarmos tantas melhorias no desenvolvimento dos alunos, mas acreditamos que o trabalho em equipe, com comprometimento e seriedade, e com o trabalho da reescrita, podem render ótimos frutos, como nosso Jornal CEMAB Proipê, impresso e com ótimas produções sobre a escola, seus professores e muitas outras notícias de interesse geral.



7. Capa JORNAL CEMAB PROIPÊ Produzido em 2014 pelos alunos da escola

Considerações finais

Com tudo o que foi dito aqui neste artigo, podemos ver a importância da reescrita dentro do ambiente escolar e principalmente na sala de aula Língua Portuguesa, pois assim como os alunos do Centro de Ensino Ave Branca tiveram a oportunidade de aprimorar os seus sujeitos-autores, leitores e avaliadores, vários outros

jovens podem sim usufruir dos benefícios da reescrita no ambiente escolar, basta que o professor apresente este método a ele.

A reescrita é um processo gradual que possibilita que os jovens consigam se ver como sujeitos-autores de seu próprio texto e mais: sujeitos que leem e interagem com os próprios textos. E este resultado foi claramente visto no processo de elaboração do jornal mural e do jornal impresso realizado pelos alunos que participam do projeto, que além de desenvolverem as habilidades citadas acima, conseguiram tornarem-se sujeitos mais críticos acerca de sua própria escrita e dos outros textos que leem.

Também se pode perceber que apesar de o processo de reescrita ser complexo, como dizem Menegolo e Menegolo (2005), ele é um processo possível se o professor souber auxiliar e incentivar os alunos durante o mesmo, e também mostrando a importância da reescrita no processo do aprendizado dos seus alunos.

Então, se os educadores se tornarem conscientes da importância da reescrita em suas salas de aulas, estas ficarão repletas de alunos com uma postura em relação à produção textual cada vez mais madura e assim todo o processo de ensino-aprendizagem ficará mais rico e produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. 1997. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Fiad, Raquel Saleck. 2009. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organom*, Porto Alegre, n.46, janeiro – junho, p.147-159.

_____. 2006. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

_____. 2010. A pesquisa sobre reescrita de textos. In: SIMELP I, 2010. Universidade de Évora. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, n. 1, pg XX.

Koch, I.V. & Elias, V. M. E. 2012. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. 2. Ed. São Paulo: Contexto.

Menegassi, Renilson José. 2001. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68.

Menegolo, E. D. da C. W. & Menegolo, L. W. 2005. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor. *Ciência&Cognição*, Rio de Janeiro, v. 4, ano 2, pg. 73-79.

Sparano, M. et al. 2012. Gêneros textuais: estrutura e sentido. In: _____. (Orgs.). *Gêneros textuais: construindo sentidos e planejando a escrita*. São Paulo: Terracota.

DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO TEXTUAL-INTERATIVA: APONTAMENTOS, COMENTÁRIOS E QUESTIONAMENTOS

Renilson José MENEGASSI¹⁴
Denise Moreira GASPAROTTO

RESUMO

Neste estudo, discutimos acerca do trabalho docente de revisão de textos, enfocando a abordagem textual-interativa de revisão, proposta por Ruiz (2010). Dada a pertinência e a abrangência da proposta dessa autora, apresentamos alternativas metodológicas de trabalho em situação de ensino, isto é, apresentamos e analisamos estratégias específicas de revisão textual-interativa: apontamento, questionamento e comentário, considerando-as como diferenciadas. Cientes da demanda de estudos voltados ao professor sobre o trabalho com a escrita em sala de aula, objetivamos oferecer subsídios metodológicos que colaborem e orientem a prática docente na revisão e reescrita de textos. A análise apontou a efetividade das propostas apresentadas ao se considerar aspectos do contexto imediato e mais amplo, como: objetivo da revisão, gênero discursivo produzido, aspecto do gênero focado e nível de escolaridade do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão textual interativa; Reescrita; Apontamentos; Comentários; Questionamentos.

1. Considerações iniciais

No trabalho com a escrita em sala de aula, desde os anos iniciais até a formação de docente, em nível inicial ou continuado, um dos grandes desafios do professor é a compreensão de como desenvolver em seus alunos habilidades discursivas que os permitam promover textos pertinentes, que não apenas atendam à estrutura do gênero textual proposto, mas que apresentem discurso coerente e significativo à finalidade social dessa produção.

14 Renilson José Menegassi, Universidade Estadual de Maringá, Avenida Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-PR, Brasil. Projeto de Pesquisa "Escrita e formação de educadores de língua" financiado pela Fundação Araucária do Paraná. renilson@wnet.com.br.
Denise Moreira Gasparotto, Instituto Federal Catarinense, Câmpus de Videira-SC. denisegasparotto@yahoo.com.br.

Por meio da concepção de escrita como trabalho, proposta e discutida por pesquisadores, como: Fiad & Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2001), Menegassi (2010), Sercundes (2011), entendemos que a prática de revisão textual realizada ou orientada pelo docente é uma das principais ações a serem consideradas para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Nessa concepção, o trabalho não se encerra com a produção do texto ou a correção/avaliação do professor. Trata-se de um processo, em que ao produzir seu texto e entregar ao professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção. Assim, a revisão docente tem caráter mediador, em que o professor auxilia o aluno, ampliando-lhe as possibilidades. Além disso, como explica Menegassi (1998), a revisão é um processo do qual emerge um novo processo, a reescrita.

Em Gasparotto & Menegassi (2012a; 2012b; 2013a), discutimos sobre a relevância do trabalho colaborativo com docentes para estudo teórico-metodológico acerca dos processos de revisão e reescrita. Neste trabalho, especificamente, discutimos sobre a prática docente de revisão de textos. Aliada ao processo de reescrita, a revisão é determinante para qualidade da produção escrita. Por compreender a necessidade de orientação do professor para a prática de revisão textual em situação de ensino, as pesquisadoras Serafini (2004) e Ruiz (2010) elaboraram propostas de correção/revisão, nas quais o docente pode fundamentar sua prática. Serafini (2004) apresentou três estratégias voltadas à estrutura textual, chamando-as de correção indicativa, classificatória e resolutive. A partir de tal proposta, Ruiz (2010), em pesquisa com textos de alunos e professores brasileiros, acrescentou a elas a abordagem textual-interativa, uma estratégia de correção voltada para aspectos globais do texto.

Cientes do desafio sobre a necessidade de desenvolvimento das habilidades de escrita em professores e alunos e pela experiência em sala de aula com disciplina de Língua Portuguesa, analisamos neste texto a proposta de revisão textual-interativa, elaborada por Ruiz, desenvolvendo estudo aprofundado sobre essa abordagem, com proposta de expansão teórico-metodológica. O objetivo é mostrar a efetividade e a amplitude do conceito de revisão textual-interativa, propondo estratégias específicas de desenvolvimento dessa abordagem por meio de questionamentos, apontamentos e comentários. Com a apresentação e a discussão dessa proposta, analisamos, por meio de excertos de revisão de uma docente do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, a pertinência e a aplicabilidade desses recursos no processo de interação do professor com o aluno e do aluno com o seu escrito.

2. Revisão textual docente

A produção de textos envolve etapas fundamentais, como o planejamento, a escrita, a leitura e a revisão (Hayes & Flower, 1980; Menegassi, 1998), que não podem ser desconsiderados, especialmente quando se trata de escrita em situação de ensino (Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991). Nessa perspectiva, Leal (2003) defende que é na interação contínua com a escrita, por meio de estratégias significativas que levem à compreensão do caráter dialógico da linguagem, que se aprende a escrever. Do mesmo modo, Geraldi (2001) destaca que a produção de textos na escola deve ser sempre a devolução da palavra ao sujeito. Assim, para compreender e colocar em prática o caráter social e processual, próprios da concepção de escrita como trabalho, é imprescindível levar em conta os conceitos do Círculo de Bakhtin (2009; 2010), como dialogismo, interação, palavra, interlocutor e responsividade.

Ancorada nos pressupostos bakhtinianos, a concepção de escrita como trabalho afasta-se da ideia de que apenas alguns alunos possuem dom para a escrita (Sercundes, 2011; Menegassi, 2010) e, por isso estão aptos a produzir bons textos. Afasta-se também da preocupação em obter texto escrito como prova de uma atividade desenvolvida (Sercundes, 2011; Menegassi, 2010). Muito antes de se olhar para o texto ‘pronto’, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula.

Ao defender essa concepção de escrita, Menegassi (2010) pontua que se trata de “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’ para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita” (Menegassi, 2010:78-79). O autor também salienta que o fato de se considerar fundamentais as práticas de revisão e reescrita, essa concepção se insere na abordagem processual-discursiva de escrita.

Nessa perspectiva, dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno

ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso.

Sobre o trabalho docente de revisão textual, Menegassi (2013) ensina que a) a revisão docente deve sempre orientar para a finalidade, para o interlocutor e para o gênero produzido; b) para além da avaliação, o professor deve assumir o papel de coprodutor, colaborando com o aprimoramento de texto por meio de seus comentários.

Diante do exposto, depreende-se que, antes de iniciar a revisão de um determinado gênero textual produzido por uma turma, é imprescindível que o professor reflita sobre a finalidade e a metodologia desse processo. Primeiramente, é preciso decidir se a revisão será realizada com toda a turma, por meio de um único texto; em pares, entre os próprios alunos; pelos apontamentos do professor; ou individualmente, pelo próprio aluno (Ruiz, 2010). Essas estratégias de revisão são ponderadas de acordo com o nível de aprendizagem, o ano escolar e as experiências anteriores dos alunos com a escrita. Assim, em uma turma na qual os alunos nunca tiveram seus textos revisados, pode-se iniciar com a revisão coletiva, a fim de que compreendam o processo em si. Gradativamente, passa-se por todas as etapas, até que o aluno comece a desenvolver atenção e habilidades próprias para revisar o seu próprio texto, mesmo que ainda com o auxílio do professor. É certo que o objetivo maior é desenvolver a habilidade de o aluno revisar e reescrever seu próprio texto sozinho, sem a ajuda de um par superior constante.

Em conformidade com o exposto, Ruiz (2010) elucida que, entre os conhecimentos necessários para o bom desempenho do aluno-revisor, está a compreensão dos comentários e apontamentos do professor. Por isso, “é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão)” (Ruiz, 2010:26). Menegassi (2000) também pontua a relevância da construção da revisão pelo professor, afirmando que os comentários podem tanto auxiliar como dificultar a trabalho de reescrita pelo aluno. Nesse sentido, fica evidente o papel significativo da interação no processo de revisão e reescrita de textos. É pela interação, neste caso por meio do texto, que se constroem significados, que se lê e se devolve a palavra ao outro, num trabalho coparticipativo (Geraldí, 2001).

Os estudos de Serafini (2004) e Ruiz (2010) foram imprescindíveis à compreensão do trabalho docente de revisão textual. Serafini (2004) apontou propostas de revisão para

aspectos mais estruturais do texto, em função de seu momento histórico de estudos linguísticos que assim se propunha. A autora caracterizou três abordagens de correção, que chamou de resolutiva, indicativa e classificatória.

A correção resolutiva corresponde à identificação e solução do problema pelo professor, sem que o aluno precise refletir sobre o seu erro. Essa correção é mais comumente utilizada em desvios estruturais. Ao ler uma palavra que não esteja acentuada, por exemplo, o professor a acentua corretamente para que o aluno apenas veja a correção. Da mesma forma, uma palavra que esteja graficamente incorreta pode ser corrigida, escrevendo-se a palavra de maneira correta próxima àquela que apresentou desvio. Assim, na reescrita, o trabalho do aluno limita-se a copiar as respostas já dadas pelo professor, numa posição estrutural de ensino de escrita.

A correção indicativa consiste em apontar, por meio de linhas, círculos, setas etc., para o aluno, onde há problemas no texto. Ao observar as indicações, o aluno precisa reler o trecho, tentar compreender qual é o problema e, só então, buscar uma forma de solucioná-lo. Em um período com desvios de concordância ou com uma palavra incorretamente grafada, o professor apenas aponta, com um sinal escrito, que há algum desvio a ser corrigido. Essa forma de correção pode ser vantajosa por levar o aluno a buscar uma maneira de reformular seu texto adequadamente. Entretanto, pode ser que, mesmo com a releitura e a indicação, o aluno não compreenda a natureza do desvio, o que o impossibilita à reformulação.

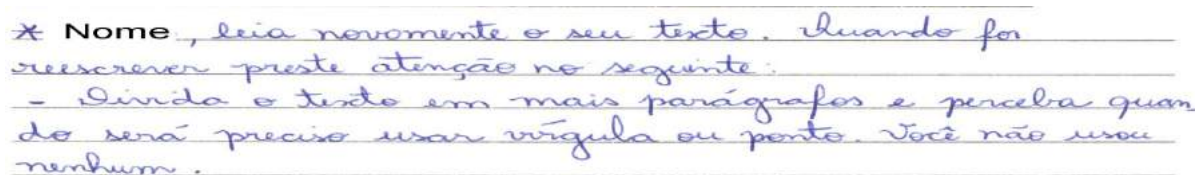
Com a correção classificatória, o docente cria uma lista de abreviações junto aos alunos, para ser usada no momento da revisão, numa estrutura definida de códigos escritos. Pode ficar estabelecido, por exemplo, que, quando houver um problema de pontuação será usado: P, e quando houver problemas de ortografia será usado OT. Assim, na revisão, são feitas marcações no texto, classificando estruturalmente os trechos que apresentam desvios, para que o aluno saiba, no momento da sua revisão, qual aspecto deve ser observado e corrigido. Aqui, há a possibilidade de que o aluno entenda a natureza do problema, mas não identifique exatamente onde ele está no texto. Por esse motivo é que Serafini (2004) sugere a combinação dessas metodologias. A fim de orientar a reescrita, pode-se indicar onde está o problema e também classificar sua natureza, deixando mais evidente o que precisa ser atentado na revisão do aluno. É certo que essas três abordagens ocorrem em sala de aula.

A partir dos estudos de Serafini (2004), outras pesquisas passaram a enfatizar metodologias de trabalho que auxiliassem de maneira prática a ação do professor. Ruiz (2010)

apresentou a revisão textual-iterativa, buscando suprir aspectos que ainda não haviam sido contemplados em pesquisas.

A autora apresenta a proposta do bilhete textual, que tem por fundamento o diálogo, apontando para os problemas mais relacionados ao conteúdo do texto não só à sua estrutura. Um exemplo dessa abordagem seria: “Você repete muito as informações no texto. Escolha um ou dois argumentos principais e desenvolva-os, explicando e dando exemplos”. Esses bilhetes, conforme Ruiz (2010), corroborada pelos estudos de Moterani (2012), podem se alocar no corpo, na margem ou após o corpo do texto e podem ser utilizados para incentivar ou cobrar o aluno, afastando-se, assim, das correções estruturais tradicionais. Desse modo, para além da correção, os bilhetes textual-iterativos atendem à proposta de revisão textual na concepção de escrita como trabalho.

Para elucidar, é exposto exemplo em que esse bilhete é usado para dialogar pela escrita com o aluno.



* Nome, leia novamente o seu texto. Quando for reescrever preste atenção no seguinte:
- Divida o texto em mais parágrafos e perceba quando será preciso usar vírgula ou ponto. Você não usou nenhum.

Figura 1 - Exemplo de correção textual-iterativa.

No exemplo, tem-se a apresentação de um bilhete textual após o corpo do texto. A professora utiliza-o para referir-se a um problema recorrente no texto, relacionado à pontuação. Observa-se a busca por um nível de interação significativamente maior, se comparado às outras correções apresentadas, levando ao diálogo pela escrita.

Ao propor a abordagem textual-iterativa de revisão, Ruiz (2010) não se contrapõe à proposta de Serafini (2004). A autora salienta que há problemas que não demandam bilhetes interativos, porém, muitas vezes, as intervenções resolutivas, indicativas e classificatórias podem não ser satisfatórias. Nesses casos, a correção textual-iterativa parece ser mais elucidativa, pois seu objetivo é a construção de um bilhete, que pode alocar-se no corpo, margem ou após o texto, para conversar sobre o texto do aluno. Segundo a autora, “Essa troca de ‘bilhetes’ nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (BAKHTIN, 2009) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência

do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tornam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso (Ruiz, 2010:50).

Assim, Ruiz aponta para uma correção que vai além das intervenções tradicionais presas especificamente às estruturas das normas gramaticais e textuais. É a busca pelo aprimoramento da interação entre professor e aluno, reiterando o papel colaborador daquele em detrimento da figura de avaliador. Para a autora, a mensagem implícita em qualquer correção textual-interativa deve ser: “reflita sobre o que você disse, sobre como disse e apresente uma alternativa” (Ruiz, 2010:159). Portanto, no lugar de respostas prontas, promove-se a reflexão sobre o próprio discurso, um diálogo do aluno-aprendiz com a sua própria escrita, com o seu texto.

Por se tratar de uma proposta bastante ampla, pretende-se, aqui, aprofundar os estudos sobre ela, caracterizando alternativas metodológicas específicas de correção textual-interativa, com o intuito de instrumentalizar ainda mais o professor ao efetivo trabalho com a produção textual em sala de aula.

Costa-Val ressalta que, “muitas vezes, o professor tem boas intenções sobre o seu trabalho com a escrita, mas não tem clareza teórica e metodológica sobre como explicitá-las ao aluno e nem como transformá-las em um planejamento sistemático” (2009:138). Entendemos que o planejamento sistemático não é um roteiro rígido a ser seguido, mas um trabalho organizado, fundamentado em uma teoria pertinente, com justificativa e objetivos bem definidos. Nesse sentido, aqui são discutidas alternativas de trabalho que orientam o professor nesse planejamento de revisão, ao levar em conta todos os aspectos que envolvem o seu contexto de trabalho com a produção textual em sala de aula.

3. Metodologias da revisão textual-interativa

Ao refletir sobre a prática em sala de aula das metodologias apresentadas, entendemos que o ato de o professor deixar um bilhete no texto do aluno não significa que tenha promovido maior interação do que uma correção resolutiva, por exemplo, pois a questão instaura não somente na decisão por deixar um bilhete a respeito de problemas globais do texto do aluno, mas de como fazê-lo, para que cumpra seu papel mediador e efetivamente contribua para o trabalho de reescrita.

Nascimento (2013) aponta os bilhetes interativos como gêneros catalisadores, pois favorecem o desencadeamento de ações produtivas para o processo de formação do discurso. A autora pesquisou sobre o impacto dos bilhetes orientadores na aprendizagem de gêneros textuais escritos e analisou relatórios de experiências de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Os bilhetes de revisão foram todos escritos pela pesquisadora e a oficina de produção textual desenvolvida pela professora da turma. Os resultados apontaram, dentre outros aspectos, que o uso de bilhetes orientadores aliado ao trabalho de reescrita contribui para a reflexão pelo aluno sobre seu próprio texto e contribui para a aprendizagem de práticas de escrita.

O estudo de Nascimento (2013) reitera a necessidade de se analisar mais a fundo a construção da correção pela abordagem textual-interativa, a fim de que seu uso possa estabelecer interação significativa com o aluno.

No presente trabalho, analisamos as revisões feitas por uma docente de Língua Portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, ao trabalhar uma oficina de produção do gênero discursivo Conto de Terror. A professora utilizou correções resolutivas, classificatórias, indicativas e textual-interativas, porém, para atender ao objetivo deste estudo, são enfocadas apenas as correções textual-interativas.

A análise dessas intervenções de revisão mostrou que a correção textual-interativa pode ser abordada de diferentes maneiras, sendo mais ou menos elucidativa e atendendo a diferentes aspectos: ao objetivo do professor por meio do bilhete; ao problema textual em questão, à idade escolar do aluno e às especificidades próprias do aluno-autor.

O conjunto de revisões da docente mostrou três formas de correção textual-interativa: o questionamento, o apontamento e o comentário. Embora sejam todos bilhetes textuais, no que propõe Ruiz (2010), cada um apresentou uma forma particular de construção, atendendo ao objetivo e a sua finalidade de produção. Tem-se, desse modo, ancorando-se em Bakhtin (2009), variações dentro de um mesmo gênero, isto é, a relativa instabilidade do bilhete de revisão permite que este seja adequado ao contexto imediato.

A seguir, analisam-se as ocorrências de cada uma dessas propostas e a efetividade delas para o trabalho com a escrita. São revisões do gênero discursivo Conto de Terror produzidos por aluno de 4º e 5º anos.

3.1 O questionamento

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto. Exemplos dessa abordagem:

- *Quem é esse menino? Qual o nome dele?*
- *Que barulho é esse que João ouviu? Como ele descobriu?*
- *Como termina a história?*
- *E o título?*

Na Figura 2, há exemplo de questionamento em que o texto apresenta uma ruptura na sequência narrativa. No enredo, o filho pede ao pai para voltarem a um hotel onde haviam se hospedado certa vez. O pai promete ao filho que voltariam ao local no período de férias. No parágrafo apresentado, pai e filho chegam ao hotel, mas a história termina quando eles entram no quarto e a porta bate.

