

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS

**A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADES DE
(RE)TEXTUALIZAÇÃO**

UBERLÂNDIA
2021

ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS

**A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E ESCRITA EM ATIVIDADES DE
(RE)TEXTUALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso.

Orientador(a): Profa. Dra. Cármen Lúcia Hernandez Agustini.

UBERLÂNDIA
2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V331 2021	<p>Vasconcelos, Aline Paula Ribeiro, 1979- A relação entre a leitura e a escrita em atividade de (re)textualização [recurso eletrônico] / Aline Paula Ribeiro Vasconcelos. - 2021.</p> <p>Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.429 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Linguística. I. , Cármen Lúcia Hernandes Agustini, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de julho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11922ELI001				
Nome do Discente:	Aline Paula Ribeiro Vasconcelos				
Título do Trabalho:	A relação entre leitura e escrita na prática da (Re)textualização				
Área de concentração:	Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, sujeito e discurso				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Escrita em Língua Portuguesa: ensino, apropriação, leitura, tecnologia e sociedade				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Mariana da Silva Marinho; Érica Daniela de Araújo e Cármen Lúcia Hernandez Agustini, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Cármen Lúcia Hernandez Agustini, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Érica Daniela de Araújo, Usuário Externo**, em 29/07/2021, às 17:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana da Silva Marinho, Usuário Externo**, em 02/08/2021, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Lucia Hernandez Agustini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/08/2021, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2936180** e o código CRC **86BB4A74**.

Referência: Processo nº 23117.049713/2021-01

SEI nº 2936180

DEDICATÓRIA...

*Dedico esse trabalho a Deus, o autor da vida,
Ao meu marido Marcelo, meu companheiro de vida,
Aos meus filhos Marcelo Filho e Valentina, minha vida fora do meu corpo,
A todos os meus amigos e família, que fazem parte da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois creio do fundo do meu coração, que sem Ele eu jamais conseguiria chegar até aqui. Orei muito por esse momento, tive medo, dúvidas; mas nunca pensei em desistir, pois sempre tive comigo que “tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13), e foi essa fé que me deu forças durante todo esse tempo.

Ao meu marido, Marcelo, que embarcou comigo nessa caminhada, torceu por mim, me deu apoio, teve paciência, enxugou minhas lágrimas, vibrou com minha alegria e me fez elogios mesmo quando eu não merecia, tudo isso pelo simples fato de me amar e querer me ver chegar até o final, até a vitória!

Aos meus filhos, Marcelo Filho e Valentina, pela compreensão das muitas vezes em que precisei me ausentar para me dedicar aos estudos. Sei que o silêncio não é um dom natural das crianças, mas vocês, meus pequenos sábios, entendiam que a mamãe estava estudando e que nessa hora precisava de muito silêncio, então, na mais profunda doação... sim, doação do amor que a mim dedicavam, se trancavam no quarto ou iam para fora brincar.

À minha amiga Priscilla Freitas, pelo incentivo e apoio incondicional, pelo ombro amigo e as longas horas de conversa. Nem sei como ela me aguentou tanto..., mas, se é certo que Deus coloca anjos na terra para nos ajudar, nesse caso, meu anjo foi você! Muito obrigada!

À Vanessa Portes, pedagoga da rede municipal de ensino com a qual tive o prazer de trabalhar. Nossas conversas despertou o interesse em buscar mais conhecimento e a partir daí comecei a procurar mais (in)formação para minha vida pessoal e profissional. Entendi que não podemos nos acomodar, ficar parados no mesmo lugar fazendo as mesmas coisas... é certo que o conformismo é mais seguro e confortável, mas esse realmente não é o meu lugar; eu quero mais!

À Professora Cármen Agustini, pessoa extraordinária, minha orientadora. Obrigada pela paciência, pelo apoio, pelo carinho e pela disposição em dividir comigo um pouco do seu conhecimento. Conhecer Benveniste através da sua doce e meiga voz me ajudou a encontrar prazer no árduo trabalho que tinha pela frente. O tempo passou rápido demais, tenho tanto a falar... talvez não muito de Benveniste, mas de como tenho profunda admiração por você!