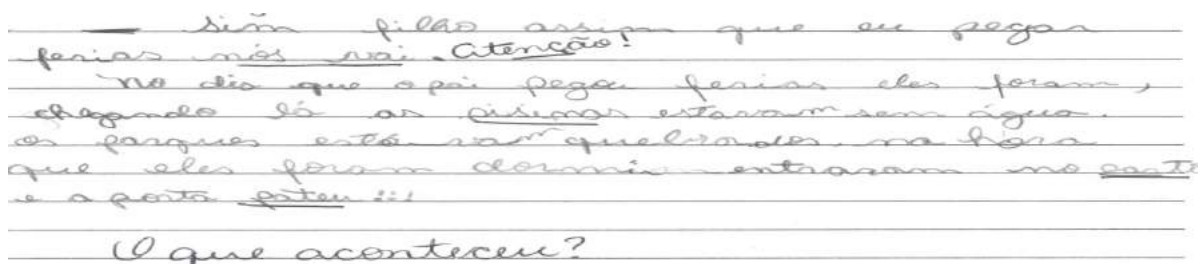
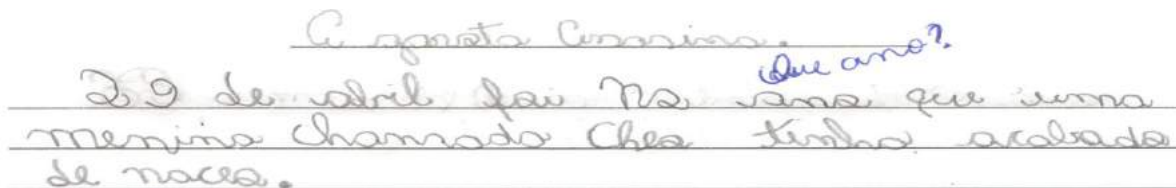


Figura 2 – Exemplo 1 de questionamento.

Como se nota, o conto não apresenta desfecho. O questionamento da professora é utilizado para motivar o aluno a terminar sua narrativa. Nesse caso, a professora poderia ter deixado um apontamento, como “*termine a história*”, contudo, o seu questionamento demonstra um interesse de leitor em saber como termina a história.

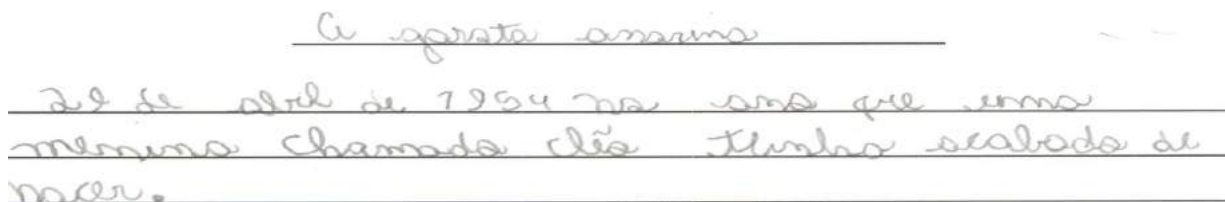
O questionamento também se apresentou eficaz para pequenas inserções de informações que não foram atentadas pelo autor no momento da escrita.



A escrita comuns.
29 de abril foi na ^{que ano?} casa que uma
menina chamada Clea tinha acabado
de nascer.

Figura 3 – Exemplo 2 de questionamento.

Como se trata de uma narrativa, é importante que elementos como tempo e espaço estejam marcados. O aluno escreve que a história ocorreu em 29 de abril, mas não cita o ano. Com o questionamento da docente alocado exatamente onde a informação deveria ser inserida, o aluno compreende e procede adequadamente à reescrita, como se nota:



A escrita comuns.
29 de abril de 1994 na casa que uma
menina chamada Clea tinha acabado de
nascer.

Figura 4 – Exemplo 3 de questionamento.

A análise desses registros vai ao encontro do que defende Christenson (2002), para o qual a estratégia de formular questões é um meio efetivo para direcionar e desenvolver no aluno os diversos estágios do processo de escrita.

3.2 O apontamento

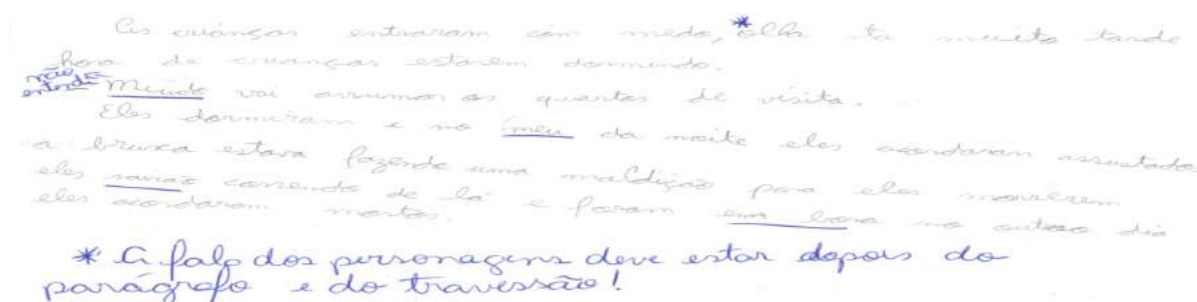
O apontamento é um recurso com uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzido por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer.

- Continue a história.
- Atente para a pontuação.
- Melhore o final de sua história.
- Reveja o parágrafo, está confuso.
- Coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens.

Como se nota, no apontamento, a preocupação maior é informar sobre o problema. Não há vocativos, elogios ou maiores orientações que complementem esse modo de revisão textual-interativa. Isso não significa que o apontamento seja uma estratégia pouco eficaz, dependendo da compreensão do aluno, uma simples assertiva pode ser o suficiente para adequada reescrita. Além disso, a objetividade do apontamento não implica, necessariamente, distanciamento entre professor e aluno. A escolha do professor pelo apontamento pode indicar, ao contrário, alto nível de interação com o aluno. Por exemplo, pode ser que os interlocutores já tenham tido várias experiências de produção e revisão textual em parceria, como no caso de um orientador de pesquisa e seu orientando. Assim, o prévio conhecimento entre os interlocutores pode dispensar maiores explicações em determinadas situações, pois o professor já conhece seu aluno e sabe que aquela intervenção lhe será suficiente, assim como o aluno, pelo breve apontamento, sabe o que seu professor objetivou ressaltar.

Foi possível notar que são asserções bastante objetivas. O foco é informar ou orientar sobre um problema apresentado no texto, não havendo espaço a elogios ou reflexões. Ainda assim, o apontamento mostrou ser uma alternativa de correção textual-interativa bastante eficaz se adequado ao nível de compreensão do aluno.

No exemplo a seguir, o aluno apresenta uma narrativa com problemas em sua composição. Há várias falas diretas de personagens, porém a pontuação não está adequada para isso.



As crianças entraram com medo, *ela tá muito tarde
hora de crianças estarem dormindo.
Muito vai assumir os quartos de visita.
Eles dormiram e no meio da noite eles acordaram assustados
a bruxa estava fazendo uma maldição para eles morrerem
eles saíram correndo de lá e foram um hora no outro dia
eles acordaram mortos.

* A fala dos personagens deve estar depois do
parágrafo e do travessão!

Figura 5 – Exemplo 1 de apontamento.

O apontamento da professora apenas recorda ao aluno de que a fala dos personagens deve vir acompanhada pelo travessão. Como não há exemplo de como isso deve ser feito ou um sinal mostrando como é o travessão, a docente considera um conhecimento prévio do aluno acerca da pontuação de textos narrativos. Por isso, dispensa mais explicações.

As crianças entraram com medo
— Olha tá muita tarde hora de
crianças estarem dormindo.
— Miúdo vai arrumar os quartos de
visitas.

Figura 6 – Exemplo 2 de apontamento.

A reescrita comprova que o aluno realmente conhecia a pontuação da narrativa. Apenas não havia atentado para isso no momento da produção. Portanto, mesmo um apontamento breve e direto pode levar a um alto nível de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, desde que atenda às especificidades do contexto imediato e considere o prévio conhecimento entre os interlocutores.

Em outra situação, um aluno usa repetidamente o conectivo “e”, escrevendo um parágrafo de período único e sem uso de vírgulas.

É no jantar: um fenómeno aconteceu
uma cadeira da mesa de jantar se levantou
misteriosamente e foi arrastada na
direção do homem e ele começou a gritar
e saiu correndo. e desse dia em diante
ficou envergonhada. e também aprendeu uma
lição não duvidar das coisas que passa
sem
Nome: _____
troque e por
mais de pontuação e
comece uma nova frase
com letra maiúscula.

Figura 7 – Exemplo 3 de apontamento.

O apontamento procura ser explicativo, orientando o aluno a substituir os conectivos em destaque. Como no exemplo anterior, também se considera um conhecimento prévio sobre pontuação, pois não se explicita por qual sinal de pontuação os conectivos devem ser substituídos. Contudo, como na sequência a docente orienta a começar nova frase com letra maiúscula, entende-se que o aluno deve usar ponto no lugar dos conectivos.

No jantar um fenómeno aconteceu
uma cadeira da mesa de jantar
se levantou misteriosamente e foi arre-
stada na direção de liberando e
ele começou a gritar e saiu correndo.
Desse dia em diante ele ficou envergonhada
também aprendeu uma lição
não duvidar das coisas
que passam ser reais.

Figura 8 – Exemplo 4 de apontamento.

Embora não esteja totalmente adequada, a reescrita, destacada nos textos, mostra que o aluno releu seu texto, atentando ao apontamento da professora. No Quadro 1, é possível perceber os avanços.

Quadro 1: Comparação entre a primeira versão e a reescrita.

Primeira versão: <i>“uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremecada na direção <u>do homem</u> e ele começou a gritar e saiu correndo e desse dia em diante ficou <u>orrorizado</u> e também aprendeu uma lição não duvidar das coisas que <u>possa</u> ser reais.”</i>	Reescrita: <i>“uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremecada na direção <u>de Alexander</u>, ele começou a gritar e saiu correndo. <u>Desse dia em diante</u> <u>ele</u> ficou <u>horrorizado</u>, e também aprendeu uma lição, não duvidar das coisas que possam ser reais.”</i>
--	---

A única reformulação que não parece adequada é o acréscimo da vírgula antes do último conectivo “e”. Em contrapartida, a retomada do parágrafo permitiu ao aluno perceber outros desvios e corrigi-los, como o acréscimo da letra H em “*orrorizado*” e a adequação para o plural do verbo “*possa*”. Ao considerar o apontamento da docente, orientando a substituir os conectivos por pontuação, vemos que o aluno foi além, ora inserindo ponto, ora acrescentando pronome, o que reforça a função da revisão como orientação e não como resposta a ser reproduzida.

3.3 O comentário

Trata-se de uma revisão mais completa. Um comentário pode contar questionamentos, apontamentos e outros recursos discursivos que aproximem o revisor do interlocutor. O professor preconiza a interação com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando sugestões, motivando etc. Os comentários podem abordar problemas distintos do texto, sendo que o mesmo comentário pode orientar sobre mais de um problema do texto. Por suas características, o comentário tende a ser mais elucidativo e, portanto, mais compreensível ao aluno.

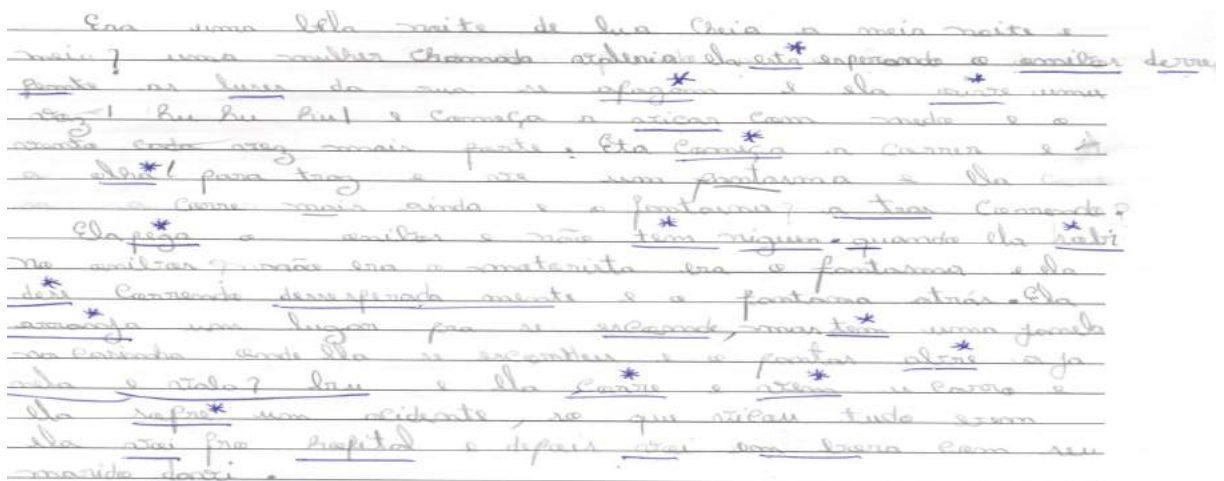
- *Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?*
- *Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens.*

- Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!
- Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...
- Retome o comando de produção e perceba que seu texto não atende à proposta. O gênero discursivo está adequado, mas o conteúdo não segue exatamente a temática que discutimos em sala. Acredito que uma boa leitura do seu texto o fará perceber o que pode melhorar. Bom trabalho!

O comentário é uma revisão bastante explicativa que, geralmente, não demanda melhores explicações do professor na interação face-a-face. Ele é uma ótima estratégia para motivar o aluno para o trabalho de reescrita, sobretudo, quando a turma não tem hábito de revisar e reescrever e é preciso conscientizá-los dessa necessidade. Com crianças, o comentário também pode ser um bom recurso, por seu caráter elucidativo. O recurso da motivação, presente no comentário, também é fundamental quando os alunos têm um objetivo mais amplo de produção, como o vestibular ou um concurso de redação. Além disso, por meio dessa intervenção, o professor pode ir comentando o desempenho do aluno a cada produção, o que mostra forte compromisso com o aluno na tarefa de desenvolver suas habilidades discursivas.

Ao analisar os comentários, vimos que se trata da abordagem mais completa de revisão textual-iterativa. O comentário engloba o apontamento e o questionamento e ainda apresenta maior interação.

A seguir, apresenta-se um texto com problemas de conjugação verbal e os comentários da professora sobre ele:



Nome do aluno *você começou o teste dizendo "era uma vez", ou seja, essa história já aconteceu, porém você deixou os verbos (que indicam ação) no presente e não no passado. Preste atenção, eles estão marcados com *, corrija na reescrita!*

Figura 9 – Exemplo 1 de comentário.

O aluno redige todo o conto com verbos no presente. Além de sublinhar e marcar com asterisco os verbos que devem ser corrigidos, a professora deixa um comentário bastante explicativo que chama a atenção por alertar não somente para o problema do texto, mas também para a utilização dos verbos de ação nos gêneros narrativos em geral. O comentário objetiva que o aluno proceda adequadamente à reescrita, também que compreenda porque aquela reformulação é necessária, contribuindo assim para a assimilação do gênero produzido.

No conto a seguir, pelo comentário da docente, é possível identificar os problemas apresentados. A narrativa é sobre uma menina de cabelos cacheados que foi a um passeio na floresta junto aos colegas de sala e à professora. Chegando ao local, os alunos desceram do ônibus e foram logo correndo, mas não sabiam que aquela floresta era mal assombrada. Depois disso, a narrativa fica confusa. Conta-se que a menina sumiu e que as árvores falavam. Ela gritou por socorro, os meninos a acharam e foram embora para casa.

Nome do aluno *seu texto pode ficar melhor se você contar mais detalhes da história como:*

- Qual o nome da menina?*
- O que eles foram fazer na floresta?*
- Por que a floresta era mal assombrada?*
- Como a sumiu? onde ela foi?*
- Como ela foi encontrada?*
- Os outros alunos também ouviram as árvores?*

Figura 10 – Exemplo 2 de comentário.

Para orientar a aluna sobre como deve melhorar seu texto, a professora sugere que ela insira mais detalhes, atendendo a alguns questionamentos. Após estabelecer contato com a aluna e dizer que o texto precisa melhorar, os questionamentos servem para indicar quais informações estão faltando no texto. A organização didática do comentário da docente permite que a aluna consiga respondê-los adequadamente.

Para melhor visualização, transcrevemos o questionamento orientador da docente e a resposta da aluna, por meio de inserção de informação, na reescrita:

“Qual o nome da menina?”

“Era uma vez uma menina, o nome dela é Mariana [...]”

“O que eles foram fazer na floresta?”

5. “A professora disse: Nós vamos na floresta amanhã porque na floresta tem um rio pra gente nadar [...]”

“Por que a floresta mal assombrada?”

1) “Dizem que as árvores matam pessoas, por isso que dizem que é mal assombrada [...]”

“Por que a (Mariana) sumiu? Onde ela foi?”

→ “[...] ela saiu de perto da professora e aí ela sumiu e aí ela foi onde aquelas árvores matam pessoas”.

“Como ela foi encontrada?”

→ “[...] quando a professora contar os alunos faltava pessoa e era Mariana e os meninos escutaram uma voz e foram correndo para encontrar Mariana e encontraram [...]”

“Os outros alunos também ouviram as árvores?”

→ à “[...] e aí eles viram árvore falando [...]”

A partir do que foi acrescentado, o texto se torna muito mais compreensível ao leitor. São marcados os elementos fundamentais em um texto narrativo. Desse modo, o comentário da docente, composto também por questionamentos, estabeleceu alto nível de interação com a aluna, além de motivá-la ao trabalho de reescrita.

Com relação à completude que os comentários demandam de acordo com o contexto de revisão, temos como orientação a pesquisa de Menegassi (2000). O autor analisou 142 comentários de revisão de uma turma do primeiro ano de graduação em Letras e, a partir desse *corpus*, identificou quatro componentes básicos para formulação de um comentário eficaz pelo professor: 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto (correção indicativa); 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema (recurso de correção classificatória); 4. Diretrizes para a reformulação do problema. Segundo o autor, as diretrizes devem ser dadas até que o aluno adquira autonomia de revisão, pois se forem sempre oferecidas podem prejudicar o desempenho real do aluno. Cada comentário analisado no presente trabalho apresenta pelo menos dois dos componentes apresentados por Menegassi (2000).

3.4 Interação na revisão textual-interativa

Entendemos que o questionamento, o apontamento e o comentário, embora distintos em sua construção, são alternativas bastante efetivas de revisão textual-interativa de utilizados de acordo com as especificidades do contexto de revisão. O exemplo 1 ajuda nesse compreensão.

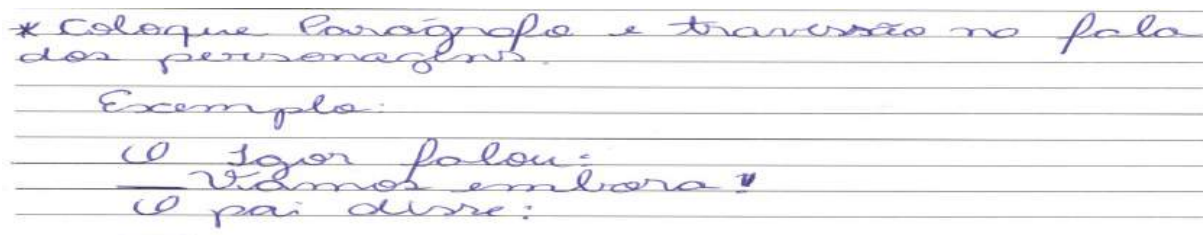


Figura 11 – Exemplo 1 de interação.

No exemplo 1 temos um comentário sobre pontuação, composto por apontamento seguido de exemplo. A revisão é bastante elucidativa, pois, caso o aluno não saiba ou não se recorde como se organiza a pontuação para falas de personagem, basta consultar o exemplo redigido pela professora. Apesar disso, o aluno não atende ao comentário na reescrita.

O que queremos enfatizar neste estudo vai ao encontro das palavras de Geraldí, pois

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. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (Geraldí, 2001:21).

Assim, as propostas metodológicas aqui apresentadas visam contribuir com o trabalho docente de revisão textual, compartilhando experiências de práticas comuns aos docente que trabalham com a escrita em todos as etapas da aprendizagem. Do mesmo modo, é fundamental que essas propostas sejam internalizadas pelos professores e adequadas ao seu contexto de trabalho. Ancorando-se em Bakhtin (2010), é preciso que a palavra do outro passe por um processo de apropriação até que seja transformada em palavra minha. Acreditamos que a consideração das especificidades do ambiente de ensino pode tornar as práticas de revisão ainda mais efetivas. É, portanto, uma atitude que demanda trabalho rigoroso e dedicação.

4. Considerações finais

Neste estudo, foram apresentadas três alternativas de trabalho com a abordagem de revisão textual-interativa: o apontamento, o questionamento e o comentário. Foi possível observar a efetividade e, ao mesmo tempo, abrangência do conceito de revisão textual-interativa proposto por Ruiz (2010). As propostas apresentadas apresentaram-se pertinentes ao trabalho de revisão textual para aspectos globais ou estruturais.

A análise dos registros apontou diferentes níveis de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, o que permitiu concluir que a efetividade no uso dessas abordagens está relacionada a sua adequação ao gênero focado, ao aspecto do gênero, à idade escolar do aluno, ao objetivo do professor por meio da revisão e a possíveis especificidades do nível de aprendizagem do aluno.

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto.

A sistematização dos aspectos teórico-metodológicos discutidos neste texto são sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2: Aspectos teórico-metodológicos da revisão textual interativa.