À minha família e aos amigos que sempre torceram por mim. Minha mãe Gislene, meu pai Dimas, minha irmã Ana Paula, todos que, de uma maneira muito especial, colaboraram para que eu chegasse até aqui. E não menos importante, minha amiga Elisângela Alves, não tenho palavras para agradecer suas orações pela minha vida. Sei que cada vitória minha também é sua, então, te coloco aqui, na sessão família, pois “há amigos mais chegados que irmãos” (Provérbios 18:24), e essa é você... minha amiga-irmã, muito obrigada!

Aos professores convidados que, com muito carinho, aceitaram ler meu trabalho e participar da Banca Examinadora.

Ao PPGEL – ILEEL pela oportunidade dos estudos.

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas como aços espelhados. Ah que medo de começar [...] O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo.

Clarice Lispector

(A hora da estrela, 1998, p. 22-23)

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa, fundamentamo-nos na linguística de Émile Benveniste. Sua teorização sobre escrita e enunciação escrita permite questionar o que seria (re)textualizar e se (re)textualizar, do modo como é compreendido no processo de formação do professor, é algo realizável. Assim, propomo-nos a problematizar como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, nas chamadas atividades de (re)textualização, partindo do pressuposto de que a escrita é enformada de significação e testemunho de uma identidade do sujeito, do seu gesto de interpretação e do seu registro na e para a história. Nessa perspectiva, podemos dizer que o aluno, ao apropriar-se da língua e convertê-la em escrita, uma imagem da língua, transmuta sua experiência de linguagem em signos escritos, socialmente (com)partilhados entre os membros de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura, de tal modo a enunciar-se na e pela escrita. Com esta pesquisa, intentamos demonstrar as implicações da leitura do aluno na sua produção textual escrita. De nossa perspectiva, toda enunciação, seja ela escrita seja ela falada, é constitutivamente (re)produção. A relação discursiva é, ao mesmo tempo, iterativa e inventiva, porque a conversão da língua em discurso requer torná-la apta ao uso específico provocado pela instância de discurso. Assim sendo, entendemos que a língua é (re)atualizada à medida que é colocada em funcionamento *por um ato individual de utilização* (BENVENISTE, 2006, p. 82). Dessa forma, (re)textualizar é (re)atualizar o discurso. Nessa perspectiva, a produção textual escrita do aluno resulta de um processo de enunciação, no qual o aluno mobiliza a língua escrita de modo específico, tornando-a apta àquele uso particular. Por isso, Benveniste (2005, p. 26) diz que “a linguagem (re)produz a realidade”, algo que é da ordem do (ir)repetível. À vista disso, nosso objetivo geral é compreender como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual escrita do aluno, uma vez que, nesse tipo de atividade, não podemos deixar de refletir sobre a compreensão do texto-base que antecede o ato da escrita. Falar em ensino de escrita, é falar também em leitura. Para a realização da presente pesquisa, acompanhamos o trabalho de duas professoras da rede pública municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais durante o ensino de uma sequência didática voltada para o ensino da escrita e do gênero textual “Tirinha”. Essa sequência didática contemplou a leitura de uma tirinha no livro didático de Língua Portuguesa, a montagem de uma tirinha desordenada e a produção de um texto narrativo tendo como texto-base uma tirinha. Com o trabalho de análise, expomos que “a língua não é um repertório imóvel que cada locutor só teria que mobilizar para os fins de sua expressão própria. Ela é em si mesma o lugar de um trabalho incessante” (BENVENISTE, 2006, p. 163); um lugar de constante (re)atualização discursiva; um lugar para se viver. Finalizamos esta pesquisa afirmando que, para (re)textualizar, é preciso compreender o texto-base; sem a leitura, seria praticamente impossível fazê-lo. A escrita dos alunos (re)velam aquilo que leram no texto-base, de modo que houve seu retorno à historicidade do enunciável indicada no gesto de interpretação. Esse retorno à historicidade constitui a condição fundamental para o movimento do(s) sentido(s), que se materializou, por exemplo, na mobilização de traços característicos de gêneros textuais já conhecidos e na filiação a sentidos em circulação na sociedade e que projetam uma posição subjetiva para o aluno.

Palavras-chave: (re)textualização; leitura; escrita; ensino; Benveniste.