Estratégias da revisão textual interativa	Aspectos teórico-metodológicos
O questionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Emprega perguntas; - Chama a atenção do aluno para um problema específico; - Instiga o acréscimo de informações; - Instiga a reflexão sobre aspecto discursivo e estrutural do texto; - Motiva o término da produção textual, quando incompleta; - Mostra interesse ao leitor sobre sua escrita; - É adequado ao objetivo de revisão pretendido pelo docente; - Leva o aluno a materializar as sugestões propostas; - Apresenta-se à margem do parágrafo; - Atenta-se à idade escolar do aluno; - É eficaz a pequenas inserções de informações no texto; - Desperta a atenção do aluno a pequenos deslizes durante a escrita; - Apresenta-se exatamente no local do texto em que a informação deve ser inserida; - Manifesta compreensão pelo aluno do problema localizado; - Conduz à reescrita de maneira adequada.
O apontamento	<ul style="list-style-type: none"> - Asserção breve e objetiva; - Introduzido por verbo no imperativo; - Aponta a existência de problema no texto; - Indica a resolução do problema ao aluno; - Não emprega vocativos, elogios e orientações maiores;

	<ul style="list-style-type: none"> - Indica interação estabelecida anteriormente com o aluno; - Considera o conhecimento prévio do aluno; - Demonstra-se explicativo.
O comentário	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão textual mais completa; - Contém questionamento e apontamento ou outro recurso discursivo diverso; - Indica interação entre aluno e professor; - Permite o diálogo com o texto; - Apresenta sugestões; - Motiva a reescrita; - Orienta a mais de um problema ao mesmo tempo; - Elucida o problema apontado; - Mostra-se mais compreensível ao aluno; - Revisão explicativa; - Permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção; - Leva o aluno a ter compromisso com suas habilidades discursivas; - Leva o aluno à reflexão sobre o aspecto apontado; - Organiza-se didaticamente à compreensão do aluno; - Apresenta ao menos dois dos aspectos teóricos propostos por Menegassi (2000): 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto; 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema; 4. Diretrizes para a reformulação do problema.

FONTE: Os pesquisadores.

A revisão textual-interativa, proposta por Ruiz (2010), demonstra-se, dessa forma, exequível em situação de ensino de produção textual escrita, considerando-se as perspectivas teórico-metodológicas aqui discutidas, como ampliação do quadro epistemológico sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bakhtin, M. M. 2010. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. 2009. *Estética da criação verbal*. 4. ed., São Paulo, Martins Fontes.

Christenson, T. A. 2002. *Supporting struggling writers in the elementary classroom*. Newark, DE: International Reading Association.

Costa-Val, M. G. et al. 2009. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fiad, R. S.; Mayrink-Sabinson, M. L. T. 1991. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, p. 55-62.

Gasparotto, D. M., Menegassi, R. J. 2012a. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no Ensino Médio. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012, Maringá. *Anais do 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários*, v. 2. p. 1-12.

_____. 2012b. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2012, Cascavel. *Anais do X encontro do CELSUL*, v. 10.

_____. 2013a. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópico*, v. 11, n. 1: p. 29-43.

Geraldi, J. W. 2001. Da redação à produção de textos. In: Geraldi, J. W.; citelli, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. I. São Paulo: Cortez, p. 17-23.

Hayes, J. R.; Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing process. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Orgs.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p.3-30.

Leal, L. de F. V. 2003. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: M. das G. Costa Val (org.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, p. 53-67.

Menegassi, R. J. 1998. *Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

Menegassi, R. J. 2000. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: n 35,p. 84-93.

_____. 2010. O processo de produção textual. In: Santos, A. R.; Grego, E. A.; Guimarães, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá, PR: Eduem, p. 75-102.

_____. 2013. A revisão de textos na formação docente inicial. In: Gonçalves, A. V.; Bazarim, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, p. 105-131.

Moterani, N. G. 2012. *A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Nascimento, C. L. 2013. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: Gonçalves, A. V.; Bazarim, M. *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes.

Ruiz, E. D. 2010. *Como corrigir redações na escola*. 2 ed. São Paulo, Contexto.

Serafini, M. T. 2004. *Como escrever textos*. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed., São Paulo, Globo.

Sercundes, M. M. I. 2011. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: Geraldi, J. W.; Citelli, B. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, p. 75-97.

A LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO: UMA COMPARAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS E O DITO POR DIVERSAS VOZES.

Aline Rezende Belo ALVES¹⁵

RESUMO

Com o objetivo de refletir sobre as práticas e discursos referente à leitura de textos multimodais na escola faço um Estudo de Caso no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás. Movida pela experiência com alunos-leitores constantemente expostos a processos de aculturação que envolvem recursos audiovisuais extremamente complexos percebo que há um letramento multimodal por exposição social. Entretanto, consciente de que o letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas e práticas sociais afirmo que a escola não pode se eximir da responsabilidade de assegurar que todo estudante tenha acesso a ferramentas que lhes permitam constituir sentido dos textos multimodais. Para tal faço uma revisão bibliográfica de teorias dos processos de constituição de sentido de textos multimodais, reconhecendo que a leitura e a escrita são intrínsecas, e busco dados dentro da própria escola por meio de questionários aplicados aos alunos e aos professores, da legislação e dos livros didáticos adotados para situar sócio historicamente o que é dito e praticado no Instituto Federal de Goiás em relação à multimodalidade dos textos, tanto na leitura quanto na escrita. Assim, ao final dessa pesquisa pretendo ter dados que me possibilitem afirmar a necessidade ou não de um trabalho de conscientização e letramento multimodal do estudante-leitor do Ensino Médio que o capacite enquanto como leitor ativo, responsivo e crítico no processo dialógico da leitura de textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Escrita, Multimodal; Dialógica; Sócio histórica

Considerações Iniciais

Ser professora de Línguas Português-Ingês de uma instituição federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFG - em uma sociedade em que o leitor tem acesso a processos de aculturação que envolvem recursos audiovisuais extremamente complexos

15 IFG- Campus Senador Canedo / UFG- FL. Rua das Auroras Qd. 4 Lt 14 Jardins Verona. CEP: 74886-011 Goiânia - GO. Brasil, alinebelo3@gmail.com.

, e não apenas ao material impresso. Surge então a necessidade de re significar os termos leitura e texto uma vez que a constante exposição do aluno leitor a recursos audiovisuais influencia diretamente na relação que este leitor estabelece com os textos.

Assim, a noção de texto não pode mais ser apenas texto verbal, mas de texto enquanto materialização de discurso independentemente da linguagem utilizada. Conseqüentemente, a noção de leitura também não pode ser equivalente a decodificação de signos verbais. Se falo em texto como materialização do discurso, é preciso também pensar em leitura discursiva de textos que se materializam em diversos modos das variadas linguagens. Portanto, um importante aspecto a ser abordado é a multimodalidade que os textos apresentam.

Admito que a leitura multimodal é essencial para o desenvolvimento do aluno e do cidadão. Os textos multimodais, que exigem práticas de leitura multimodal, circulam pela sociedade em diferentes lugares sociais. A multimodalidade influencia a constituição e a capacidade de atualização dos sentidos dos textos pelos alunos leitores reconfigurando suas as práticas e postura. Por isso, redireciono o olhar sobre a leitura considerando os textos como monumentos que possibilitam constituir relações do que é dito em diversos lugares.

Ademais, no século XXI, em função do desenvolvimento tecnológico, esses monumentos podem facilmente ser constituídos por várias linguagens e modos. Nesse contexto, o ato de leitura sofre profundas modificações em suas concepções. Exigindo uma reconfiguração das práticas, o fácil acesso à multimodalidade influencia a postura e prática do aluno enquanto leitor e possibilitam trocas dialógicas para o processo de leitura.

Mesmo que a escola ainda não se debruce sobre a utilização da multimodalidade enquanto facilitador da compreensão e aprendizagem, é inegável que o leitor-estudante do século XXI seja letrado na multimodalidade por exposição pelas mais diversas situações sociais em seu cotidiano. Se observamos anúncios publicitários (jornais, revistas, outdoors), manuais de instrução, receitas, livros infantis, livros didáticos, textos eletrônicos percebemos que as diferentes formas, cores, espaços, linguagens são constantes em qualquer gênero textual.

Muito se tem pesquisado a respeito da multimodalidade dos textos na sociedade do século XXI nas mais variadas áreas. Entretanto, nesta pesquisa busco abordar a leitura discursiva de textos multimodais em um ambiente de construção do conhecimento que a valorize enquanto um processo dialógico e sócio-historicamente

situado. Assim, a escola se configura como um terreno fértil para tal discussão e realização de uma pesquisa sobre a presença e práticas e ditos sobre a leitura de textos multimodais no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa que aqui se apresenta, tem o objetivo busca apreender e refletir sobre as práticas de leitura, as vozes que as enunciam e as relações de poder que as atravessam nesse ambiente. Para atingir tal objetivo escolho o modelo conceitual qualitativo por ir de encontro com os questionamentos e proposições por mim considerados. Assim, proponho verificar a representação mental de um sistema que existe na realidade e que emerge de dados observados e tem como principais características constituir a teoria a partir da práxis por meio de reflexão.

Além de verificar acredito ser essencial tentar compreender a realidade considerando que o conhecimento é um produto da atividade humana e que o objeto básico de estudo é o mundo e a vida cotidiana, tal e qual são aceitos e problematizados pelos indivíduos em interação; descrever os fatos em que os acontecimentos se desenvolvem; buscar os diferentes motivos dos fatos e considerar o indivíduo como um sujeito interativo, comunicativo que compartilha significados.

Mesmo que a discussão sobre a utilização da multimodalidade enquanto facilitador da compreensão e de aprendizagem na escola ainda seja incipiente, é inegável que o leitor-estudante do século XXI seja letrado na multimodalidade por exposição pelas mais diversas situações sociais em seu cotidiano. Se observarmos anúncios publicitários, manuais de instrução, receitas, livros infantis, livros didáticos, textos eletrônicos perceberemos que as diferentes formas, cores, espaços, linguagens são constantes em qualquer gênero textual.

Entretanto, percebe-se que o letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas e práticas sociais. Logo, a escola não pode se eximir da responsabilidade de assegurar que não apenas determinados grupos sociais, que possuam maior acesso a processos de aculturação via textos multimodais, sejam letrados e capacitados para a leitura multimodal. É preciso que a multimodalidade dos textos seja considerada pela escola e que esta busque então a escolarização do processo de letramento multimodal.

A escola não pode ignorar que os leitores do século XXI apropriam-se de textos que se materializam não apenas por grafemas e fonemas, mas também por cores, símbolos, formas, espaços, tamanhos (de fontes e símbolos) variados tornando mister a necessidade de, além de conhecê-los, deles se apropriar ao ler e constituir sentido do

texto lido. Além disso, é inegável que a introdução de outros recursos, que não somente o alfabeto na constituição de sentido de qualquer texto aumenta os recursos técnicos e cognitivos tanto no ato da leitura quanto no da escrita.

O fato de nem todos os grupos sociais estarem expostos às mesmas situações sociais que os possibilite dominar os modos de materialização dos textos justifica a minha disposição em registrar o que é dito e praticado na escola a respeito da leitura multimodal. No entanto, além de registrar faz-se necessário observar e apresentar códigos e teorias que deem suporte à significação dos vários modos que os textos se materializam na escola, que percebam a leitura como um processo dialógico e sócio historicamente situado e que remontem a multimodalidade às primeiras fazes da comunicação humana.

No entanto, não se pode deixar de considerar a influência do desenvolvimento tecnológico para a inserção e democratização da multimodalidade nos textos impressos. Após o registro dos ditos e das práticas, observação dos códigos e das teorias que dão suporte à significação e às práticas de leitura e textos multimodais, é possível produzir questionamentos e discussões que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem considerando que a sociedade ocidental do século XXI.

É importante manter em mente que a referida sociedade na qual esta pesquisa se realiza disponibiliza ferramentas como computadores, tablets e celulares que permite que qualquer cidadão comum possa produzir textos ricos em multimodalidade. Assim, a escola se configura como um terreno fértil para tais discussões e realização de uma pesquisa que contribua com as práticas escolares que considerem, ou mesmo possam a vir considerar, a multimodalidade.

A fundamentação teórica será composta por textos oriundos de diferentes áreas do conhecimento a fim de possibilitar a apreensão e análise do que é dito sobre a leitura multimodal e suas práticas. Por meio de revisão bibliográfica questionários direcionados aos professores e aos alunos e análise dos PCNs busco enunciados em relação à leitura de textos multimodais que sejam passíveis de análises e comparações. Uma vez que toda a informação estiver reunida é o momento de partir para a análise de dados. Para tal, o corpus será analisado sob a perspectiva da Análise do Discurso considerando as condições sócio-históricas de sua produção, os sujeitos envolvidos e as relações que se configuram entre os sujeitos e os discursos.

Espero poder contribuir para que a discussão a respeito da leitura multimodal e gerar resultados satisfatórios. Espero ainda produzir questionamentos que contribuam

efetivamente para a prática de professores e alunos bem como apresentar uma nova proposta de leitura, aprendizagem e, conseqüentemente, produção de textos que primeiramente pela aproximação da prática escolar com as suas necessidades profissionais, pessoais além de ajudar no processo de formação de um cidadão ativo, crítico e responsivo.

Desenvolvimento

Nesta pesquisa, proponho-me a discutir acerca da leitura discursiva de textos multimodais em um ambiente de construção do conhecimento, na sala de aula. Minha proposta se dá em função de acreditar que o aluno leitor busca a mesma relação que tem com imagens e sons, própria da cultura televisiva que se configura nesse momento histórico. Mesmo inserida nesse contexto, a escola ainda se configura como um ambiente social que se utiliza predominantemente de textos verbais mesmo sendo possível observar a tentativa de atualização das ferramentas, dos métodos e das práticas de ensino.

Inicialmente é preciso evidenciar em que perspectiva trabalho os termos texto, leitura e multimodalidade para então poder fazer compreender esta última como elemento constitutivo do sentido do texto. Uma vez que possibilita melhor compreensão, ela age como facilitadora do processo ensino aprendizagem. Somente após uma exposição teórica é que os dados são apresentados e analisados.

Texto, Leitura e Multimodalidade

O termo “texto” merece reflexão por já ter tido diferentes conceitos e características dependendo da linha a que sua utilização se filia. Aproprio-me da perspectiva que o considera um evento interativo que materializa discursos e que além de depender das condições de produção,¹⁶ atua o pré-construto do leitor fazendo que a recepção também interfira na produção do seu sentido.

16 Condição de produção: conceito enunciado por M. Pêcheux (1990) que considera a influência das condições sócio históricas na produção de um enunciado.

Assim, percebo o texto é resultado de um processo e de uma coprodução entre autor e leitor e não como um objeto pré construído cuja produção é atribuída a um autor. Dessa forma o termo texto não é reduzido à sua materialidade linguística. Tenho a compreensão de que há mais na tessitura do texto do que apenas a sequenciação de palavras, superposição de frases e formação de parágrafos. Considero a opacidade da linguagem devido à sua heterogeneidade constitutiva¹⁷ além da presença de outros signos que não os verbais como cores, formas, fontes, espaçamentos, imagens e sons tanto na constituição do texto quanto do seu sentido.

Considerar que há mais do que a linguagem verbal na constituição do texto, mesmo que ele seja classificado como verbal, é perceber que a palavra em si é neutra como afirma Bakhtin. Uma determinada sequência de letras ou sons em si não tem um sentido a priori. Ela é carregada da ideologia do cotidiano abrindo possibilidades de sentido. Para que ela assuma um significado é preciso que esteja inserida em uma situação social em que os interlocutores tenham estabelecido um “contrato” que determine e limite o seu valor.

Ainda mais, ao considerar a multimodalidade da palavra observando que ela pode ser apresentada em diferentes modalidades como cores, formas, itálico, negrito aumenta ainda mais o leque de possibilidades de significação de um único signo. Se um texto. Se partirmos do princípio que um texto verbal é constituído por palavras e cada palavra tem sua capacidade de significação aumentada pela multimodalidade, quiçá do todo do texto. Portanto, parece ingênuo acreditar que há universalidade una e absoluta na compreensão e significação dos signos, mesmo que, *a priori*, seja considerado a correlação significante-significado abordada por Saussure.

Partindo da premissa que o texto é constituído por signos ideológico, considero o texto também ideológico. Em cada contexto, inserido em uma determinada ideologia com valores do cotidiano, o texto apresenta diferentes, mas não infinitas, possibilidades de interpretação. Afirmando não haver infinitas possibilidades de interpretação pelo fato de os próprios valores e ideologia do cotidiano serem também limitadores de sentido. Portanto, a compreensão de haver possibilidades de significação dos signos está atrelada à concepção que se tem de leitura. Aqui, a leitura é um processo dialógico e sócio-historicamente situado independentemente da linguagem de materialização do texto.

17 Heterogeneidade discursiva: Conceito apresentado por Authier-Revuz (2004) em decorrência do atravessamento de múltiplas vozes na constituição do discurso do enunciador.

Na verdade, a leitura não foi nem mesmo o invento inicial, escrever sim. A necessidade de armazenar informações fez com que surgisse a escrita e, conseqüentemente, aquele que pudesse efetuar o registro das informações, o escriba. Ele efetuava o registro escrito de informações e, inicialmente, também era um fazedor de mensagens, criador de signos e mensagens. Este trabalho que criara um novo papel social exige a criação de outro papel: um leitor que seja capaz de decifrar o que estava sendo registrado.

Desta forma, uma vez que o intuito do ato de escrever era que o texto pudesse ser resgatado, ela criou simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de sua existência física. Chartier (1994) afirmam que um texto existe porque há um leitor para dar-lhe significação, e que para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretações diferenciadas. Percebe-se então que o surgimento da escrita, além de possibilitar o armazenamento de maior número de informações do que apenas memorizá-las, faz surgir uma nova “classe social”, a dos escribas.

Apesar de registros apontarem forte presença da escrita na Mesopotâmia, a importância social da referida classe não se restringiu à esta localidade. Por onde quer que a escrita se espalhasse, os escribas ocupavam uma posição de valor e destaque na sociedade. Apenas alguns escolhidos tinham a chance de aprender e desenvolver a capacidade de escrever. Com a leitura não foi diferente. Até a revolução burguesa, que levou ao surgimento das cidades e das escolas na Europa, apenas alguns membros da nobreza aprendiam a ler. A situação ainda era agrada pela dificuldade de decodificar a escrita que ainda era rudimentar.

Percebe-se portanto que, em decorrência de várias modificações sociais, históricas e econômicas, houve um aumento quantitativo de pessoas capazes de decodificar textos. No entanto, o leitor com capacidade de constituir relações, situar as informações sócio historicamente transformando-as em conhecimento já é bem mais reduzida. A história tem demonstrado que aqueles que detêm a capacidade de efetuar uma leitura crítica e relacionar os ditos em diversos lugares tem a possibilidade de influenciar e “controlar” aqueles que são apenas capazes de reconhecer os signos, decodificar.

Uma vez que a leitura e a escrita durante muito tempo foram o único portal de acesso ao conhecimento, a classe dos iletrados ficava à margem de informações sendo obrigada a acreditar naquilo que lhes era dito sem condições de exercer um papel social crítico. O atual cenário apresenta-se um pouco diferenciado. As informações têm a

possibilidade de trilhar outros caminhos até o cidadão que não os da escrita. A tecnologia do século XX permitiu que as informações chegassem aos iletrados pela imagem televisiva, a informação reportada oralmente com imagens simultâneas.

Apesar de maior acessibilidade, a informação ainda chega de forma limitada e controlada aos iletrados. Sendo “propriedade” de determinada classe social, o referido canal passa aos iletrados somente as informações tidas como apropriadas e de forma editada. No entanto, há registro da ocorrência de outra modificação importante no referido século: a linguagem verbal escrita está ainda mais “popularizada” por uma educação mais acessível a uma maior parcela da população do que no século XIX. Os organismos mundiais têm buscado fazer com que mesmo as nações menos escolarizadas possibilitem uma maior acessibilidade à alfabetização.

Tal fato se dá em função da organização socioeconômica global exigir uma maior velocidade de ação, além de especialização de mão de obra para atender o mercado mundial. A fim de atingir tais objetivos há a necessidade de acesso a informações atualizadas para que essas sejam transformadas em conhecimento produtivo. É nesse novo contexto que se constata o surgimento de uma nova linguagem, a denominada digital. As placas de argila, ou mesmo as paredes de cavernas, são trocadas por placas eletrônicas compostas por chips eletrônicos - circuitos integrados com tecnologia avançada.

Capazes de armazenar bibliotecas inteiras em dispositivos de poucos centímetros, pequenos dispositivos necessitam apenas de uma máquina que dê entrada de dados e possibilite o acesso aos mesmos. As máquinas funcionam como tradutores de linguagem digital para linguagem humana. Neste contexto, surge mais uma nova forma das informações fluírem. A combinação das máquinas com novos programas em linguagem digital que foram sendo desenvolvidos permitiram o surgimento de uma poderosa ferramenta de comunicação e circulação de textos: a internet.

No ambiente cibernético, internet, as correspondências passam a ter possibilidade de simultaneidade, assim como o telefone e o telégrafo. As informações escritas não mais dependem do aceite de editoras ou qualquer outra instituição que possa fazer o papel de controlador daquilo que pode ou deve ser publicado. A internet trazendo consigo a globalização da informação com a possibilidade dos usuários não só obterem a informação, mas também comentá-las. Na história nunca houve registro de tamanha possibilidade de acesso à informação pela sociedade em geral a respeito de acontecimentos em todos os âmbitos, seja social, político, econômico ou cultural.

Percebendo a escrita e a leitura como atos de linguagem, trago as análises Charaudeau e Chartier a respeito do ato de linguagem, a leitura, em sua esfera psicossocial. Estas análises realizam reflexões que conduzem a uma nova percepção da leitura. Charaudeau (2001: 28) afirma que tal ato de linguagem é um “fenômeno que combina o dizer e o fazer e corresponde a uma dada expectativa de significação e ação de seres psicossociais”. Já Chartier (1999), discute a condição social do leitor.

Em *Leituras e Leitores Populares: da Renascença ao Período Clássico*, Chartier faz referência à análise de Sara T. Nalle (1989 apud CHARTIER E CAVALLLO, 1999) sobre a condição social do leitor ou lugar situacional. A autora afirma que a faixa etária, o estado civil, o currículo educativo podem definir a identidade específica de um público de leitores. Mais ainda, a afirmação além de apontar o fato de que a condição social em sentido estrito especifica o público de leitores ainda permite inferir que, no período histórico analisado, a leitura já não era mais realizada apenas por alguns poucos escolhidos que compunham a restrita classe social dos escribas.

Apesar de a leitura não ser mais realizada apenas por alguns poucos escolhidos e treinados, membros da classe dominante, a condição e o lugar social do leitor continuam influenciando na forma de se desenvolver o ato de leitura. Portanto, ao se falar em leitura e leitor, faz-se mister discutir teoricamente algumas considerações a respeito do que é socialmente esperado da prática da leitura, da relação que o sujeito tem com a leitura, da produção do sentido e da compreensão e apropriação do texto lido em uma perspectiva discursiva.

Na atualidade, independentemente do lugar social do leitor, não é esperada, nem aceita, uma leitura superficial e literal. Fala-se em atravessamento discursivo e espera-se do leitor uma produção de sentido que o possibilite compreender o mundo social, a si mesmo e ao outro. Entretanto, muitas vezes, a real competência do leitor é tão limitada que é constatada dificuldade até mesmo de decodificação o que compromete a leitura em sua função de aproximar o dito em um texto escrito e o compreendido pelo leitor.

Tanto na perspectiva psicossocial quanto no processo de comunicação, a leitura é tida como um processo que se pauta em movimentos de cooperação entre leitor e autor. Entretanto, se uma das partes não está preparada ou “disposta” a fazer com que o processo seja eficaz, a leitura não atingirá o grau de compreensão. Num texto, “o autor costumeiramente quer levar o adversário (o leitor) a vencer” (ECO, 2008:39). Contudo, para que o processo se complete de maneira eficaz é indispensável que o leitor possua

competências linguísticas consideradas básicas, como as de decodificação, além das competências variadamente circunstanciais como de pressuposições e relações.

Considerando a afirmação anterior, ter competência linguística básica diante de um texto multimodal é ter capacidade de perceber a função da multimodalidade dentro do texto. É observar o que a disposição, formatação, cores e outras modelizações linguísticas estão destacando e até mesmo enunciando. Se o autor de um texto está buscando a multimodalidade como “arma” para auxiliar o leitor a vencer durante o processo de leitura e constituição do efeito de sentido, é preciso que o leitor reconheça e saiba perceber o valor e o significado dos signos utilizados multimodalmente.

É importante ressaltar que o conceito de multimodalidade aqui apropriado é o expostos por Kress e van Leeuwen (2004). Os autores enunciam que os gêneros escritos combinam a língua, a imagem e as características gráficas para significar o texto como um todo. Para eles não se trata necessariamente da presença de múltiplas linguagens, mas a mesma linguagem, verbal por exemplo, apresentada em várias modalidades - cores, formas e/ou tamanho.

Nessa perspectiva a combinação de duas linguagens, língua e imagem, por exemplo, no mesmo texto caracteriza-o como um texto misto enquanto as modalidades da mesma linguagem, como características gráficas podem caracteriza-o como multimodal. Refletir a respeito da multimodalidade nos textos exige considerar a leitura multimodal. Entretanto, o termo leitura em si já exige uma delimitação. Isso porque como apresenta Eni Orlandi de forma bastante suscita na apresentação de seu livro “Discurso e leitura” (2009) o signo leitura é bastante polissêmico.

Ao apresentar a polissemia do termo leitura, Orlandi apresenta desde a acepção mais ampla entendida como “atribuição de sentidos”, passa pela significação de “concepção” – quando se fala em leitura de mundo refletindo a relação com a noção de ideologia – e pelo sentido mais restrito, acadêmico, significando a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto até o mais restritivo dos sentidos do termo leitura: aquele em termos de escolaridade, leitura enquanto decodificação como estrita aprendizagem formal.

Ao pensar a leitura do texto multimodal, não descarto nenhuma das acepções acima referidas. Na verdade, uma vez que acredito que todas são complementares para que se forme leitores multimodais competentes como a sociedade do século XXI necessita e exige. Os exames e provas nacionais apontam para a necessidade da aprendizagem formal para a decodificação de um texto multimodal. A compreensão de

textos multimodais tem sido cobrada frequentemente, mesmo que considerados apenas como textos imagéticos ou mesmo como linguagens específicas de áreas do conhecimento, como no caso de mapas, gráficos e tabelas.

Descrição e Análise das Diversas Vozes

Apesar de pesquisar as práticas de leitura multimodal na escola constituir uma tarefa que apresenta um leque de possibilidades, a pesquisa que aqui se apresenta busca apreender e refletir sobre as várias vozes que a atravessa: dos alunos, dos professores e a oficial representada pelos PCNs. Na tentativa de apreender as vozes dos alunos e dos professores foram aplicados questionários. As vozes apreendidas utilizadas para reflexão são dos alunos e professores do segundo ano do EM do IFG - Campus Inhumas no ano de 2013.

Na tentativa de “ouvir” e apreender a voz do aluno do Instituto Federal Campus Inhumas a respeito de seu conhecimento e sua percepção sobre a presença e utilização da multimodalidade, foi aplicado um questionário com dez (10) perguntas das quais três se referem ao livro didático e sete sobre a percepção e conhecimento da multimodalidade pelo aluno. Quinze dos vinte e quatro alunos do segundo ano do curso técnico, em química e informática, trouxeram a autorização dos pais ou responsáveis e concordaram em participar da pesquisa respondendo ao questionário aplicado.

A primeira pergunta foi referente à observação da diagramação do livro didático pelo aluno. Oito afirmam que não prestaram atenção na diagramação dos livros enquanto sete afirmaram terem prestado atenção. Ao serem perguntados se sabiam o que era um texto multimodal, nove afirmaram que sim enquanto sete afirmaram que não. Somente após a explanação de que “um texto multimodal é aquele construído com utilização de recursos visuais, auditivos e olfativos etc., modalidades sensoriais” prossegui com as perguntas.

Em termos gerais ficou claro que a percepção em relação à multimodalidade só é mais unânime em relação às suas contribuições. Todos responderam que a multimodalidade pode nos auxiliar na compreensão do texto e na aprendizagem do conteúdo ministrado.

Quando perguntados se eles têm contato com textos multimodais no Instituto Federal de Goiás, a maioria (11) afirmou que algumas vezes têm. Apenas um afirmou nunca ter tido contato com textos multimodais se contrapondo aos três que afirmaram sempre ter contato. É interessante observar que o mesmo aluno que afirmou nunca ter contato com textos multimodais no Instituto foi o único a afirmar que há disciplinas que têm mais tendência a utilizá-los. No entanto, quando a pergunta sobre a tendência de determinadas disciplinas utilizarem mais textos multimodais foi direcionada ao livro didático, onze dos quinze alunos responderam que sim. Ao direcionar a pergunta para a utilização pelos professores da multimodalidade como recurso, quatorze afirmaram que alguns professores tendem a utilizar mais a multimodalidade que outros.

A suposição de que o termo multimodalidade seja confundido com o texto misto, ou seja, composto por múltiplas linguagens, foi confirmada pequeno número, três, de alunos que responderam que o texto verbal pode ser constituído pela multimodalidade enquanto sete, dos quinze, alunos afirmaram que apenas o texto misto pode ser constituído pela multimodalidade. Dos três alunos que afirmaram a possibilidade do texto verbal ser multimodal, apenas um percebe que qualquer linguagem pode apresentar um texto multimodal, os outros dois deixaram de marcar o texto misto.

Na questão que pergunta sobre a observância da presença da multimodalidade nas diferentes disciplinas separadamente a disciplina que deixa mais evidenciada a multimodalidade é Inglês que foi marcado por todos os alunos. A disciplina que eles menos percebem a multimodalidade nos textos é matemática, apenas dois marcaram. Em sequência decrescente de observância segue: artes e biologia com dez alunos marcando, nove - laboratório, história e português, oito – geografia, matérias específicas da área técnica, sete – educação física, seis – física e quatro marcaram química.

A voz do professor também foi captada por meio de questionários. É importante ressaltar que nos dezoito professores que responderam ao questionário tive representantes de várias áreas do conhecimento. Exatas, humanas e biológicas, além das áreas específicas dos cursos tecnológicos como informática e panificação. Numericamente falando, os professores que responderam ao questionário seis eram de línguas. Todos ministram língua portuguesa, mas somente dois ministram exclusivamente língua portuguesa. Um dos professores ministra também espanhol, dois inglês, e um libras. Das outras disciplinas, três professores ministram matemática, dois informática, um controle de qualidade em panificação, um educação física, um ministra física, um química, um sociologia, um biologia e um administração.

Observa-se portanto que a maior representatividade foi de professores da área de linguagens e códigos. Inicialmente o termo multimodalidade ou texto multimodal não é conhecido pela maioria dos professores, 11 em 18. Dos sete que afirmaram saber o que é multimodalidade cinco são da área de línguas enquanto um é de matemática e um de informática, ou seja, todos de códigos e linguagens.

Entretanto, após a explicação do termos, todos afirmaram acreditar que a apresentação do conteúdo com diferentes modos auxilia na compreensão do conteúdo de sua disciplina. É importante observar que dezesseis professores afirmaram que o livro didático de sua disciplina utiliza multimodalidade na produção de textos e duas disciplinas das áreas técnicas específicas afirmaram não possuir livro didático. Foi também o grupo de línguas que apresentou maior utilização de modalidades diferentes tanto em suas aulas expositivas quanto em aulas práticas e avaliações, apesar de todas as área utilizarem modalidades diversas em variados momentos.

Tendo exposto as vozes dos alunos e dos professores do IFG - Inhumas, direciono o olhar para os PCNs. Considero o documento como o dito da voz oficial a fim de iniciar uma análise documental. O referido documento representa o discurso oficial, a orientação primeira, a lei maior os professores que buscam uma prática pedagógica orientada. Por meio dele é possível perceber que o discurso pedagógico oficial do final do século XX e início do século XXI preconiza a possibilidade de constituição de um cidadão crítico e participativo pela leitura.

O importante papel da leitura fica evidenciado ao enunciar a utilização da língua como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade além de re-significar a função e a concepção de leitura. O artigo 10 da Resolução n.º 3 possibilita observar que na referida formação discursiva, a leitura ainda é um meio para o ser humano organizar o seu mundo a partir do mundo que se conhece “pelas letras”. A formação do cidadão passa pela leitura de textos estabelecidos como “adequados” para a educação.

Conforme o estabelecido por uma determinada formação discursiva, a leitura de textos socialmente determinados pelo sistema educacional possibilita o aprimoramento do educando como “pessoa humana”, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (SOUSA, 2003). No século XXI, grande parte desses textos são compostos pela multimodalidade. Daí a presença dos objetivos da área I, mais especificamente artigo 10, incluírem em sua redação a necessidade de se trabalhar a multilinguagem.

Os objetivos da área I (artigo 10) afirmam a necessidade de se enunciar projetos de leitura que possibilitem usar e compreender diferentes linguagens como meio de organização cognitiva. Isto é o reconhecimento da voz oficial de que a sociedade do século XXI está constantemente exposta a textos compostos por outras linguagens que não apenas as verbais e que é preciso formar leitores com competências e habilidades que o permitam compreender e confrontar as informações a fim de analisá-las e interpretá-las.

Ainda nos objetivos elencados no artigo 10 é a pontada a necessidade de “confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.” Tal afirmação demonstra não haver um consenso a respeito da utilização e necessidade de letramento nas diferentes linguagens na educação. Assim, há ainda a necessidade de reflexão e discussão objetivando a observação da necessidade, ou não, de construir uma “identidade” da multimodalidade no discurso escolar.

Entretanto, esse discurso já é atravessado pela percepção da possibilidade de se utilizar de imagens, sons e movimentos como facilitadores ao acesso a textos por aqueles que não têm competência linguística ou mesmo hábito de leitura de textos verbais. A utilização de recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas tem sido constante nas práticas pedagógicas. Há enunciados inúmeros pedagógicos que colam a multilinguagem e multimodalidade como uma fator indispensável em sala de aula. Basta uma rápida busca para encontrar inúmeros estudos apontando a importância e eficácia de se utilizar imagens e sons como facilitadores no processo de aprendizagem.

Logo após enunciar que não há unanimidade em relação a importância de conhecimento e domínio de diferentes linguagens, há um retorno à afirmação da necessidade de aplicar “recursos expressivos das linguagens”. A recomendação de utilização desses recursos demonstra haver uma forte recomendação de que não apenas a linguagem verbal seja considerada e trabalhada pela escola, mas que os “recursos expressivos” sejam considerados multimodalmente. Há ainda a enunciação da necessidade de interpretar de acordo com as condições de produção e recepção o documento retoma as recorrentes as afirmações dos envolvidos nos processos de formação de leitores que a interpretação não é livre.

É com a preocupação de se trabalhar a leitura como um ato de cidadania o qual permite o desenvolvimento de uma consciência social sem que haja controle e direcionamento do que deve ser compreendido que se propõe a formação de leitores

críticos. Entretanto, na formação discursiva escolar do século XXI, não mais se aceita afirmar que qualquer “leitura” seja possível, por isso, é que a educação tem buscado se apropriar de novas concepções de leitura que têm surgido em outras formações discursivas.

A exemplo dessa afirmação, direciono o olhar para as referências feitas por Foucault à leitura como exemplo desta preocupação. Não sendo linguista e sim filósofo, ele vê a leitura como possibilidade de se reativar enunciados a fim de se estabelecer relações entre os ditos ganhando valor de uma análise histórica. Não há necessidade de mediação de “leitores com formação específica” estipulando a formas de interpretação ou leitura para determinadas atividade e textos. Entretanto, ainda na mesma concepção, as relações só podem ser feitas com aquilo que já foi dito, eliminado assim a possibilidade de se dizer que qualquer interpretação é válida.

Considerar a análise enunciativa uma análise histórica como proposta por Foucault (2007, 2008) é perceber possibilidade de se constituir uma relação da leitura, independentemente da linguagem de materialização do texto. Como “uma operação de caça em terras alheias”, como proposta por De Certeau, o leitor é um *caçador* que *caça* em textos alheios em busca de conhecimento e compreensão de mundo. Em terras alheias, faz-se necessário redobrar atenção aos sinais que trazem informações sutis, mas importantes para o sucesso da caçada.

Conclusão

A história da leitura aponta para a presença da multimodalidade desde a escrita na argila, época da criação da escrita com o intuito de registrar o que a mente poderia não conseguir gravar. Diferindo na importância e constância em épocas distintas, já na antiguidade grega, a escrita foi colocada a serviço da cultura oral e da conservação do texto, sendo a leitura feita por poucos alfabetizados. Durante a Idade Média, a prática da leitura concentrou-se no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros e das escolas religiosas, geralmente restritas às Sagradas Escrituras.

Os documentos religiosos permitem observar uma grande riqueza da multimodalidade com a produção de obras de alto custo durante a Idade Média. As próprias igrejas, com seus vitrais e pinturas materializavam o discurso religioso por

meio de textos consagrados como verdadeiras obras de arte. Somente no período entre os séculos XI e XIV, quando renascem as cidades e, com elas, as escolas, que a alfabetização se desenvolve fazendo surgir uma nova era da história da literatura verbal que predomina e populariza a linguagem verbal.

No entanto, a predominância da linguagem verbal não anula a multimodalidade. A própria criação de artifícios para facilitar a leitura da linguagem verbal, como pontuação e letra maiúscula, perpetuam a multimodalidade. No século XX, a internet proporciona uma nova “revolução” na produção e veiculação de textos produzidos, não só possibilitando uma maior circulação dos textos como também diminuindo a possibilidade de controle do que pode circular e ainda o aumento da multimodalidade. Nesse momento histórico, o custo e a dificuldade de produção são reduzidos drasticamente.

As novas condições sócio históricas permitem que qualquer autor com um mínimo de conhecimento e capacidade de trabalhar com a tecnologia digital possa produzir textos, facilmente utilizar-se da multimodalidade sem alto custo e ainda veiculá-los na rede, na internet, com acesso global e sem controle de instituições detentoras do conhecimento. Novos autores surgem a cada dia e, juntamente com essas transformações, surgem novas formas de escrever e ler. Nunca foi tão fácil aplicar diferentes os modos na materialização dos textos.

Os textos do século XXI apresentam diversas cores, formatação, disposições, tamanhos de fontes sem aumento de custo ou necessidade de profissionais específicos ou mesmo de impressão. As diferentes linguagens nunca estiveram tão acessíveis à população em geral e também ao ambiente escolar. Nesse momento histórico, os meios de comunicação de massa trabalham com textos multimodais impondo a necessidade de se ler imagens, sons e ícones e possibilidade de se relacionar as informações trazidas pelas mais diferentes linguagens.

A história cultural do ato de ler considera as diferenças socioculturais que a envolvem. Na atualidade, não é esperada uma leitura superficial e literal dos textos extremamente complexos. Fala-se em atravessamento discursivo e espera-se do leitor uma produção de sentido que considere as informações apresentadas pelos diferentes modos. A voz oficial, representada neste trabalho pelos PCNs demonstra que o discurso pedagógico oficial do final do século XX e início do século XXI preconiza a possibilidade de constituição de um cidadão crítico e participativo pela leitura.

Ela enuncia a utilização da língua como geradora de significação e integradora

da organização do mundo e da própria identidade além de re-significar a função e a concepção de leitura. Apesar de não parecer unânime, há no documento oficial a preconização da necessidade de trabalhar os diferentes tipos de linguagem. É perceptível também que não haja uma percepção clara do papel e do conceito de multimodalidade. Basicamente multimodalidade é tomado por multilinguagem. Desta forma, apesar da legislação preconizar a utilização da multimodalidade, isto não é feito com essa nomenclatura. Somente a necessidade de utilização de variadas linguagens é claramente posta.

Os dados coletados por meio de questionários demonstraram que também não há clareza por nem parte dos alunos nem dos professores do que seja a multimodalidade. Nem mesmo após ter sido apresentada uma breve conceituação do termo os alunos ainda não entenderam completamente o seu significado, como evidenciado pelas respostas dadas pelos alunos. As respostas se vincularam aos termos utilizadas na definição, demonstrando que os alunos não conheciam o termo, apesar de terem respondido inicialmente que sabiam o que o termo significava.

Assim, fica posto que as vozes e as práticas escolares coincidem. Assim como não há clareza de conceituação e nem instrucional a respeito da multimodalidade por parte da voz oficial, as práticas escolares também não são claras. Não é discutido nem aproveitado a potencialidade da multimodalidade no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se a forte presença social da multimodalidade e fala-se da necessidade de se considerar as diferentes linguagens. No entanto, não há clareza de quais são as reais necessidades e possibilidades da multimodalidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Authier-Revuz, Jacqueline. 2004. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para a abordagem do outro no discurso. In: _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Charaudeau, Patrick. 2001. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: Mari, H.; Machado, I. L.; Melo, D. (Orgs.) *Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas*. Belo Horizonte NAD-FALE- UFMG, p. 23-38.

Chartier, Roger. 1999. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP/IOE.

_____. 1994. *A ordem dos livros*. Trad. de Mary Del Priore. Brasília: UNB.

Chartier, Roger.; Cavallo, Guglielmo. 1999. *História da leitura no mundo ocidental: Leituras e leitores populares da renascença ao período clássico*. 1. ed. São Paulo: Ática.

De Certeau, Michel. 1999. Ler: uma operação de caça. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 91-106.

Eco, Umberto. 2008. O leitor modelo. In: _____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, p. 35-46.

Foucault, Michel. 2008. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. 2007. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola.

Kress, G. Van Leeuwen. 2004. *Reading Images: the grammar of visual design*. 2. ed. New York: Routledge.

Manguel, Alberto. 2001. *Leitura de imagens: uma história de amor e ódio*. Tradução R. Figueiredo, R. Strauch. São Paulo: Companhia das Letras.

MEC. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília.

Orlandi, Eni Pucchinelli. 2009. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Pêcheux Michel. 1990. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Campinas, SP: Unicamp, p. 59-158.

Souza, Agistinho Potenciano. 2003. *Voos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

DA “MANTA DE RETALHOS” AO “TAPETE DE ARRAIOLOS”: TRANSFORMAÇÃO DE TECEDURA TAMBÉM APLICÁVEL À ESCRITA ACADÉMICA

Maria da Graça L. Castro PINTO¹⁸

RESUMO

Faz todo o sentido iniciar este resumo com a pergunta formulada por N. Murray (2012:7): “Writing at school and writing at university: are they really so different?” Na universidade espera-se contudo dos estudantes uma escrita académica compatível com a etapa em que se situam. Acontece que os menos habituados à escrita de “papers”, nem sempre redigem da melhor forma. Deparamos frequentemente com estudantes incapazes de expressar a sua voz crítica após a consulta das fontes imprescindíveis. Ou se limitam a justapor citações nem sempre localizadas, ou “parafrazeiam” parágrafos seguidos a que vão acrescentando o nome do autor. Importa que os estudantes aprendam a: 1) passar da reprodução à transformação crítica do material compulsado (N. Murray, 2012); 2) pesquisar o necessário para poderem conhecer bem o tópico e fundamentá-lo recorrendo a autoridades conhecedoras do assunto em questão (D. Murray, 2013); 3) analisar as leituras feitas para aprofundarem as suas argumentações (Irvin, 2010); 4) apresentar ideias com provas que as sustentem (N. Murray, 2012; D. Murray, 2013); 5) ser concisos, claros e lógicos mostrando que estão conscientes da audiência a que se destina o texto que estão a escrever (Lanham, 2006; N. Murray, 2012; D. Murray, 2013); 6) estar atentos à dimensão das frases e à sua complexidade sintática (Lanham, 2006); 7) conferir os significados das palavras utilizadas para que as frases façam sentido (Lanham, 2006); 8) verificar se os autores usados no texto se encontram nas referências finais e se estas correspondem às fontes constantes no texto (Libra, 2001).