RÉSUMÉ

Dans ce travail de recherche, nous nous basons sur la linguistique d'Émile Benveniste. Sa théorisation sur l'écriture et l'énonciation écrite nous permet de nous demander ce que ce serait de (re)textualiser et si la (re)textualisation, telle qu'elle est comprise dans le processus de formation des enseignants, est quelque chose de faisable. Ainsi, nous proposons de discuter comment la relation entre la lecture et l'écriture affecte la production textuelle écrite des élèves de 3^e année du primaire, dans les activités dites de (re)textualisation, en partant de l'hypothèse que l'écriture est façonnée par le sens et témoignage d'une identité du sujet, de son geste d'interprétation et de son inscription dans et pour l'histoire. Dans cette perspective, on peut dire que l'élève, en s'appropriant la langue et en la convertissant en écriture, image de la langue, transmute son expérience langagière en signes écrits, socialement (com)partagés entre les membres d'une société donnée, d'une culture donnée, de manière à s'exprimer dans et par l'écriture. Avec cette recherche, nous avons l'intention de démontrer les implications de la lecture des élèves dans leur production textuelle écrite. De notre point de vue, chaque énoncé, qu'il soit écrit ou parlé, est constitutivement (re)production. La relation discursive est à la fois itérative et inventive, car la conversion du langage en discours nécessite de le rendre apte à l'usage spécifique provoqué par l'instance de discours. On comprend alors que le langage se (ré)actualise au fur et à mesure qu'il est mis en œuvre par un acte individuel d'usage (BENVENISTE, 2006, p. 82). Ainsi, (re)textualiser, c'est (ré)actualiser le discours. Dans cette perspective, la production textuelle écrite de l'élève résulte d'un processus d'énonciation, dans lequel l'élève mobilise la langue écrite d'une manière spécifique, la rendant apte à cet usage particulier. Ainsi, Benveniste (2005, p. 26) dit que « le langage (re)produit la réalité », quelque chose qui est (ir)répétable. Dans cette perspective, notre objectif général est de comprendre comment la relation entre la lecture et l'écriture affecte la production du texte écrit de l'élève, puisque, dans ce type d'activité, nous ne pouvons manquer de réfléchir à la compréhension du texte de base qui précède l'acte de l'écriture. Parler d'enseignement de l'écriture, c'est aussi parler de lecture. Pour mener à bien cette recherche, nous avons suivi le travail de deux enseignants du réseau public municipal d'une ville de l'intérieur du Minas Gerais lors de l'enseignement d'une séquence didactique visant à enseigner l'écriture et le genre textuel « Tirinha ». Cette séquence didactique comprenait la lecture d'une bande dessinée dans le manuel de langue portugaise, le montage d'une bande dessinée désordonnée et la production d'un texte narratif ayant une bande dessinée comme texte de base. Avec le travail d'analyse, nous exposons que « la langue n'est pas un répertoire immobile que chaque locuteur n'aurait qu'à mobiliser aux fins de sa propre expression. C'est en soi le lieu d'un travail incessant » (BENVENISTE, 2006, p. 163) ; un lieu de (re)mise à jour discursive constante ; Un endroit où vivre. Nous terminons cette recherche en précisant que, pour (re)textualiser, il est nécessaire de comprendre le texte de base ; sans lecture, il serait pratiquement impossible de le faire. L'écriture des élèves (re)voile ce qu'ils ont lu dans le texte de base, de sorte qu'il y a un retour à l'historicité de l'énonçable indiquée dans le geste d'interprétation. Ce retour à l'historicité constitue la condition fondamentale du mouvement du ou des sens, qui s'est matérialisé, par exemple, dans la mobilisation de traits caractéristiques de genres textuels déjà connus et dans l'affiliation à des sens circulant dans la société et projetant une position subjective pour l'étudiant.