PALAVRAS-CHAVE: Escrita académica; fontes; citações; “patchwriting”; intertextualidade

Nota prévia

A ocorrência no título deste texto das expressões “manta de retalhos” e “tapete de Arraiolos” merece uma explicação preliminar tendo em vista a temática que nos

¹⁸ UP, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Centro de Linguística da Universidade do Porto, Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal, mgraca@letras.up.pt.

propomos abordar. Ambas integram, não por casualidade seguramente, o relato da vivência com a escrita acadêmica redigido por uma estudante de um dos seminários de mestrado por nós ministrado em 2012. Lê-se então a dado momento:

Há muitos anos, quando ainda não tinha vivido esta fascinante viagem pela Psicolinguística, um professor escreveu que uma das minhas respostas de um exame parecia ‘uma manta de retalhos’. Como tinha razão, professor! Mas hoje, garanto-lhe que ao ler uma das minhas respostas, o seu comentário seria bem diferente. Atrevo-me a dizer que escreveria ‘a sua resposta é um tapete de [A]rraiolos!’.

Ousamos afirmar que a autora deste excerto ignorava, por um lado, que, na década de 90 do século passado, estudiosos com interesses na área da escrita-composição como Howard (1993) usavam expressões do tipo “patchwriting” para ilustrar tentativas de escrita que tentavam afastar-se de uma cópia *verbatim* usando dos mais diversos meios para conseguir versões tidas supostamente como pessoais pelos estudantes que as compunham e, por outro lado, que também pela mesma altura se tornava conhecida a “tapestry approach” (Scarcella; Oxford, 1992). Já neste século, Jakobs (2003) emprega o termo “patchwork”, que se revela porventura ainda mais próximo da expressão portuguesa “manta de retalhos” quando somos confrontados com justaposições continuadas sem interpretação de referências à literatura (“citations” na terminologia de Jakobs, 2003) não integrais (ver, entre outros, Swales, 1990 e Clugston, 2008).

Cumpra a quem comenta a escrita acadêmica dos estudantes que se estão a iniciar neste tipo de atividade mostrar-lhes como sair do “patchwriting”, do “patchwork”, das “colagens” (Abasi; Akbari; Graves, 2006), da referida “manta de retalhos”, para poder atingir a desejada intertextualidade (Jakobs, 2003; Matsuda 2003; Shi, 2008; Petri, 2012), “o tapete de Arraiolos”, designação da autora do excerto transcrito.

Neste texto, relevamos a importância da transição da “manta de retalhos” para “o tapete de Arraiolos” e ajudamos a ver, no ponto de partida dessa trajetória, uma “oportunidade pedagógica” (Howard, 1995:788) e não uma prestação imediatamente reprovável.

Aspetos ligados à escrita composição que objetivavam respeitar todos os aspetos que contribuíssem para que ela resultasse clara, lógica e inequívoca ao leitor foram já debatidos (Pinto, 2014). Para o efeito, convocaram-se recomendações extraídas de Lanham (2006) e de D. Murray (2013). De Lanham (2006), foi

recomendado que se respeitasse o seu “Método Paramédico” (ver, por exemplo, Pinto, 2012a), que muito contribui para o tratamento de frases consideradas “doentes”. De D. Murray (2013), retiraram-se ensinamentos relevantes em termos de uma escrita que deve assentar numa revisão contínua (ver, por exemplo, Pinto, 2013). De N. Murray (2012) ressaltamos a importância de se manter uma relação estritamente isomórfica entre as fontes usadas nos textos e as referências finais neles incluídas (ver também Libra, 2001).

A escrita, como a entendemos, não é empresa simples e de exequibilidade sem problemas; no entanto, se nos ativermos à frase de D. Murray (2013:28) “the writing comes in the writing”, só podemos acrescentar que o importante reside em começar para depois reformular, guiados pelos conselhos de orientadores competentes.

A visão de escrita em foco neste texto

A tecedura presente no título, aplicável à escrita académica, obriga-nos a abordar a escrita como uma atividade que está longe de ser transparente e linear. Não surpreende pois que trabalhos de investigação na área da escrita busquem desvelar o que ela encerra, por meio de metodologias do tipo dos “think/talk aloud protocols” (Penrose; Geisler, 1994; Yang; Shi, 2003) ou de diários (Crowley, 1977; Sommers, 1978), não como um produto já composto, tal como era visto na corrente retórica tradicional (ver Matsuda 2003), mas sim como um processo compositivo (ver, por exemplo, Crowley, 1977; Sommers, 1979; Faigley, 1986; Matsuda, 2003) também arraigado sociopoliticamente (Casanave, 2003).

A nossa leitura de “escrita”, mais próxima seguramente da preconizada pela era do pós-processo (Atkinson, 2003a; 2003b; Matsuda, 2003), coincide por certo com a de autores que visam divulgar o que sobre esse processo verbal único segundo Emig (1977) se tem investigado e continua a investigar. É interessante constatar que a escrita na língua segunda (L2) não é marginalizada. Poderá parecer estranho que a L2 (pre)ocupe tanto os estudiosos da área quando, afinal, a escrita da língua primeira já obriga a revisões ou reescritas de acordo com as “anomalias” existentes nas produções escritas (Hayes; Flower, 1986; D. Murray, 2013). Sem embargo, mesmo que a escrita do texto académico se concretize na língua do seu autor, dificilmente se concebe que

não contenha citações em línguas segundas, nomeadamente em inglês, a língua por excelência da comunicação científica, exigindo dessa forma um domínio plurilingue do autor para as poder integrar no texto de acolhimento sem que resultem brechas de ligação interlinguística que obstaculizem a intertextualidade esperada (Jakobs, 2003; Matsuda, 2003; Petri, 2012). Como adverte tão sabiamente D. Murray (2013: 13): “The writer is a master weaver, rewriting before writing by making connections between pieces of information, observations, ideas, theories, memories, fears, hopes that when connected create a new meaning.”. Qualquer autor será porventura portador da esperada originalidade quando cria um novo significado ligando de um modo muito singular os materiais de vária índole com que manteve de uma ou outra maneira um contacto mais ou menos próximo.

O termo “escrita” é portanto usado neste texto como sinónimo de produção textual (Jakobs, 2003), de composição (escrita) (Matsuda, 2003), de prosa (Lanham, 2006) ou mesmo, na trilha de Francisco Gomes de Matos (comunicação pessoal, 2015), de redigir. Para este académico, comparativamente a escrever, redigir localiza-se mais do lado da revisão, do processo (sócio)cognitivo e dos efeitos ligados à comunicação e à audiência, ultrapassando a mera transferência de informação (Penrose; Geisler, 1994), o “knowledge telling” (Bereiter; Burtis; Scardamalia, 1988), ou mesmo uma visão da escrita como simples produto (Zamel, 1982; Matsuda, 2003) que não transporia, em alguns casos, a fase da “mecânica da escrita” (Vigotski, 1996: 140) ou, segundo Juel; Griffith; Gough (1986), do “spelling” (p. 244), menoscabando a “ideation”, isto é: “the generation and organization of ideas” (p. 244) (ver também Juel, 1988).

A ideia de comunicação e de trabalho não só psicocognitivo, associado a uma das possíveis aceções de literacia (De Lemos, 2002), foi o que sobressaiu das respostas de estudantes de mestrado a quem foi perguntado o que entendiam por escrever (Pinto, no prelo). Tal facto demonstra que os adultos com percurso académico projetam no ato de escrever o seu convívio com o material escrito, a sua afinidade com esse universo (ver Starfield, 2002), o seu nível mais elevado de literacia (ver Shi, 2004) enquanto processo sociocultural (De Lemos, 2002), fruto de uma relação mais estreita com os diversos géneros textuais escritos (Marcuschi, 2001) e com as mais variadas práticas de cultivar e usar a escrita (Soares, 2001).

A escrita como processo ou como pós-processo, vista num prisma respetivamente cognitivo e sociocognitivo (Matsuda, 2003), desperta naturalmente

posições mais ou menos consensuais e não exclui que se lhe atribua uma leitura em que convirjam as suas facetas solitária e solidária. Se a escrita é uma atividade que se exerce, no geral, isoladamente compaginando-se com a citada faceta solitária, ela não atinge esse ponto sem ter percorrido um trajeto que a faz assumir também uma faceta solidária. No atinente à escrita académica, em consonância com Sommers (2006), esta só se desenvolve em resultado de uma experiência permanente com as normas que a governam, da instrução que exige a sua elaboração e de todo o trabalho de confronto com diversas posições que o tópico em análise possa desencadear, quer por via escrita, recorrendo à literatura, quer por via oral, discutindo com outros especialistas. Não se pense que, para argumentar um trabalho académico, basta que o autor esteja à mercê da inspiração, dissociando-a da atividade social que é também representada pelo levantamento do estado da arte adveniente dos contributos de outros membros da comunidade científica (Rosenberg, 2011). Não será por acaso que D. Murray (2013) recomenda que se fale, que se converse, que se partilhem ideias antes de passar à escrita numa atitude que visa sobretudo não deixar o leitor com perguntas por responder. Sublinha ainda este autor o papel do lado invisível da escrita que precede a sua consumação (D. Murray, 1978), facilmente identificável com a faceta solitária.

Chenoweth e Hayes (2003) aludem à “inner voice”, situada entre a intenção e o texto, que, sendo a voz de cada autor, é de novo um misto de solitário e do que a motiva, que é solidário. Já nos anos oitenta do século passado, Zamel (1982) aludia a um “inner dialogue”, um momento relevante da escrita posicionado no plano das ideias e a preceder a sua concretização, independentemente da fase de efetivação em que esta se encontre. Por seu lado, Perl (1980) usa a expressão “felt sense” para invocar o que um tópico pode suscitar cognitivamente. Faigley e Witte (1981) avançam ainda que os escritores proficientes se ocupam mentalmente do desenvolvimento e da revisão dos seus textos antes de os redigirem. Independentemente da terminologia utilizada, só podemos adiantar que se há etapas da escrita em que o recurso à atividade cognitiva é inevitável, tornando-a um ato solitário, não podemos ofuscar o que a fez chegar a essa fase e o que dela se espera, que apontam para o social, para o solidário.

Se não conseguimos descontextualizar qualquer produção textual, alheá-la do social, e afastá-la da viragem social (“social turn”) (Trimbur, 1994) que a escrita na era do pós-processo reivindica como seu atributo (Atkinson, 2003a; 2003b; Casanave, 2003; Hyland, 2003; Matsuda, 2003), só podemos ver nela um processo que se

distancia de um ato meramente individualista/expressivista (Matsuda, 2003) por não se coadunar, em nossa opinião, com uma atividade independente de outros desempenhos verbais impregnados de social (ver Prior, 2001). Não nos situamos, na leitura que fazemos da escrita, na era do pós-processo (Atkinson, 2003a; 2003b), porque não a desligamos enquanto processo de uma atividade cultural com fortes ligações a uma literacia sociocultural que não pode ser objeto de descontextualização enquanto conduta social (Soares, 2001). Nesta linha, quando Casanave (2003) identifica escrita com um processo sociopolítico, mostra o interesse que, a partir de certo momento, a contextualização dos vários aspetos ligados a esse processo passou a despertar. O seguinte excerto prova bem essa transição: “In recent years, we have become more interested than in the past in how the cognitive, expressive, and linguistic aspects of writing processes are embedded in social and political contexts of writing, and how all these aspects of writing interact to get writing accomplished” (Casanave, 2003:90).

Das fontes na escrita académica: um recurso indispensável sujeito a regras

Na escrita académica, enquanto género textual, sobressaem de imediato as fontes como variável que evidencia o seu cariz sociocognitivo. Atendendo a que se espera de quem pratica este género que conjugue, em texto, o seu conhecimento (obtido não só individualmente) sobre um determinado tópico com outras óticas que as fontes lhe aportam, quer para o sustentar quer para o colocar em causa, não é possível deixar de ver nesta confluência de vozes, que se augura condizente com a adequada integração textual (Shi, 2004), um jogo recíproco entre o intrapsíquico e o interpssíquico, se tirarmos partido da terminologia vygotskiana, e a existência de uma escrita situada, que não se circunscreve por isso a um ato de escrever no singular (Prior, 2001). Trata-se pois de uma escrita que “emerges as a confluence of many streams of activity: reading, talking, observing, acting, making, thinking, and feeling as well as transcribing words on paper” (Prior, 2001:57). Corresponde assim a uma escrita multimodal que engloba diversos aspetos que lhe estão vinculados (Matsuda, 2003), entre eles a cultura (Atkinson, 2003b), aproximando-se da literacia sociocultural e não da mera literacia psicocognitiva (De Lemos, 2002).

Considerada a escrita acadêmica um argumento, poderá desde já avançar-se que a sua originalidade será sempre salvaguardada pela configuração que assumir o que se desejar alegar acompanhado de provas, numa mescla de “verdade contextual” e de “verdade interpretada” (Skelton, 1997), no intento de sustentar a voz/opinião do autor (ver, acerca da argumentação, Irvin, 2010 e Wingate, 2012). Ao valer-se das autoridades que consultou sobre o tópico (“verdade contextual”), o autor encarregar-se-á de acionar concomitantemente o conhecimento que foi acumulando por vias distintas para, ao “dialogar” com essas fontes, organizar os seus pensamentos a fim de tornar original o argumento que pretende atestar. Com esse intuito, socorre-se da sustentação conquistada no âmbito do tema em debate, materializando a focalizada “verdade interpretada”, sem a qual não se comprova nem a transformação, nem a inovação, nem a recontextualização, nem a cumplicidade na intertextualidade que caracteriza o texto acadêmico. O protagonista da argumentação, o “diretor de(sta) cena”, o autor do trabalho, deve transformar os conteúdos dos textos estudados, mercê da filtragem/interpretação que deles faz, com vista a moldar a intertextualidade que encarna em suma o texto acadêmico (Shi, 2008). Um autor não pode portanto reproduzir sem mais os textos de outros (Penrose; Geisler, 1994; N. Murray, 2012). Caso tal ocorresse, demonstraria que a sua escrita carecia do esforço analítico-sintético condizente com a conjugação de “developing ideas up to verbalizing one’s thoughts and organizing them into complex textual representations” (Jakobs, 2003: 896). Importará aditar que associada à voz que personificará o autor se encontra também o termo “luta”. Uma luta que se efetiva num confronto negociado com as fontes para que dela resultem ideias não replicadas mas uma voz que, porque ajustadamente controlada, consegue alcançar a autoridade própria (Prior, 2001; Starfield, 2002; Yang; Shi, 2003). A reprodução é benéfica e até uma etapa de pleno direito e aconselhada em fases iniciais da produção textual (Howard, 1995; Starfield, 2002; Shi, 2004). No entanto, quando já se avança na direção de uma escrita mais consolidada, as exigências aumentam e a atitude do autor terá de se adaptar ao que a comunidade a que pertence aguarda dele através do seu texto. Neste prisma, augura-se que os escritos acadêmicos ofereçam uma conformação que outorgue credibilidade ao trabalho e ao seu autor (ver Libra, 2001 e Paradis, 2006), para além de assegurarem uma boa relação e o esperado entendimento com a audiência. Seguindo Hyland (2004), pode dizer-se que o garante de uma escrita acadêmica com sucesso radica na capacidade de o autor controlar a personalidade nos seus textos, de estabelecer

solidariedade com os leitores, de admitir pontos de vista alternativos e de avaliar os conteúdos. Reivindica-se dele que esteja focalizado simultaneamente em todos os aspetos essenciais da atividade intrínseca à escrita.

Em torno da originalidade na escrita académica

Legítimo é todavia, por um lado, interrogarmo-nos sobre o significado de originalidade, mormente quando se trata da invocada techedura aplicável à escrita de publicações científicas, e, por outro lado, equacionarmos até que ponto esse género textual, visto como uma modalidade de uso da língua socialmente enquadrada, sujeita a convenções e constrangimentos, bem como aberta a expectativas (Hyland, 2003), não se encontrará refém da literatura compulsada e das imposições prescritas pela comunidade académica, que podem vir a condicionar as vozes dos autores e conseqüentemente a sua linguagem, a sua argumentação (Currie, 1998) e, no final, a esperada criatividade.

Na senda do aduzido, até pode questionar-se se a intertextualidade da escrita académica restringe a capacidade de um autor ser “the sole originator of his or her words or ideas” (Currie, 1998:1). Não será esse o caso, uma vez que a escrita académica, ao resultar do cruzamento das vozes que a constituem (Starfield, 2002) por meio da sua análise crítica seguida da necessária síntese, tem de assentar numa interpretação que só pode ter a sua génese no autor que lhe dá voz. A inserção com rigor no texto a compor, sempre que venham a propósito, ora de referências à literatura (“citations” segundo Jakobs, 2003) atribuídas com propriedade e usadas com moderação, ora de citações (“quotations” para Jakobs, 2003) cirurgicamente inseridas e apropriadamente contextualizadas (Petri, 2012), sustentará o trabalho académico a fim de ostentar com nitidez como o seu autor constrói ideias, consolida argumentos e reforça ou revê opiniões (sobre o vaivém entre a análise e a síntese neste contexto conforme o empenho do autor, ver Crowley, 1977). Fundados em Jakobs (2003), podemos dizer que no trabalho académico está em causa uma produção textual “in which writers have recourse to other texts and use them for the development of their own thoughts” (p. 894). Os autores são assim confrontados com a tarefa de analisarem as ideias dos outros, de as compararem, de as associarem e de as contrastarem

também com as suas, advindas estas últimas de tantas outras fontes de conhecimento que, quantas vezes, passam pelas suas experiências de vida, para, por intermédio da síntese resultante desse esforço multicognitivo, atingirem uma intertextualidade que afaste a hipótese de uma apropriação dos pensamentos e das palavras de terceiros, de que derivaria a subsequente ausência de originalidade, de voz, de posição e de autoria pessoais. Com os merecidos ajustamentos, podemos dizer que estamos em presença de um laor multicognitivo, similar ao preconizado por Odisho (2003; 2007; 2014), que não prescinde de um modelo que o desencadeie, isto é, do social, tão reclamado por aqueles para quem a escrita é um processo que não ultrapassa a esfera do cognitivo (Matsuda, 2003). Concordamos com Casanave (2003) quando, firmado na literatura, escreve que as produções escritas “are increasingly viewed not just as linguistic artifacts but as socially produced and politically situated” (p. 87).

A escrita académica atinge com mais facilidade o aguardado pelos pares, pelos que têm a última palavra acerca da qualidade da produção final, principalmente na escrita destinada a ser publicada (Casanave, 2003), quando quem a pratica se encontra acostumado ao tipo de discurso praticado pela comunidade respetiva (Penrose; Geisler, 1994), que se consubstancia num ato por natureza social. Ademais, espera-se que o autor saiba gerir as fontes, também em termos formais, para que quem o leia sinta que, nos bastidores da tecedura do texto, são concebidas, por obra da síntese decisiva, combinações de perspetivas de que ressalta a originalidade almejada. Premeditadamente ou por desconhecimento das normas que regem a escrita académica, quem escreve não deve refugiar-se demasiado em empréstimos sucessivos das ideias e das palavras de outras autorias, porque, eventualmente, o podem fazer correr o risco de cometer o indesejado plágio (Howard, 1995; Currie, 1998; Shi, 2008). Uma leitura cuidadosa e crítica das fontes é tanto mais positiva quanto alerta quem a pratica, mais tarde no papel de escritor, para a linguagem que está ao serviço do desenvolvimento de um texto que respeita a audiência impondo credibilidade, ou seja, para o metadiscurso característico deste género textual (Hyland, 2004; 2008). A leitura e a escrita devem encontrar-se numa relação que contribua para que se veja nelas uma complementaridade conducente a um mútuo enriquecimento (Bunn, 2011).

Não é difícil constatar que o exposto até ao momento relativamente ao termo “originalidade”, pode despertar, por associação assente no assunto em debate, uma gama de conceitos já invocados ou ainda por convocar que devem ser listados quando a escrita é também, neste âmbito, palavra-chave.

Entre outros termos/conceitos que podem vir agregados à originalidade podem enumerar-se: 1) a autoria (Penrose; Geisler, 1994; Howard, 1995; Starfield, 2002); 2) a identidade (Hirvela; Belcher, 2001; Ivani; Camps, 2001; Casanave, 2003; Abasi; Akbari; Graves, 2006; Starfield, 2002); 3) a voz (Atkinson, 2001; Hirvela; Belcher, 2001; Ivani; Camps, 2001; Matsuda, 2001; Prior, 2001; Street, 2009; Wingate, 2012; D. Murray, 2013), 4) a posição (Street, 2009); 5) a atribuição (Hyland, 1999; Jalilifar; Chamran, 2012; Mastura; Azlan, 2013); 6) a citação (Swales, 1990; Jakobs, 2003; Pecorari, 2006; Petri, 2007; Clugston, 2008; Harwood, 2009; Macedo; Pagano, 2011; Jalilifar; Chamran, 2012; Mastura; Azlan, 2013); 7) a paráfrase (Keck, 2006); 8) a intertextualidade transgressiva (Chandrosama; Thomspson; Pennycook, 2004); 9) o plágio (Howard, 1993; 1995; Pecorari, 2003); e 10) o “patchwriting” (Howard, 1995; Pecorari, 2006).

Alguns dos conceitos mencionados (a atribuição, a citação, a paráfrase) contribuem para a originalidade em função da capacidade que o autor manifesta de os manobrar no intento de conseguir passar ao leitor a ideia de que domina o texto que escreveu. O autor deve conhecer bem o procedimento a seguir na tecedura do seu texto a fim de lhe inculcar a voz, a autoria e a originalidade requeridas e seguir um percurso que o resguarde da intertextualidade transgressiva, do “patchwriting” e do plágio. A noção de autoria não se revestiu contudo sempre do sentido que detém hoje no nosso contexto, o mesmo se passando com a noção de plágio, que pode inclusive oferecer visões distintas consoante as culturas em causa (Howard, 1995; ver, ainda, Shi, 2004 e Keck, 2006). O surgimento neste texto de “patchwriting” junto de plágio justifica-se, em virtude de o primeiro termo poder cobrir uma forma de escrita que seja também considerada plágio (ver Howard, 1993). Acontece que Howard (1993) extrai uma leitura positiva, em matéria de estratégia de composição, do “patchwriting”, que define como “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes” (p. 233), por divisar nessa cópia “a healthy effort to gain membership in a new culture” (p. 236). A menção ao “patchwriting” como oportunidade pedagógica é reiterada pela mesma autora no seu artigo de 1995. Não será despropositado ver uma oportunidade pedagógica no “patchwriting” numa fase inicial – mas nunca numa mais avançada – da escrita de um texto académico como meio de fazer com que o estudante possa aprender por via desse procedimento a melhor lidar com uma linguagem, a académica, que domina naturalmente com menos propriedade no começo (ver Keck,

2006). Uma interpretação desta ordem é também adotada em relação ao plágio por Starfield (2002). Ensinar a resumir passando pela justa utilização da paráfrase pode ser uma conduta a seguir para fugir ao uso *verbatim* das fontes (Howard, 1995; Yang; Shi, 2003; Shi, 2004; Keck, 2006). Howard (1995) mostra como se deve ensinar a ler e a escrever textos tidos como difíceis. A abordagem proposta por esta autora assemelha-se em tal grau, a nosso ver, com a cópia diferida aconselhada por Andrée Girolami-Boulinier para reeducar casos de disortografia (Girolami-Boulinier; Cohen-Rak, 1985; Pinto, 1998) que não nos abstemos de assinalar o que nos propõe. Estima a autora que se revela de grande utilidade aprender a ler para que seja atingida uma compreensão que conduza à redação de um resumo do que foi lido sem olhar para o texto ponto de partida. Depois de efetuado este primeiro passo, deve verificar-se se o texto foi bem compreendido e se não existem passagens muito próximas do original. No caso de subsistirem frases ou expressões idênticas, recomenda que se convertam em citações diretas.

Com efeito, o refúgio à cópia/reprodução é uma solução fácil quando não se detém o conhecimento suficiente da matéria ou linguístico para parafrasear as fontes ou quando se encontra dificuldade em escrever resumos (“summaries”) dos materiais lidos, demonstrando incapacidade de separar o acessório do essencial, de combinar e generalizar ideias e de ir ao cerne do assunto usando frases genuínas (Shi, 2004).

Espera-se por isso que o estudante aprenda a usar as fontes com rigor a fim de que o resultado final que dele se espera possa ser diferente, original e não replicado. Ele tem de sentir que os textos não podem ser colagens de citações, porque estas acabam por ser inibidoras da emergência do seu poder argumentativo (Abasi; Akbari; Graves, 2006). Não podemos ocultar que a empresa não é fácil e que o uso das fontes na escrita académica exige habilidades e poder crítico que têm de ser cultivados. Consoante comenta Jakobs (2003), há estudantes que não sabem lidar devidamente com a literatura, que não estão suficientemente familiarizados com o uso de referências e que acabam por apresentar trabalhos que se aproximam de “patchworks of poorly reworked citations rather than consistent scholarly discussions.” (p. 901).

Abasi; Akbari; Graves (2006) usam a designação colagens de citações e Jakobs (2003) utiliza o termo “patchworks” para denominar fenómenos similares. A terminologia muda de autor para autor; no entanto, o que motiva ambos é idêntico e radica na inabilidade de quem escreve sentir com exatidão o que se espera de um trabalho académico. Distinguem-se a colagem de citações e os designados

“patchworks” da intertextualidade que deve impreterivelmente caracterizar o trabalho científico, que se apoia, é certo, numa “verdade contextual” (Skelton, 1997). Esta deve porém ser utilizada regradamente e não de modo cumulativo, e ainda menos *verbatim*, por quem a ela recorre para que possa emergir do texto em curso uma voz que faça a gestão dessa verdade contextual controlando a sua integração, através da concordância ou contestação, na demanda da fundamentação do que se quer transmitir.

Após a referência à “verdade contextual”, torna-se um imperativo que sejam examinadas mais de perto as citações. Em língua inglesa existe a distinção entre “citation” e “quotation”. Jakobs (2003) alerta porém para o uso inconsistente destes dois termos na literatura que trata da escrita científica e para o facto de, neste seu artigo, empregar “quotation” (p. 897) no caso de se retomar *ipsis verbis* uma determinada fonte, razão pela qual terão de ser usadas as aspas, e “references to the literature” (p. 897) quando estão em causa referências breves a outros textos que deverão vir obviamente acompanhadas das atribuições. Por sua vez, “citation” seria a opção do autor para se referir ao termo que abarca ambas as modalidades de recurso às fontes (Jakobs, 2003: 897). Além disso, o termo “citation”, que se aproximaria mais de “references to the literature” de acordo com Jakobs (2003), pode tomar a forma integral e não integral (ver, entre outros, Swales, 1990 e Clugston, 2008) ou ser ou não secundária (Pecorari, 2006; N. Murray, 2012). Não enveredando por uma análise mais fina que conduza às funções das citações (Harwood, 2009), as distinções apresentadas já constituem orientações importantes para quem escreve e devemos dedicar-lhes alguma atenção neste texto.

De uma forma muito direta e concisa, autores como Mastura e Azlan (2013) adiantam que “[i]ntegral citations usually contain the name of the cited author within the sentence followed by the year of the author’s work” (p. 63). Em contrapartida, avançam que “a non-integral citation cites the author’s name in parentheses or brackets and is put at the end of a sentence” (p. 63). Apesar de estas duas modalidades de referenciar as fontes serem da maior relevância para que os estudantes ganhem uma certa flexibilidade na sua gestão sem caírem em formulações que fazem dos seus textos justaposições de excertos extraídos da literatura, trazemos para a discussão numa primeira instância as citações secundárias insistindo no que sobre o assunto escrevem Pecorari (2006) e N. Murray (2012). Consideramos nós também que as fontes secundárias devem ser evitadas em favor do uso da fonte primária sempre que esta esteja disponível e escrita numa língua dominada pelo interessado. Na

verdade, nunca sabemos até que ponto, usando fontes secundárias, não estamos, como afirma Paradis (2006), a perpetuar um mito que deriva de interpretações erradas das primeiras versões dos escritos. Em alguns casos, só podemos sentir uma atitude de comodismo no uso dessas fontes em vez das primárias, quando estas últimas são acessíveis e legitimariam decerto melhor o trabalho em composição para além de garantirem, sem suspeição, conhecimentos complementares de interesse. Aliás, são pormenores deste teor que fazem distinguir os textos de divulgação e jornalísticos dos verdadeiros textos científicos. A diferença de objetivos dos tipos de textos apontados e das audiências a que se destinam configura o suficiente para imprimir à escrita uma estruturação completamente diversa. Disso, não podem os autores de trabalhos académicos alhear-se na busca de alguma facilidade. A escrita, designadamente a académica, é uma luta (Allen, 2010), é trabalho e assim deve ser vista, dado que, como bem nota D. Murray (2013: 24), “Writing is not a mystery. It is a craft, a habit, a discipline that can be understood and practiced”. A escrita académica sendo tudo isso, só temos mesmo de seguir o regimento que a regula porque as evasivas não têm lugar.

Quanto à distinção entre citação/referência integral e não integral (ver Petrić, 2007), esta devia ser dada obrigatoriamente a conhecer aos estudantes que teimam em ir justapondo, ao longo dos seus trabalhos, ideias e palavras que não lhes pertencem, limitando-se a colocar no fim de cada parágrafo o nome do autor consultado e o ano da obra respetiva. A familiarização destes estudantes com a possibilidade de empregarem – de forma bem distribuída e recorrendo nas alturas certas às expressões mais ajustadas (ver Pickard, 1995; Thompson; Tribble, 2001; Hyland, 2008) – citações/referências não integrais e integrais leva-os com certeza a redigirem textos em que se sinta com mais vivacidade a origem das vozes originais e se torne mais visível uma preocupação em gerar alguma intertextualidade, não obstante em determinados momentos ainda poder revestir um cunho transgressivo. Apesar do carácter porventura transgressivo da intertextualidade por eles produzida nas primeiras tentativas, conforme propõe Howard (1995) para o “patchwriting”, poderíamos também ver nessa apropriação das fontes momentos de aprendizagem, de “oportunidade pedagógica” (Howard, 1995:788), que estabelecerão sem dúvida uma ponte para a aspirada intertextualidade.

Uma tarefa inerente à escrita académica que também pode ocasionar uma boa oportunidade de mediação pedagógica reporta-se ao uso das citações diretas

(“quotations”). À primeira vista, pode figurar-se empresa simples; no entanto, não será sempre esse o caso. Cabe-nos dizer, de imediato, que se trata de um recurso que deve ser utilizado com moderação. De resto, as citações não deveriam ser nem muito frequentes, nem continuadas, nem demasiado longas, porque elas servem tão-só para documentar com a exatidão necessária a ideia que se está a expor. Interessa ainda apelar para o modo de as integrar no texto que se está a redigir, procedimento que requer, mais uma vez, algum grau do que se pode denominar literacia académica (Petri, 2012). A este respeito, Jakobs (2003) assinala a integração cotextual e a contextual nas citações diretas. Na integração cotextual, a citação deve ser preparada para se adaptar morfológica, sintática ou ortograficamente ao texto de acolhimento (Petrić, 2012) porque, como adianta Petrić, está em causa a incorporação da citação no texto que se está a redigir. Esta operação, contudo, pode oferecer dificuldade a quem se está a iniciar neste tipo de escrita e torna-se não raras vezes um bom motivo para agir do ponto de vista pedagógico. A integração contextual prende-se com a adequação das palavras de outros ao que se está a transmitir, ou seja, com a oportunidade de que se reveste recorrer ao testemunho de terceiros, por intermédio de citações *ipsis verbis*, quando se está a aduzir uma dada matéria (ver Petrić, 2012). Não é pouco comum verificar-se que os estudantes citam passagens que não evidenciam qualquer relação com o que estão a argumentar. Junta-se ao relatado a obrigatoriedade de acompanhar a citação direta (“quotation”), sempre colocada entre aspas, da página da obra de onde foi extraída, para além da indicação do nome do autor e da data da obra em causa. São talvez indicações tidas por muitos como banais e que nem deveriam ser mencionadas. Acontece porém que esses dados nem sempre surgem de forma sistemática nos trabalhos dos estudantes, o que pode motivar o legítimo questionamento da sua credibilidade. Intimamente relacionados com a abordagem à capacidade de fazer uso de citações encontram-se naturalmente o conceito de intertextualidade (Shi, 2008) e o que se deve entender por texto académico enquanto espaço de interseção das ideias de quem o escreve com as de terceiros (Shi, 2004).

À descoberta da voz própria e da escrita académica: duas propostas práticas

Como intervir junto dos estudantes para que reconheçam que, em

circunstâncias estabelecidas, também podem ter voz, ser autores e gerar ideias, sem que tenham de se socorrer de fontes e da sua natural atribuição?

É nossa experiência que os estudantes nem sempre apreciam ou aceitam sem hesitação escrever um texto de pequenas dimensões sobre um tópico que lhes seja sugerido antes de terem consultado bibliografia em que se possam apoiar. Quando tal se lhes solicita, manifestam não raramente um certo desconforto, alguma resistência, atitudes típicas de um público que, à primeira vista, bloqueia por não saber beneficiar da experiência resultante do seu percurso de vida, do que lhe foi dado observar na sua existência, do que já leu, do que já escreveu, das conversas que teve com outras pessoas, do tanto que deve ter pensado e sentido e das numerosas e diversificadas atividades realizadas para, por essas vias, desenvolver um texto individual em que a sua voz ressalte com uma marca privativa (Prior, 2001). Seria pois de esperar que atividades desse cariz capacitassem os estudantes para serem agentes dos seus escritos sem precisarem de se firmar incondicionalmente em bibliografia fornecida para o efeito. Aliás, os defensores da pedagogia baseada no processo valorizam uma perspectiva que vá nesse sentido (Matsuda, 2003). Penrose e Geisler (1994) também advogam que se criem situações em que os estudantes olhem os problemas a partir de dentro em vez de o fazerem a partir do exterior, ou seja, “come to see themselves as participants in, rather than observers of, the construction of knowledge” (p. 517).

Atuando desta forma, os estudantes poderão sentir que há abordagens à escrita que lhes dão azo a veicularem a sua voz e a serem autores de pleno direito, mostrando-lhes que estão diante de uma realidade e não de uma ficção. Ademais, nas circunstâncias, é-lhes dado verificar que, sabendo tirar partido da sua voz, também conseguem sair vencedores da luta que tantas vezes terão de travar para serem autores quando se encontrarem confrontados com as ideias dos diversos escritos que vierem a consultar. Não podem por conseguinte apossar-se das autoridades estudadas, seja por meio de paráfrases mal conseguidas (ver, a propósito dos diversos tipos de paráfrases, Keck, 2006), seja por reproduções literais atribuídas muitas vezes sem rigor. Sucede, contudo, que alguns dos escritos produzidos nestas condições tomam com frequência a configuração de meras justaposições de frases que mais não são do que um acumular, sem interligação e sem a correta substância, de respostas às questões que o tema do trabalho não deixa de conter. Fazem-nos inclusive pensar no termo “listagem”, imputado por Snowdon (2002) a autobiografias redigidas por participantes no “nun study” que se limitavam a justapor ideias ou acontecimentos. Não será, de

resto, por acaso que Snowdon, na mesma obra, considera a existência de autobiografias que denotam um estilo mais monofônico, as ditas listagens, ao lado de autobiografias com um estilo da ordem da alta fidelidade.

Colocar os estudantes numa situação em que tenham de escrever sobre um determinado tópico de improviso e sem o recurso a fontes é profícuo porque os leva a acionarem as suas vozes, a perceberem que também podem ser autores e a concluírem que não são só as autoridades consultadas que têm voz, razão pela qual não as devem seguir cegamente. A voz deles também existe no caso de se empenharem em concebê-la.

Outras atitudes dos estudantes, como leitores, em relação aos textos trabalhados também podem ser úteis para que a escrita melhore e denote as marcas do género a que pertence (ver Penrose; Geisler, 1994). Penrose e Geisler (1994), com fundamento na literatura, avançam o interesse de levar os estudantes a analisarem sob vários ângulos os textos lidos a fim de que se sintam, por exemplo, aliciados a “to mine” the texts they read for strategies they may in turn employ in their own writing” (p. 517). A escrita ecoará então a forma como leram, nos textos estudados, os aspetos formais de interesse mais direto para o fim em vista.

Antes de conhecermos o pensamento de Penrose e Geisler, num seminário de mestrado por nós ministrado, propusemos a quatro estudantes que produzissem, apoiadas numa escrita colaborativa, com base essencialmente na planificação por analogia (Hayes; Nash, 1996), um texto no modo escrito e outro no modo oral a partir de um artigo à sua escolha de entre os vários analisados em aula (Pinto, 2012b). A este ato de escrita colaborativa (ver, a este respeito, Neumann; McDonough, 2014), serviram de modelo textos, nesses dois modos versando um outro tópico, apresentados por Day (1980). O primeiro objetivo desta tarefa residiu em alertar para a diferença, no plano da memória, entre um texto no modo escrito destinado a ser lido e que pode permanecer o tempo de que o leitor necessitar debaixo do seu controlo visual, e um texto no modo oral composto para ser só ouvido. O segundo objetivo, o mais pertinente neste contexto, visa consciencializar para o trabalho de composição dos dois modos apontados. Simboliza uma prática de escrita (colaborativa) auspiciosa porque prepara, por via dessa planificação por analogia, para uma construção textual precedida naturalmente de uma leitura (conjunta) criteriosa de escritos com a estruturação que se quer replicar e de um bom conhecimento (co)arquitetado do texto selecionado para operar essa planificação.

Neste caso, está de novo presente a cumplicidade entre leitor e escritor. Na escrita acadêmica, afigura-se-nos todavia que o escritor se encontra ainda mais associado ao papel de um leitor atento e respeitador das convenções prescritas pela comunidade a que pertence ou que deseja integrar.

Nota final

A fechar, retomamos as palavras da autora do fragmento com que iniciamos este texto que traduzem o que requer, em seu entender, a transição da reprodução para a interpretação, ou seja, da “manta de retalhos” para o “tapete de Arraiolos”, que procurámos explorar nas secções precedentes:

Através das aulas de Psicolinguística (...) aprendemos a trabalhar textos, a (bem) elaborar teses, a defender pontos de vista, a contrastar ideias, a retirar o essencial de diferentes textos e a pô-las em comum. Nestas aulas, ouvimos histórias reais intercaladas com os textos que vamos analisando. Histórias que parecem surgir por acaso, mas que são sempre pertinentes para o texto ou conteúdo em estudo. Mas, acima de tudo, nestas aulas, aprendemos a pensar.

A atitude descrita denuncia o que se encontra subjacente ao processo de composição escrita tal como o consideramos e a forma como é finalmente tecida a originalidade de um trabalho académico que não deixa de se nutrir de muitas vozes, mas que se sustenta sobretudo de uma forte capacidade de seleção e filtragem de meios para daí resultar a construção de um texto que respeite não só objetivos e contextos, mas também o efeito na audiência (Odell, 1995).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abasi, Ali R.; Akbari, Nahal; Graves, Barbara. 2006. Discourse appropriation of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p.102-117.

Allen, Sarah. 2010. The inspired writer vs. the real writer. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol. 1. Anderson SC: Parlor Press. p. 34-44. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Atkinson, Dwight 2001. Reflections and refractions on the JSLW special issue on voice. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 107-124.

Atkinson, Dwight. 2003a. L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 3-15.

Atkinson, Dwight. 2003b. Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 49-63.

Bereiter, Carl; Burtis, P. J.; Scardamalia, Marlene. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, v. 27, p. 261-278.

Bunn, Mike. 2011. How to read like a writer. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol. 2. Anderson SC: Parlor Press. p. 71-86. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Casanave, Christine Pearson. 2003. Looking ahead to more sociopolitically-oriented case study research in L2 writing scholarship (But should it be called “post-process”?). *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 85-102.

Chandrasoma, Ranamukalage; Thompson, Celia; Pennycook, Alastair. 2004. Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 3, n. 3, p. 171-193.

Chenoweth, N. Ann; Hayes, John R. 2003. The inner voice in writing. *Written Communication*, v. 20, n. 1, p. 99-118.

Clugston, Marie. 2008. An analysis of citation forms in health science journals. *Journal of Academic Language & Learning*, v. 2, n. 1, p. A11-A22.

Crowley, Sharon. 1977. Components of the composing process. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2, p. 166-169.

Currie, Pat. 1998. Staying out of trouble: Apparent plagiarism and academic survival. *Journal of Second Language Writing*, v. 7, n. 1, p. 1-18.

Day, Ruth S. 1980. Teaching from notes: Some cognitive consequences. In: McKeachie, W. J. (Ed.). *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*. San Francisco: Jossey-Bass. p. 95-112.

De Lemos, Marion. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER) (47 pp.). Disponível em: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=literacy_numeracy_reviews. Acesso em 16 maio 2015.

Emig, Janet. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2, p. 122-128.

Faigley, Lester. 1986. Competing theories of process: A critique and a proposal. *College English*, v. 48, n. 6, p. 527-542.

Faigley, Lester; Witte, Stephen. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 400-414.

Girolami-Boulinier, Andrée; Cohen-Rak, Nicole. 1985. S.O.S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, v. 604, n. III, p. 6-14.

Harwood, Nigel. 2009. An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics*, v. 41, p. 497-518.

Hayes, John R.; Flower, Linda S. 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist*, v. 41, n. 10, p. 1106-1113.

Hayes, John R.; Nash, Jane G. 1996. On the nature of planning in writing. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. p. 29-55.

Hirvela, Alan; Belcher, Diane. 2001. Coming back to voice. The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 83-106.

Howard, Rebecca Moore. 1993. A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 3, p. 233-245.

Howard, Rebecca Moore. 1995. Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, v. 57, n. 7, p. 788-806.

Hyland, Ken. 1999. Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, v. 20, n.3, p. 341-367.

Hyland, Ken. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 17-29.

Hyland, Ken. 2004. Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 13, p. 133-151.

Hyland, Ken. 2008. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 4-21.