Mots-clés : (re)textualisation ; en train de lire; l'écriture; enseignement; Benveniste.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Possibilidade de (re)textualização	64
Figura 2 - Aspectos envolvidos nos processos de (re)textualização	66
Figura 3 - Atividade de produção textual com texto e imagem.	86
Figura 4 - Atividade de criação de frases.	91
Figura 5 - Atividade em folha referente a aula 2.....	98
Figura 6 - Tirinha escolhida pelas professoras para proposta de produção textual escrita.	99
Figura 7 – Produção de texto do aluno 1.....	101
Figura 8 - Produção de texto do aluno 2.....	104
Figura 9 - Produção de texto do aluno 3.....	107
Figura 10 - Produção de texto do aluno 4.....	110
Figura 11 - Produção de texto do aluno 5.....	113
Figura 12 - Produção de texto do aluno 6.....	116

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa	32
Quadro 2 - Gêneros textuais.....	37
Quadro 3 - Transcrição de uma parte do planejamento das aulas das professoras.	38
Quadro 4 - Transcrição da introdução do plano de aula.	95
Quadro 5 - Transcrição do desenvolvimento das aulas 1,2 e 3 do Plano de Aulas.....	96

SUMÁRIO

SUMÁRIO	13
Introdução	13
Capítulo I:	24
A composição da pesquisa	24
1. Introdução	25
1.1. Problemática do estudo e questões orientadoras	26
1.2. Objetivos e Natureza da pesquisa	28
1.2.1. As etapas da pesquisa	30
1.3. Caracterização do Contexto e dos Participantes da pesquisa	32
1.4. As aulas observadas	33
1.5. O procedimento de análise	35
1.5.1. Primeiro tempo de análise.....	36
1.5.2. Segundo tempo de análise.....	40
Capítulo II:	42
A escrita na linguística de Benveniste	42
2. Introdução	43
2.1. A teorização sobre a escrita na linguística de Benveniste	43
2.2. A língua escrita e a escrita	50
2.3. A enunciação escrita	54
2.4. O homem na língua	56
Capítulo III: A atividade de (re)textualização no Ensino Fundamental	61
3. Introdução	62
3.1. O ponto de vista de Marcuschi e Dell’Isola	63
3.2. O ponto de vista de Benveniste	69
3.3. A atividade de (re)textualização nos documentos oficiais	72
3.4. A atividade de (re)textualização na prática	74
Capítulo IV:	79
A relação entre leitura e escrita na prática de (re)textualização	79
4. Introdução	80
4.1. A noção de leitura	80
4.2. A noção de escrita	82
4.3. A relação entre ler e escrever na prática	83
4.4. (Re)textualização de imagem para escrita	85

4.5. O trabalho com textos em sala de aula	88
Capítulo V:	93
Unidade e dispersão dos sentidos: (n)a atividade de (re)textualização	93
5. Introdução	94
5.1. Primeiro tempo de análise: os elementos antecedentes	94
5.2. Segundo tempo de análise: os textos escritos dos alunos	101
Considerações Finais	120
Referências	126
Anexos.....	130
ANEXO A: PLANO DE AULA.....	131
ANEXO B: TIRINHA TRABALHADA NA AULA PARA A COMPREENSÃO DO GÊNERO.....	133
ANEXO C: TIRINHA UTILIZADA COMO TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO ESCRITA	135
ANEXO D: ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE FRASES CEDIDA PELA PROFESSORA DANIELA.....	137
ANEXO E: ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL CEDIDA PELA PROFESSORA DANIELA.....	139
ANEXO F: QUESTIONÁRIO REPONDIDO PELAS PROFESSORAS.....	141
ANEXO G: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	146
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	146

INTRODUÇÃO

Escrevo porque sou um desesperado e estou cansado, não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse sempre a novidade que é escrever, eu morreria simbolicamente todos os dias.

Clarice Lispector
(A hora da estrela – 1998, p. 24)

Esta dissertação foi idealizada a partir da experiência profissional como professora regente dos anos iniciais do ensino fundamental. É em relação a essa etapa escolar que nossas inquietações afloraram e nos impeliram a buscar outras condições de reflexão sobre a prática pedagógica relativa ao ensino de escrita a partir da produção textual e, em especial, sobre como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual do aluno nas atividades baseadas na chamada prática de (re)textualização, a qual constitui o foco de nossa reflexão e análise.