Irvin, L. Lennie. 2010. What is “academic” writing? In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol.1. Anderson SC: Parlor Press. p. 3-17. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Ivanič, Roz; Camps, David. 2001. I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 3-33.

Jakobs, Eva-Maria. 2003. Reproductive writing – writing from sources. *Journal of Pragmatics*, v. 35, p. 893-906.

Jalilifar, Alireza; Chamran, Shahid. 2012. Academic attribution: Citation analysis in master's theses and research articles in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 22, n. 1, p. 23-41.

Juel, Connie. 1988. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, v. 80, n. 4, p. 437-447.

Juel, Connie; Griffith, Priscilla L.; Gough, Philip B. 1986. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, v. 78, n. 4, p. 243-255.

Keck, Casey. 2006. The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p. 261-278.

Lanham, Richard A. 2006. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman.

Libra, Judy A. 2001. How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. International Study Course Environmental and Resource Management, Brandenburg Technical University Cottbus, Germany. Versão enviada pela autora.

Macedo, Tatiana S. de; Pagano, Adriana Silvano. 2011. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 27, n. 2, p. 257-288.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora.

Mastura, Nik; Azlan, Nik Ismail. 2013. Citation typologies and rhetorical functions of citations in master dissertations. *Creative Practices in Language Learning and Teaching*, v. 1, n. 2, p. 61- 74.

Disponível em:
<http://www.kedah.uitm.edu.my/CPLT/images/stories/v1n2/Article5.pdf>. Acesso em 6 de agosto 2015.

Matsuda, Paul Kei. 2001. Voice in Japanese written discourse. Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 35-53.

Matsuda, Paul Kei 2003. Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 65-83.

Murray, Donald M. 1978. Write before writing. *College Composition and Communication*, v. 29, n. 4, p. 375-381.

Murray, Donald M. 2013. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

- Murray, Neil. 2012. *Writing essays in English language and linguistics. Principles, tips and strategies for undergraduates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neumann, Heike; McDonough, Kim. 2014. Exploring the relationships among student preferences, prewriting tasks, and text quality in an EAP context. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 15, p. 14-26.
- Odell, Lee. 1995. Basic writing in context: Rethinking academic literacy. *Journal of Basic Writing*, v. 14, n.1, p. 43-56.
- Odisho, Edward. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual & foreign language classes*. Lincom Language Textbooks 05. München: Lincom Europa.
- Odisho, Edward Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, v. 2, p. 3-28.
- Odisho, Edward Y. 2014. *Pronunciation is in the brain, not in the mouth. A cognitive approach to teaching it*. Piscataway, NJ: Gorgias Press LLC
- Paradis, Michel. 2006. More belles infidèles – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? *Journal of Neurolinguistics*, v. 19, p. 195-208.
- Pecorari, Diane. 2003. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 317-345.
- Pecorari, Diane. 2006. Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for Specific Purposes*, v. 25, p. 4-29.
- Penrose, Ann, M.; Geisler, Cheryl. 1994. *College Composition and Communication*, v. 45, n. 4, p. 505-520.
- Perl, Sondra. 1980. Understanding composing. *College Composition and Communication*, v. 31, n. 4, p. 363-369.
- Petrić, Bojana. 2007. Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 6, p. 238-253.
- Petrić, Bojana. 2012. Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, p. 102-117.
- Pickard, Valerie. 1995. Citing previous writers: What can we say instead of 'say'? *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, v. 18, p. 89-102.
- Pinto, Maria da Graça L. Castro. 1998. *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora (Coleção Linguística Porto Editora, 11).

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2012a. Recensão de Richard A. Lanham. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman, 2006. *Linguarum Arena*. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, v. 3, p. 147-151.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2012b. A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização? In: Teixeira e Silva, R.; Yan, Q.; Espadinha, M. A.; Leal, A. V. (Eds.). *A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau, CDROM (p. 900-907).

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2013. Recensão de Donald M. Murray. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013. *Linguarum Arena*. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto, v. 4, p. 125-132.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. 2014. *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. C07capflup. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, Maria da Graça L. Castro. (no prelo). A leitura e a literacia de leitura vistas como etapas do ato de ler. In: Naschold, A. C.; Junior, A. P.; Guaresi, R.; Pereira, V. W. (Orgs.) *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interface*. Universidade Federal de Rio Grande do Norte: EDUFRN.

Prior, Paul. 2001. Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 55-81.
Rosenberg, Karen. 2011. Reading games: Strategies for reading scholarly sources. In: Lowe, C.; Zemliansky, P. (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 2. Anderson SC: Parlor Press. p. 210-220. Disponível em: <http://writingspaces.org/essays>. Acesso em 12 maio 2015.

Scarcella, Robin; Oxford, Rebecca. 1992. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle and Heinle.

Shi, Ling. 2004. Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, v. 21, n. 2, p. 171-200.

Shi, Ling. 2008. Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. *Applied Linguistics*, v. 31, n. 1, p. 1-24.

Skelton, John. 1997. The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 121-140.

Snowdon, David. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: How we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate.

Soares, M. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sommers, Nancy. 1978. Response to Sharon Crowley, “Components of the composing process”. *College Composition and Communication*, v. 29, n. 2, p. 209-211.

Sommers, Nancy. 1979. The need for theory in composition research. *College Composition and Communication*, v. 30, n. 1, p. 46-49.

Sommers, Nancy. 2006. Across the drafts. *College Composition and Communication*, v. 58, n. 2, p. 248-257.

Starfield, Sue. 2002. “I’m a second-language English speaker”: Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 1, n. 2, p. 121-140.

Street, Brian. 2009. “Hidden” features of academic paper writing. *Working papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 1-17.

Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. 13th printing 2008. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, Paul; Tribble, Chris. 2001. Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes. *Language Learning & Technology*, v. 5, n. 3, p. 91-105.

Trimbur, John. 1994. Review: Taking the social turn: Teaching writing post-process. *College Composition and Communication*, v. 45, n. 1, p. 108-118.

Vigotski L. S. 1996. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S.; Souberman E. (Orgs.). *Tradução* J. Cippola Netto, L. Silveira Menna Barreto, S. Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Yang, Luxin; Shi, Ling. 2003. Exploring six MBA students’ summary writing by introspection. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 2, p. 165-192.

Wingate, Ursula. 2012. ‘Argument!’ helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 11, p. 145-154.

Zamel, Vivian. 1982. *Writing: The process of discovering meaning*. *Tesol Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 195-209.

OS DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

Sabrina ALVERNAZ¹⁹

RESUMO

Interessados em discutir a leitura, escrita e reescrita por alunos de uma escola pública federal, Colégio Pedro II, buscamos promover o encontro desses com os contos da coletânea “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector e, dessa atividade, analisar as estratégias encontradas pelo autor-leitor na recriação de seu texto. As bases teóricas norteadoras deste trabalho estão pautadas no legado bakhtiniano, que sempre prevê o “outro” como interlocutor dialógico e a potência dos gêneros textuais que permeia toda a linguagem. Com relação aos resultados preliminares desta pesquisa, destacamos o quanto a reescrita se mostrou capaz de excitar a reflexão do aluno diante de sua produção e, ainda, o quanto a ocasião de se estimular a escrita de contos influenciados pela obra clariceana abre diversos caminhos criativos e interpretativos.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; reescrita; gêneros textuais

Introdução

Este trabalho surge da experiência nascida em uma escola pública federal na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. As reflexões que propomos giram em torno do processo de leitura e (re)escrita por alunos a partir da coletânea “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector. Interessou-nos questionar: em que medida essa leitura provoca o amadurecimento da capacidade discursiva de alunos provenientes de práticas culturais de leitura tão distintas entre si? Quais são as estratégias de construção de sentido utilizadas por esses alunos? Como os saberes linguísticos e os conhecimentos de mundo são organizados para estabelecerem modos de interpretação e, ainda, produção escrita? Como os alunos resignificam a obra, produzindo um texto inspirado em conto clariceano? Quanto a reescrita é expressiva? Essas perguntas conduzem,

¹⁹ Professora do Colégio Pedro II, Departamento de Português. R. Barão de Cotegipe, 583 – casa 8 – Vila Isabel, 20560-080, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. sabrinalalvernaz@yahoo.com.br

então, uma pesquisa que tem por objetivo geral analisar o processo de aprofundamento na leitura e escrita de alunos diante do texto literário.

Partimos das concepções bakhtinianas de gêneros do discurso em que é impossível ao falante interagir no mundo sem lançar mão da estrutura composicional, das temáticas e do estilo de cada gênero, mesmo que esse interlocutor caminhe, em alguma medida, para as desconstruções provocadas por suas forças centrífugas. As distinções cunhadas por Marcuschi (2010) entre gênero e tipo aqui também são frutíferas, na medida em que auxiliam o aluno na compreensão das características internas do conto – a narração e a descrição.

Tal trabalho se justifica pela importância dada aos mecanismos de leitura e escrita no ambiente escolar e fora dele e também pelo valor da mediação pedagógica num processo que, muitas das vezes, é tortuoso para o aluno que chega ao Ensino Médio com diferentes competências linguísticas, em muitos casos aquém do que lhe são exigidas.

Marcos Bagno interessado em discutir “o que (não) ensinar na escola”, ressalta que “por trás do rótulo genérico *língua* se esconde um universo multidimensional de saberes, práticas, crenças, histórias, ritos, instrumentos, mecanismos de poder, papéis sociais, tradições culturais, para dizer o mínimo” (Bagno, 2012:28). É por esse viés que nós, professores de língua portuguesa, resgatamos a leitura e a escrita. Sem limitar o ensino dessas práticas a mero detalhamento gramatical ou terminológico, construímos uma percepção mais complexa daquilo que é um emaranhado de relações, funções, poderes e história.

Pilares Teóricos

Tomamos como base teórica que norteia este trabalho a Análise do Discurso de linha francesa, principalmente, o legado conceitual de Mikhail Bakhtin e de Valentin Volóshinov²⁰.

20 A esse respeito ver: “Durante algumas décadas, obras de autoria de Volóshinov e de Medvedev foram atribuídas a Bakhtin. Mais recentemente, no entanto, os estudiosos têm preferido devolver a autoria dessas obras a seus verdadeiros produtores. Volóshinov é o autor de pelo menos dois livros muito importantes e influentes: *O freudismo* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Ambos têm publicação brasileira sob o nome de Bakhtin, embora na capa do segundo também apareça o nome de Volóshinov entre parênteses” (Marcuschi, 2010:55)

São dele as palavras: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (2003:282) – publicadas no tão conhecido livro “Estética da criação verbal”. Inspira-nos pensar no dinamismo da língua construído com “enunciados concretos” ou “enunciados relativamente estáveis” que deles não podemos dispor.

Mais do que uma gramática com leis próprias, nos é dado, em nossas mais ternas experiências de linguagem, certos modelos de textos sem os quais seria impossível a comunicação. Isto é, não precisamos inventar uma estrutura composicional a cada nova interação, porque já a herdamos em alguma medida. Quando arriscamos um diálogo, um depoimento ou um bilhete, trazemos conosco uma bagagem, muitas das vezes, não sistematizada quanto ao que mais tarde foi cunhado por Bakhtin como estilo, tema e estrutura composicional.

Os gêneros textuais, como se sabe, são ilimitados como são as atividades humanas. A cada nova necessidade, pode surgir um novo gênero e é também nesse sentido que a vida interpenetra na língua e a língua, na vida.

É difícil, após as muitas releituras do estruturalismo, imaginar a língua como sistema (forma x fundo) distanciada de seus falantes, de suas práticas sócio-discursivas e históricas. Somos nós, os sujeitos da língua, seus senhores e seus escravos. “Sujeitos”, nos dois sentidos da palavra: tanto compreendido como o ser autônomo que constrói, age; e, ao mesmo tempo, entendido como indivíduo subordinado, o súdito ou o submisso frente às poderosas regras gramaticais ou discursivas. É nessa dualidade (aparentemente contraditória) que vamos tecendo linguagem, quer obedecendo expectativas, quer extrapolando-as.

Nesse intrincado processo, estão professores, ansiosos por ensinar, e alunos, ansiosos por acertar²¹. Cumprindo seus papéis sociais, caminham em direção a produzir textos verbais e escritos com finalidades diversas e múltiplas. É importante ressaltar, portanto, que consideraremos a linguagem por esse viés essencialmente discursivo que sempre prevê um “outro”, escrevemos para alguém e sempre respondemos ativamente a uma questão e esperamos desse outro uma nova resposta.

Bakhtin, interessado em fazer crítica a alguns teóricos do século XIX, deferiu dura análise contra aqueles que não conseguiam entender a linguagem como *radicalmente* dialógica:

²¹ Seguindo os princípios freireanos, diríamos: que bom seria se estivessem todos ansiosos por aprender!.

A lingüística do século XIX - a começar por W. Humboldt, sem negar a função comunicativa da linguagem, empenhou-se em relegá-la ao segundo plano, como algo acessório; passava-se para o primeiro plano a função formadora sobre o pensamento, independente da comunicação. Eis a célebre fórmula de Humboldt: “Abstraindo-se a necessidade de comunicação do homem, a língua lhe é indispensável para pensar, mesmo que tivesse de estar sempre sozinho.” A escola de Vossler passa a função dita expressiva para o primeiro plano. Apesar das diferenças que os teóricos introduzem nessa função, ela, no essencial, resume-se à expressão do universo individual do locutor. A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo. Aventaram-se, e continuam-se a aventar, outras variantes das funções da linguagem, mas o que permanece característico é não uma ignorância absoluta, por certo, mas uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros. (2003:289)

Trazemos para essa pesquisa esse importante legado bakhtiniano, já que não queremos pressupor que haja um aluno como indivíduo sozinho que quer exteriorizar-se, mas sim um aluno que responde ou reage ao texto, ao professor, aos seus pares.

Consideramos também outra questão: se alguns gêneros (até denominados por Bakhtin como “menos complexos”, como “cartas” e “conversas”) são mais facilmente dominados pelos falantes e escritores, outros são bem mais ariscos e sobre eles temos que nos debruçar para destrinchar suas partes e peculiaridades; para, então, melhor compreendê-los e produzi-los. Como exemplo desse segundo caso, citamos o conto literário.

Marcos Bagno também chama atenção para esse aspecto em sua “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”:

[Ler e escrever] são práticas socioculturais que exigem um aprendizado relativamente longo e contínuo para que o aprendiz se apodere delas a ponto de exercê-las com habilidade e destreza. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita, e o acesso aos discursos sociais que se valem delas, é a tarefa primordial da educação em língua materna na escola. (2012:29)

É por ser literatura e arte que o conto constitui em si uma proposta mais rebuscada, permeada por uma linguagem trabalhada e limada como o artífice faria com sua peça. Para continuar com Bagno, citamos:

É no trabalho com os mais variados gêneros textuais – falados e escritos – que os aprendizes tomarão consciência da multiplicidade de usos possíveis da língua (...) é evidente que a literatura tem de se destacar na educação em língua materna (...) pelo que representa de fruição estética e de elemento constitutivo da cultura e da identidade de um indivíduo e da coletividade. (2012:32)

Este artigo, como anteriormente anunciado, quer se ater ao gênero textual conto e discutir como os alunos leram e interpretaram contos clariceanos e como responderam a eles por meio de sua escrita e reescrita.

Metodologia

Fizeram parte dos procedimentos metodológicos: promover a leitura e a discussão por adolescentes, alunos da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Pedro II, escola pública federal na cidade do Rio de Janeiro, de uma escritora que influencia inegavelmente o século XX e XXI; Clarice Lispector. Nosso escopo foi estimular diferentes possibilidades de interpretação; instaurar momentos de escrita e reescrita de contos a partir da compreensão dos gêneros e tipos textuais e a partir de algumas peculiaridades literárias cultivadas por Clarice Lispector – como a descrição pormenorizada. E, por fim, analisar os resultados da reescrita.

As atividades que são detalhadas a seguir foram desenvolvidas em duas turmas, sendo um universo de 58 alunos (e, portanto, 58 (re)escritas). Para este artigo, entretanto, trabalhamos mais especificamente com dois contos.

Uma das primeiras atividades que visava apresentar a autora Clarice Lispector e inserir o leitor em seu universo poético foi organizar a turma em círculo e propor que cada um lesse aleatoriamente um trecho do livro “As palavras”, que reúne fragmentos diversos da obra clariceana organizados pelo pesquisador Roberto Corrêa dos Santos.

Entre estilhaços de cartas, contos e romances, os alunos foram entrando no universo da autora e conhecendo uma literatura que, em muitos casos, entende-se primeiro com o estômago ou com as veias; para depois, entrever mais racionalmente o que também se quer filosofia – em alguma medida.

O impacto com aquela escrita “estrangeira” foi visível e imediato. “O ovo é a cruz que a galinha carrega”. “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho”. “Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado: pensava que, somando as compreensões, eu amava”. A atividade serviu como porta de entrada às muitas faces e fases da importante escritora do século XX.

Para leitura paradidática do trimestre, cada aluno deveria, ainda, adquirir a coletânea “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector. Simultaneamente, o professor promovia, ao longo de quatro semanas, a leitura e a discussão dos contos em sala de aula, assim como exercícios de compreensão e interpretação textual. Dessa forma, tanto as particularidades clariceanas, como o gênero conto foram trabalhados mais detidamente.

Como atividade avaliativa, aos alunos foi proposta, posteriormente, a produção de um texto livremente inspirado em “Restos de carnaval”. Por “livremente inspirado”, entende-se que os alunos poderiam se apropriar de algum aspecto do conto e recriá-lo. Uma das soluções encontradas por eles foi recontar a história também em 1ª pessoa, porém tendo como foco narrativo outro personagem da narrativa. Muitos alunos elaboraram sua escrita nesse caminho: alguns optaram por dar voz ao menino que surge no desfecho, jogando confete e serpentina na protagonista; outros por dar voz à mãe doente ou mesmo o pai (um tanto ausente) ou, ainda, a irmã. Outras foram as estratégias encontradas por esses alunos: alguns ao descobrirem que o conto nasceu de uma memória muito específica da infância da autora, decidiram narrar uma experiência pessoal vivida no carnaval.

Antes da produção textual em si, que ocorreu em sala de aula, o conto foi lido coletivamente e alguns aspectos foram sublinhados como, por exemplo: a forma como Clarice Lispector dá profundidade aos personagens por meio de descrições pormenorizadas, a maneira como o que é aparentemente banal (como “ir pela primeira vez ao carnaval fantasiada”) é transformado num momento de epifania.

Confrontamos também aquele carnaval de Recife, provavelmente, ambientado na década de 30, com as experiências que os alunos tiveram como crianças no carnaval do Rio de Janeiro. E, por fim, construímos uma análise da linguagem utilizada por

Lispector. Saltaram aos olhos a primeira sentença do conto: “não, não deste último carnaval”, que é quase uma resposta ao título “Restos de carnaval”, mas que não atende a nenhuma pergunta específica. Comparamos esse início com a introdução do romance “A paixão segundo G.H.”, na qual a narrativa começa com uma sequência de travessões. Essas escolhas linguísticas foram vistas como uma marca distintiva do labor literário de Clarice Lispector e, ainda, como uma provocação, uma forma de desconstruir uma linguagem previsível e cansada.

Após a elaboração da primeira versão, os textos foram recolhidos e corrigidos. Como tal atividade fazia parte de uma reflexão maior que visava à análise do aluno enquanto autor e leitor de seu próprio texto, adotamos a seguinte estratégia: em uma das turmas, os textos foram entregues com comentários que sugeriam alterações, com a finalidade de proporcionar uma mediação direta do professor; enquanto na outra turma, entregamos os textos sem qualquer comentário, pedindo aos alunos que reescrevessem seu conto a partir de seus próprios critérios. Os resultados foram interessantes.

Estratégias de reescrita do aluno autor-leitor

Selecionamos para análise dois contos, por serem eles muito produtivos às nossas reflexões. Eis, o Conto I.

Como olhar ansioso e admirado segui as pessoas que passavam apressadas pelas ruas, preparando-se para o carnaval. Levavam sacolas cheias de fantasias, adereços e máscaras, preocupadas em se tornarem o mais irreconhecíveis quanto fosse possível.

Eu também fazia compras para o carnaval. Entretanto, ao contrário da maioria das pessoas, estava pensando em gastar todo dinheiro recebido de minha avó em confete e serpentina. Não me importava que meu rosto estivesse exposto e pudesse ser reconhecido – até porque, acredite, não havia ninguém que me reconheceria, além de alguns vizinhos meus avós.

Veja bem, fazia pouco tempo que havia me mudado – e ainda era pouco provável que a mudança fosse definitiva. Meus pais, ambos escritores, haviam finalmente tido a oportunidade de publicar o seu trabalho em conjunto, cultivado durante anos. No entanto, tiveram que viajar até o Rio de Janeiro para realizar esse sonho, deixando-me em Recife aos cuidados de

meus avós. Eu estava por eles, era verdade! Mas era um tanto solitário ser deixado em plena época de festa, que era o carnaval. Contudo, estava decidido em tornar essa época em uma lembrança feliz.

Segui pelas ruas carregando o confete e a serpentina que havia comprado – sozinho, pois, segundo meus avós, eles já estavam “velhos demais para isso”. Queria arrancar-lhes risadas e fazê-los se divertirem. Mas, sabia que não adiantaria discutir com minha avó, mulher teimosa.

Estava ansioso, já ouvindo as marchinhas típicas, que exalavam alegria e diversão, antes mesmo de chegar no ponto central da festa. Não me importava que tivesse que pular carnaval com estranhos, contanto que isso me fizesse esquecer da solidão que me assombrava alguns dias antes.

Algum tempo já havia passado e eu pulava e jogava confete para o alto, sentindo-me alegre de um jeito que havia me sentindo poucas vezes antes. Até que vi uma menina toda vestida de papel crepom, fantasiada de Rosa. Seu olhar cabisbaixo e a postura desanimada fazia contraste como a multidão em êxtase que a envolvia.

Sem pensar muito, corri em sua direção, cobrindo-a de confete e ainda acrescentando um pouco de serpentina. Levou um susto, mas em seu rosto logo brotou um sorriso, e eu soube, quando nossos olhos se encontraram, que não só levei embora a minha melancolia, como também a da menina fantasiada de Rosa.

Ao analisarmos o Conto I, podemos notar que a aluna demonstra uma nítida familiarização com a escrita. Há nele marcas de um amadurecimento literário e gramatical, seja pela composição dos personagens, seja pelas inversões sintáticas, seja pela riqueza vocabular. Poucas seriam as correções, quanto ao registro da norma padrão, como, por exemplo, a substituição da preposição “em” por “a” no trecho “Contudo, estava decidido *em* tornar essa época...”, ou a correção da concordância verbal em “Seu olhar cabisbaixo e a postura desanimada *fazia* contraste como a multidão”, ou, ainda, o acréscimo de vírgula após o adjunto adverbial deslocado na primeira frase do conto.

Entretanto, mais do que apontar esses pequenos deslizes gramaticais, a análise do professor tinha como principal objetivo observar a (re)construção do conto com relação aos elementos narrativos, à coesão e à coerência, mesmo que não existissem claros indícios da necessidade de correção, sinalizados pelo mediador.

Observemos que o diálogo intertextual do Conto I com “Restos de carnaval” alcança o refinamento interpretativo. A aluna capturou a importância das “máscaras” no conto clariceano e a ela respondeu. É no terceiro parágrafo de “Restos de Carnaval”

que encontramos: “E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara” e, ainda, “Fui correndo vestida de rosa – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobria minha tão exposta vida infantil”. Note as duas referências logo no início do Conto I, em “Levavam sacolas cheias de fantasias, adereços e máscaras, preocupadas em se tornarem o mais irreconhecíveis quanto fosse possível” e em “não me importava que meu rosto estivesse exposto e pudesse ser reconhecido”.

Outro ponto que dialoga com o conto clariceano, por contraste, é a referência ao uso do dinheiro e sua possível escassez ou abundância. Enquanto a protagonista de “Restos de carnaval” tinha que economizar com avareza um lança-perfume e um saco de confete; no Conto I, temos: “Eu também fazia compras para o carnaval. Entretanto, ao contrário da maioria das pessoas, estava pensando em gastar todo o dinheiro recebido de minha avó em confetes e serpentinas”.

Há ainda outras congruências que foram muito bem trabalhadas pela autora. O desenvolvimento da narrativa em 1ª pessoa foi feito de modo a conferir ao protagonista características para além da superficialidade. O “eu” imprime um tom pessoal e parcial, possibilitando outro ponto de vista e outras criações literárias a partir do enredo proposto por Clarice Lispector.

A melancolia como elo entre os personagens dos dois contos e a “salvação” vivida por ambos no singelo encontro garantem uma nuance interessante no texto da aluna.

Analisemos, a seguir, as alterações propostas pela autora do Conto I em sua segunda versão, e consideremos que este texto estava entre aqueles que não receberam qualquer comentário que sugerisse mudança. A reescrita partiu, então, de uma reflexão mais autônoma da própria aluna e não direcionada.

Máscaras e melancolia

Como olhar ansioso e admirado segui as pessoas que passavam apressadas pelas ruas, preparando-se para o carnaval. Levavam sacolas cheias de fantasias, adereços e máscaras, preocupadas em se tornarem o mais irreconhecíveis quanto fosse possível.

Eu também fazia compras para o carnaval. Entretanto, ao contrário da maioria das pessoas, estava pensando em gastar todo dinheiro recebido de minha avó em confete e serpentina. Não me importava que meu rosto

estivesse exposto e pudesse ser reconhecido – até porque, acredite, não havia ninguém que me reconheceria, além de alguns vizinhos meus avós.

Veja bem, fazia pouco tempo que havia me mudado – e ainda era pouco provável que a mudança fosse definitiva. Meus pais, ambos escritores, haviam finalmente tido a oportunidade de publicar o seu trabalho em conjunto, cultivado durante anos. No entanto, tiveram que viajar até o Rio de Janeiro para realizar esse sonho, deixando-me em Recife aos cuidados de meus avós. Eu estava por eles, era verdade! Mas era um tanto solitário ser deixado em plena época de festa, que era o carnaval. Contudo, estava decidido em tornar essa época em uma lembrança feliz.

Segui pelas ruas carregando o confete e a serpentina que havia comprado – sozinho, pois, segundo meus avós, eles já estavam “velhos demais para isso”. Queria arrancar-lhes risadas e fazê-los se divertirem. Mas, sabia que não adiantaria discutir com minha avó, mulher teimosa.

Estava ansioso, já ouvindo as marchinhas típicas, que exalavam alegria e diversão, antes mesmo de chegar no ponto central da festa. Não me importava que tivesse que pular carnaval com estranhos, contanto que isso me fizesse esquecer da solidão que me assombrava alguns dias antes.

Algum tempo depois a atmosfera carnavalesca já me contagiava e sentia-me alegre de um jeito que havia me sentido poucas vezes antes. Até que vi uma menina isolada, com a fantasia de Rosa toda feita em papel crepom. Seu olhar cabisbaixo e costura desanimada faziam um contraste com a multidão em êxtase ao seu redor – por isso a notei.

Em um ato impulsivo, corri em sua direção e a cobri de confete e serpentina. A menina levou um susto, sem dúvida. Mas logo um sorriso brotou em seu rosto, enquanto o papel colorido caía de sua cabeça, tornando-se mais um enfeite ao ficar preso nas dobras do crepom. E eu soube – quando nossos olhos se encontraram – que eu não levei embora apenas a minha melancolia, como também a da menina fantasiada de rosa.

Observemos que nesse momento de reescrita, a autora-leitora criou um título, antes ausente, e optou por desenvolver o sexto e sétimo parágrafos. Embora não tenhamos a preocupação de esgotar as análises possíveis, vamos nos ater a algumas delas.

O trecho “Algum tempo depois a atmosfera carnavalesca já me contagiava e sentia-me alegre” (6º parágrafo) em substituição a “Algum tempo depois já havia passado e eu pulava e jogava confete para o alto, sentindo-me alegre” evidencia um notável ganho literário e expressivo, a nosso ver.

Interessante notar o cuidado em estabelecer nova referência coesiva em “por isso a notei” (final do 6º parágrafo). Parece-nos que, nesse segundo momento, a partir de uma leitura mais atenta e crítica de seu próprio texto foi observada uma lacuna textual, antes ignorada. Mais do que apenas incluir a personagem do conto clariceano em seu enredo, houve anseio por justificar essa aparição.

No 7º parágrafo, o aprimoramento é construído a partir de sequências descritivas – à semelhança da escrita inspiradora do texto. Isso, podemos observar mais especificamente no fragmento: “enquanto o papel colorido caía de sua cabeça, tornando-se mais um enfeite ao ficar preso nas dobras de crepom”. O leitor atento e conhecedor do conto “Restos de carnaval” observará que esse detalhe demonstra uma interpretação detida do texto clariceano pela aluna, já que a fantasia feita de crepom era a metonímia da alegria do carnaval, era a possibilidade de fantasiar-se para ser outra. Logo, o narrador-personagem do Conto I tanto contribuiu para afastar a melancolia da menina cobrindo-lhe de confete, como corroborou sua fantasia. Seu gesto simboliza o reconhecimento de que ela era uma rosa.

Por fim, é possível ver algumas correções gramaticais, como a percepção da ausência de plural no verbo “fazer” (linha 28) e outras alterações estilísticas, como a troca de maiúscula por minúscula em “rosa” (última linha) ou a substituição das vírgulas por travessões em “quando nossos olhos se encontraram”, dando ao trecho maior destaque.

A experiência de criar espaço para que o aluno fosse o “revisor” de seu próprio conto e, mais do que isso, pudesse reescrever aquele que fora um primeiro texto elaborado em sala de aula trouxe felizes resultados, como o que apresentamos acima. Porém, é importante registrar que enquanto alguns alunos se sentiram confortáveis com a proposta e perceberam a atividade como ocasião para aprimoramento de seu trabalho; muitos outros se sentiram solitários e sem norte.

A ausência de comandos perturbou e foi motivo de protesto por alguns. “O que devo mudar?” – muitos insistiam em perguntar, mesmo após as explicações que enfatizavam a autonomia e liberdade diante daquilo que era a criação deles. Esperavam comentários e correções gramaticais, tendo em vista que é a prática escolar mais reiterada.

Em termos bakhtinianos, podemos entrever esse desejo como ligado à necessidade de uma “compreensão responsiva ativa”, na medida em que o aluno sempre escreverá para alguém, para outro e dele espera uma reação. Nesse caso, o interlocutor

mais imediato e direto será o professor, aquele que também avalia. Nas palavras no teórico:

Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa (...) o que [o locutor] espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução. (2003:290)

Convidamos, ainda, o leitor a analisar o Conto II, que está inserido em outra dinâmica de mediação, pois é pertencente à turma que recebeu comentários escritos pelo professor.

Besouro e o palhaço

Na maior aleatoriedade do cotidiano, o palhaço serve, basicamente para fazer rir.

O homem que se pinta para vergonha alheia de alguns, mostra-se triste e sozinho. Sua maquiagem já escorria pelo rosto, fazendo dele um coringa assustador. Embora sua feliz tristeza o deprimisse, foi sem medo algum procurar um amigo. Numa floresta qualquer o risinho achou um pequeno inseto. Ele parecia sozinho, sem ninguém. O palhaço resolveu que não deixaria a impunidade da vida, fazer com que aquele inseto minúsculo, ficasse ali, sem o menor valor. O risadinha se via como um besouro insignificante, sem valor, usado por alguns como objeto de gargalhada. O palhaço estava cansado de ver dentes brancos, aquelas risadas faziam a loucura dele crescer. No momento fora de si, o palhaço come o besouro.

O seu ato dramático fez com que o Risinho contraísse uma doença e nunca mais visse aqueles tais dentes brancos.

O Conto II apresenta uma interessante rede intertextual e acaba por reafirmar a imagem do palimpsesto, pois toda linguagem é sempre permeada de outras vozes. Como bem defendido por Bakhtin:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – os quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de

relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (2003:291)

É por meio da ausência desse mundo mudo anterior que a cadeia de enunciados se manifesta, sempre num intrincado complexo de outros enunciados. No Conto II, existe uma evidente alusão ao livro de Clarice Lispector “A paixão segundo G.H.” (apenas citado em sala de aula), em que a personagem esmaga e degusta o interior branco da barata, numa espécie de ascese e de busca epifânica. O título e a presença do besouro retomam o empolgante conto “O barbeiro e o besouro” de Ana Paula Maia, também apresentado e discutido nas aulas de português.

Destacamos esse elemento, porque, embora o Conto II tenha se afastado da temática proposta em “Restos de carnaval”, a menção se deu pelo estilo. O aluno priorizou a estratégia clariceana de escrever a partir de um enredo banal, fugindo das narrativas hollywoodianas ou daquelas à moda das telenovelas brasileiras ou mexicanas, que carregadas de clichês e ações despejam tragédias, traições e vinganças.

Há também no Conto II algumas intrigantes escolhas lexicais. Vejamos algumas.

Já na primeira sentença do conto, o aluno propôs “Na maior aleatoriedade do cotidiano, o palhaço serve, basicamente para fazer rir” (1º parágrafo). Acreditamos que tal seleção vocabular esteja ligada a uma busca pelo “estrangeiro dentro da própria língua” – o que talvez já seja um embrião do fazer literário, que reconstrói e desfaz a linguagem. Mesmo movimento podemos perceber em “Embora sua *feliz tristeza* o deprimisse, foi sem medo algum procurar um amigo” (1º parágrafo). Nesse construir/destruir, porém, o aluno encontrará adeptos ou críticos na medida em que vai se apropriando desse novo fazer linguístico a que se propõe. Parece-nos que, estilisticamente, o paradoxo “feliz tristeza” é mais compreensível do que “aleatoriedade do cotidiano” ou, ainda, está mais costurado ao contexto da narrativa.

Para continuarmos com as análises lexicais, analisemos o fragmento “O palhaço resolveu que não deixaria a *impunidade da vida*, fazer com que aquele inseto minúsculo, ficasse ali, sem o menor valor” (2º parágrafo). Aqui, provavelmente, na tentativa de escrever de forma rebuscada, o aluno elegeu um termo deslocado de seus usos mais correntes, ao optar pela palavra “impunidade”. Não encontramos elementos que possamos ligar o besouro a uma “não punição da vida”. Por que deveria ser punido?

Por que não foi punido? Sobressai a falta de coesão e coerência, com essa escolha vocabular. Isso foi sinalizado ao aluno, que propôs uma adaptação.

Quanto aos aspectos gramaticais, podemos perceber dificuldades na organização dos parágrafos e muitas inadequações quanto à pontuação. O que acaba por sinalizar ao professor uma não compreensão dessas regras e a necessidade de se trabalhar esses aspectos em sala de aula.

Entretanto, consideramos que o problema mais relevante talvez esteja na pressa com que o autor construiu o clímax de seu enredo, quase abortando-o. Curtíssimo, quase passa despercebido de tão pouco desenvolvido.

Chamamos a atenção, por fim, para a coesão nominal feita pelo autor por meio de palavras que tinham por função substituir “palhaço”, como “homem que se pinta”, “coringa”, “risadinha” e “risonho”; dessa forma, fugiu de repetições incômodas. Porém, como se tratava de uma espécie de nome próprio, seria interessante, para melhor conduzir o leitor, usar os termos em maiúscula.

Vejamos as soluções encontradas pelo aluno na reescrita do Conto II.

O Besouro e o Palhaço

No pensamento comum, o palhaço serve, basicamente, para fazer rir. O homem que se pinta – para vergonha alheia de alguns – mostra-se triste e sozinho. Sua maquiagem já escorria pelo rosto, fazendo dele um coringa assustador. Embora sua feliz tristeza o deprimisse, foi sem medo algum procurar um amigo.

Numa floresta qualquer, o risonho achou um pequeno inseto. Ele parecia sozinho, sem ninguém. O palhaço resolveu que não deixaria a indiferença do pequeno fazer com que aquele inseto minúsculo ficasse ali, sem o menor valor.

O risadinha se via como um besouro insignificante, sem valor, usado por alguns como objeto de gargalhada. O palhaço estava cansado de ver dentes brancos, aquelas risadas faziam a loucura dele crescer.

O homem pintado mostrava-se menos consciente com a vida. Ele sentia uma troca de emoções com o besouro. O nariz vermelho sentia uma mistura de emoções, seu estado são, já se fora faz tempo. Ele sentia-se, dentro de sua loucura, um besouro. Eles se viram como iguais. Então, num momento fora de si, o palhaço come o besouro.

O seu ato dramático fez com que o risonho contraísse uma doença e nunca mais visse aqueles tais dentes brancos.

É possível notar que o aluno imprimiu várias alterações, segundo as sugestões feitas pelo professor (quebra de parágrafo, pontuação, substituição de expressões sublinhadas, desenvolvimento do clímax).

Diante da proposta de substituição de “não deixaria a impunidade da vida” (2º parágrafo), o aluno criou “não deixaria a indiferença do pequeno”. O que de fato se adequou melhor ao contexto, tendo em vista que havia incoerência em dizer que “o besouro não havia sido punido pela vida”. Parece-nos que, de fato, o autor havia se confundido, na sua primeira versão. A substituição de “Na maior aleatoriedade do cotidiano” por “No pensamento comum” (1º parágrafo), entretanto, acabou eliminando certa potência anterior, apesar do tom artificial de outrora.

Já o fragmento “No momento fora de si, o palhaço come o besouro” (final do 4º parágrafo) ganhou sequências descritivas mais detalhadas – o que contribuiu para maior desenvolvimento do que ele propôs como clímax.

Por fim, sinalizo a ambiguidade do trecho “Ele parecia sozinho, sem ninguém” (2º parágrafo), após a inserção de “indiferença do pequeno”. Observe que o pronome pessoal que funcionava apenas como referência anafórica, retomando “um pequeno inseto”, acaba também por se ligar ao “palhaço” (referência catafórica), que igualmente está solitário e sofre com a apatia do inseto. Essa ambiguidade pode ser lida como produtiva, na medida em que o autor quer tornar um, o palhaço e o besouro e o faz expressamente em “Ele sentia-se, dentro de sua loucura, um besouro. Eles se viram como iguais” (4º parágrafo).

A partir dessas experiências de reescrita, muitas são as análises construídas. Perceber como os alunos demonstram diferentes níveis de amadurecimento gramatical e distintas formas de se apropriar de seu próprio texto por meio da reescrita são dois exemplos. Observar como o texto literário clariceano foi lido e percebido e, ainda, como gerou novos textos permitirá, sem dúvidas, futuros artigos e novas pesquisas.

Considerações Finais

Quando optamos por ponderar a reescrita através de duas dinâmicas distintas, uma com comentários pelo professor e outra marcada pelo silêncio, objetivávamos

possibilitar dois contextos diferentes de pesquisa. Alguns resultados puderam ser percebidos.

Enquanto, na reescrita do Conto I, sobressaiu a autonomia ou a percepção linguística da aluna; na reescrita do Conto II, observamos que o aluno alterou apenas o que havia sido indicado pelo professor. Esse fato gerou algumas perguntas e reflexões: tal atitude demonstraria que estamos diante de um aluno que quer atender às expectativas ligadas à avaliação, mais do que construir seu texto autonomamente? Sua postura de “sujeito” caminha em que sentido? Seria possível que esse aluno sentisse legitimidade para alterar o que ele próprio julgasse como necessário, para além do que a voz de autoridade do professor imprimiu?

Quando resgatamos a reflexão bakhtiniana de que buscamos sempre uma “compreensão responsiva ativa” por meio do que escrevemos e falamos, podemos entrever uma expectativa do aluno em atender ao seu interlocutor, no caso o professor/leitor. Por outro lado, se esse é visto como a autoridade que detém o conhecimento e que tem o poder de cancelar (ou não) certos usos, então, em alguma medida, falhamos como educadores.

Como exemplo dessa visão mais tradicional de ensino, citamos uma experiência recentemente desembocada por um questionamento quase cotidiano: “Professora, onde você estudou? Como se tornou professora?” Tais perguntas, meio deslocadas (a princípio) do contexto da atividade apresentada, acionaram uma série de inferências que imaginava que aquela curiosidade estivesse ligada a um desejo profissional futuro do aluno. O inusitado da situação surgiu, todavia, quando compreendido que ele queria fazer um elogio e dizer que havia percebido um “*jeito* diferente de ensinar”, com o qual não estava acostumado. Visivelmente, os termos “princípios pedagógicos”, “didática”, “abordagem teórico-metodológica” não faziam parte do seu ainda jovem repertório cultural, mas a alegria sobressaía com aquilo que vinha se configurando como um discurso enaltecido. Mas, o sentimento de “papel cumprido” foi substituído logo em seguida pela (ainda recorrente) sensação de impotência, quando o aluno mencionou que em hipótese alguma gostaria de ser professor, posto que “jamais estudaria anos e anos para aprender toda a matéria e, então, *repetir* aquilo para alunos que não queriam estudar ou que não respeitavam o professor”.

Imediatamente, foi percebido que assim como os termos ligados à Educação não faziam parte do seu vocabulário, aquele aluno nunca havia lido numa universidade o princípio do “partejar” de Sócrates ou a concepção pedagógica do professor como

mediador. Entretanto, sendo ele aluno, e, portanto, um sujeito direta e diariamente envolvido nessa dinâmica interacional, como ele não havia se dado conta de que o professor não está ali para repetir o que aprendeu, mas para fazer nascer a dúvida epistemológica que cria pesquisadores? E, ainda, como não percebeu que cada aula é única, porque os alunos como sujeitos participativos e autônomos imprimem suas necessidades e ritmos? Algum abismo, então, se fez notar entre o que há tantas décadas se estrutura entre os muros acadêmicos – quase que utopicamente – e a prática escolar, mesmo numa escola pública federal reconhecida por sua excelência.

Triste notar que o país que fez surgir Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Rubens Alves (para ficar apenas com três grandes) ainda não tenha conseguido implementar um ensino menos tradicional, fugindo dos moldes “professor que conhece e sabe” transfere, educa, (in)forma o “aluno” (de preferência sem cor, gênero, idade ou classe social – para que fique mais fácil ignorar as peculiaridades que o tornem humano).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagno, Marcos. 2012. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, Mikhail. 2003 [1979]. Estética da criação verbal. (Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra) São Paulo: Martins Fontes.

Lispector, Clarice. 1998. A paixão segundo G.H. 1ed. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, Clarice. 2013. As palavras. Curadoria: Roberto Correa dos Santos. Rio de Janeiro: Rocco.

Lispector, Clarice. 1998. Felicidade Clandestina. 1ed. Rio de Janeiro: Rocco.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. São Paulo: Cortez.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Eco, Humberto. 2012. Interpretação e superinterpretação. São Paulo: Martins Fontes.

Fernandes, E. M. F. 2009. A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor. In: III Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre.

Koch, Igedore Villaça. 2007. A coesão textual. 21ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2011. Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2011. *Ler e escrever: os sentidos do texto*. 3ed. São Paulo: Contexto.