Fundamentadas na linguística de Benveniste, consideramos a (re)textualização como um modo específico de (re)atualização do discurso, conforme veremos no andamento desta dissertação. Devido a essa compreensão, grafamos “(re)textualização”; o “(re)”, separado por parênteses, significa, consoante a Dessons (2006), um estudioso do pensamento linguístico de Benveniste, que

a relação do homem com o mundo é fundamentalmente mediada pela linguagem, que “*re-produz* a realidade” (I, 25). *Reproduzir* não tem aqui o sentido corrente de *repetir*, *copiar*. É necessário entender a expressão de Benveniste “da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente pelo intermédio da linguagem”. A linguagem não é uma tela transparente entre o locutor e a realidade, ele “reproduz o mundo, mas em submetendo-o à sua organização própria. (DESSONS, 2006, p. 80)¹

Nessa perspectiva, não consideramos a (re)textualização como uma atividade específica relativa à possibilidade de redizer o mesmo de outro modo e por meio de outras formas da linguagem, como apresenta os autores que traremos nessa pesquisa e que embasam o trabalho de formação do professor alfabetizador em sala de aula.

Assim concebemos (re)textualização, pois, com Benveniste, aprendemos que o exercício da linguagem é (ir)repetível, tanto que Benveniste o define como a linguagem em emprego e ação (BENVENISTE, 2005). Essa posição de Benveniste nos leva a compreender a (re)textualização de um modo particular, já que toda manifestação de linguagem impõe uma relação de repetição e de diferença, de retorno e de apropriação, de emprego das formas e de um uso específico relativa à situação de discurso.

A enunciação, ensina-nos Benveniste, é única, porque, a cada vez que uma enunciação acontece, as coordenadas de pessoa-discurso-espaco-tempo são diferentes e, por isso, particulares à situação discursiva que provoca o dizer. Dessa forma, o próprio dizer também se torna único, embora os sentidos por ele evocados sejam sociais e históricos. É assim que o

¹ Le rapport de l'homme au monde est fondamentalement médiatisé par le langage, qui « re-produit la réalité » (I, 25). Reproduire n'a pas ici le sens courant de répéter, copier. Il faut comprendre l'expression de Benveniste « de la manière la plus littérale : la réalité est produit à nouveau par le truchement du langage ». Le langage n'est pas un écran transparent entre le locuteur et la réalité, il « reproduit le monde, mais em le soumet-tant à son organisation propre. (DESSONS, 2006, p. 80)

aluno, na prática de (re)textualização, (re)inventa o dizer, (re)produzindo sentidos que lhe constituem e que, por isso, fazem parte da sua vida na e pela linguagem. Esses sentidos que lhe constituem determinam o modo como lê o texto-base². Essa determinação lhe (im)põe fazer outros falarem em seu texto.

É preciso dizer que, na escola, a prática de (re)textualização parte de histórias, geralmente, contadas pelo professor ou vistas a partir de quadros de sequências lógicas³ que devem ser reinventadas pelo aluno, seja oralmente, seja pela escrita em espaços em branco do caderno. Essa atividade é vista como uma prática pedagógica que auxiliaria o aluno a se “aventurar” em seus primeiros textos escritos. Conforme as professoras participantes da pesquisa, nessa etapa de escolarização, é preciso apresentar modelos textuais ao aluno, a fim de que ele adquira repertório a partir do qual possa se sentir apto à (re)escrita do seu texto. Acontece que esse tipo de atividade, como mencionado, potencializa a relação entre leitura e escrita, uma vez que, para (re)textualizar, o aluno precisa ler o texto-base e, de alguma forma e ao seu modo, reinventá-lo.

Embora essa relação esteja pressuposta na atividade de (re)textualização, ela permanece em segundo plano, pois, na maioria das vezes, há uma ofuscante valorização da ortografia, a tal ponto que pode haver uma redução da escrita a ela. Quando isso acontece, os sentidos que o aluno pode evocar e dar a ler em seu texto não são considerados pelo professor e, se o professor não considera esses sentidos e seus efeitos na atividade, silencia-se, de pronto, o fato de que o texto produzido pelo aluno deveria ser objeto de leitura e de atenção pelo professor, de modo a colocar em primeiro plano a relação *eu-tu* do discurso. Se o olhar do professor se volta somente para a ortografia, ele silencia o *eu* da produção textual e deixa de refletir sobre como a leitura e a escrita afetam o aluno em suas produções textuais escritas.

Nesse sentido, nossa primeira preocupação é buscar compreender como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual escrita do aluno, uma vez que, nesse tipo de atividade, não podemos deixar de refletir sobre a compreensão do texto-base que antecede o ato da escrita.

Assim, ao falar em ensino de escrita a partir de produção textual, estamos também falando em leitura. Para tanto, estabelecemos um arquivo de pesquisa com textos produzidos por 60 (sessenta) alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, os quais foram produzidos a partir de atividades de produção textual escrita baseadas na prática de (re)textualização, além de um questionário endereçado às 02 (duas) professoras sobre esse tipo de atividade. Vale dizer que

² Estamos denominando texto-base o texto que compõe a atividade de (re)textualização e que a fundamenta.

³ Outras manifestações das diferentes formas da linguagem também podem ser mobilizadas em atividades de (re)textualização, tais como histórias em quadrinhos, pinturas, fotografias etc.

elegemos trabalhar com o 3º ano do Ensino Fundamental porque, nessa etapa do ensino de escrita, esse tipo de atividade ganha lugar de dominância.

Para essa pesquisarmos foi necessário encontrarmos uma escola de educação básica que aceitasse colaborar. Uma escola pública municipal, de bairro periférico, localizada em Uberlândia, Minas Gerais, aceitou a participação com particular interesse em compreender como é possível melhor trabalhar essa prática em sala de aula. Com a aprovação do Comitê de Ética⁴, a pesquisa desenvolveu-se nessa escola.

Por preocuparmo-nos com a relação entre a leitura e a escrita na realização de atividade de (re)textualização, o caráter qualitativo constitui nossa pesquisa, de modo que, no mo(vi)mento de análise, mobilizamos, de modo efetivo, 06 (seis) produções textuais do arquivo estabelecido. Essas produções textuais, em certo sentido, representam o arquivo, uma vez que as demais produções textuais também fazem, ao enunciar, o(s) outro(s) nela dizerem. Esse(s) outro(s) determina(m) o modo como o aluno lê o texto-base e, por consequência disso, o que diz ao (se) enunciar na e pela escrita.

Com base nas produções textuais, julgamos ser possível compreender os mo(vi)mentos de subjetivação do aluno, no e pelo texto escrito, no processo de projeção de sua compreensão do texto-base no texto produzido. Julgamos, ainda, podermos compreender que a prática de (re)textualização não se restringe a um processo de (re)dizer o mesmo de um outro modo, por meio de outra forma de linguagem. (Re)textualizar é um processo que se inscreve em outro mo(vi)mento de discurso; daí podermos concebê-la como (re)formulação, (re)elaboração, (re)significação, que produz deslocamentos no dizer, de modo que o texto produzido pelo aluno já é outro texto: não mais o texto-base, mas outro texto, um texto que testemunha traços da identidade daquele que o produz, porque há injunção à interpretação em jogo, e essa injunção se pauta no processo de leitura.

Sobre a prática de (re)textualização no espaço escolar, cabe ainda dizer que, no Glossário do CEALE⁵, é possível lermos a seguinte definição de (re)textualização:

Denomina-se retextualização o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Em eventos linguísticos rotineiros, a atividade de retextualização é exercida para atender aos mais diversos propósitos comunicativos: uma secretária que anota informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outra o que leu em jornais e/ou revistas, alunos que fazem anotações em uma aula [...]. Embora esse processo aconteça naturalmente, não é mecânico, pois envolve operações

⁴ Parecer número CAAE 23434719.9.0000.5152. Cf. anexo G.

⁵ *Centro de alfabetização, leitura e escrita* da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: mar. 2021.

complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, uma vez que se opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação interlocutiva, porque é um novo texto que será produzido: trata-se de atribuir novo propósito à interação, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

Ao lermos a definição do CEALE, constatamos que, embora intente marcar que o texto (re)textualizado é um novo texto - de nossa perspectiva diríamos que se trata de um outro texto -, permanece, como efeito, a compreensão de que a (re)textualização permitiria (re)dizer o mesmo do texto-base em um novo texto. Trata-se, por conseguinte, de uma definição que se inscreve na evidência da transparência da linguagem. Essa compreensão da prática de (re)textualização mostra-se em relação de dominância no espaço escolar. Nessa perspectiva, seria possível (re)conhecer o texto-base no texto (re)textualizado, a despeito dos possíveis deslocamentos que a injunção à interpretação pode provocar, o que nem sempre ocorre, como veremos nas análises.

É assim que o aluno, ao (re)escrever seu texto, é impelido a entrar no jogo metafórico dos sentidos: uma palavra que evoca outra palavra, um dizer que evoca outro dizer, um sentido que evoca outro sentido... Ele está em outra relação discursiva e essa relação discursiva específica im-põe suas próprias coordenadas referenciais, ou seja, o seu próprio eu-tu-ele-aqui- agora. Essa injunção constitutiva do funcionamento da linguagem faz com que, embora os efeitos de sentido possam se repetir, o aluno não diga a mesma coisa de outra forma, porque a forma evoca sentido(s) e, se ela é diferente, não há como (re)produzir os mesmos sentidos com exatidão. Em decorrência de tal impossibilidade, o texto do aluno, fruto de uma atividade de (re)textualização, é um outro texto, diferente do texto-base, constituído em um outro ato discursivo, instaurado no tempo de sua realização e que testemunha a identidade daquele que o (re)produz. Por isso, esse texto suporta a experiência de linguagem⁶ de seu produtor.

Em decorrência dessa compreensão, podemos dizer que a (re)textualização, como concebida pela definição do CEALE, de nosso ponto de vista, não é possível. A (re)textualização somente é possível se concebida como um jogo de (re)invenção, que joga com a (ir)repetibilidade do ato discursivo que produz o texto, ou seja, se considerado no jogo

⁶ De acordo com Benveniste (2005, p. 27) “o despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade”, dessa forma, compreendemos a experiência de linguagem como sendo o conhecimento que o sujeito vai adquirindo desde a infância, a partir da linguagem com(partilhada) socialmente.

constitutivo que determina a relação entre paráfrase e polissemia⁷, entre o mesmo e o diferente. Assim concebida, podemos, então, dizer que a (re)textualização do dizer é constitutiva do exercício da linguagem; afinal, as palavras e os sentidos mobilizados nesse exercício são sociais e, por isso, (com)partilháveis⁸ socialmente.

Embora possamos considerar a (re)textualização como constitutiva do exercício da linguagem, ela requer do aluno, enquanto atividade de produção textual escolar, a realização de “uma verdadeira descoberta” (BENVENISTE, 2014, p.141), uma vez que os sentidos ali (entre)vistos devem parametrizar sua (re)produção textual. Assim, se a escrita já é, por si mesma, um sistema complexo⁹ cujo manejo envolve operações complexas de abstração e que reclama “que a mensagem [seja] expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve [(re)]produzir” (BENVENISTE, 2014, p. 141), a atividade de (re)textualização im-põe ainda que o aluno leia o texto-base e que essa leitura “apareça”, de alguma forma, no texto por ele produzido. Assim, a forma esperada pelo professor pode não ser a forma empreendida no e pelo aluno, uma vez que o processo de leitura, tanto de um quanto do outro, é marcado pela história como leitor.

Nesse sentido, a verdadeira descoberta é que, para se (re)produzir um texto, ele deverá compreender esse processo dinâmico entre forma e sentido e fundi-lo na escrita, em uma imagem de língua, na produção de seu texto. Assim, o aluno descobre que os sentidos são representáveis na e pela escrita, mas que essa representação não implica uni(ci)dade de sentido(s). É assim que o aluno, ao descobrir o duplo funcionamento da linguagem na relação entre forma e sentido, e que “ela não diz nem oculta, mas significa” (BENVENISTE, 2006, p.234), percebe que, para produzir um texto escrito interpretável, que faça sentido ao seu eventual leitor, não adianta decodificar os símbolos e transformá-los em palavras; é preciso

⁷ A partir do trabalho de Orlandi (1987), podemos compreender a paráfrase como formulações diferentes para o mesmo sentido. Do ponto de vista da Análise de Discurso, a mera repetição já significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo. Quando digo a mesma coisa duas vezes, há um efeito de sentido que não me permite identificar a segunda à primeira vez, pois são dois acontecimentos diferentes. A polissemia é definida como multiplicidade de sentidos, se o sentido não fosse múltiplo, não haveria necessidade do dizer. Esses dois processos são igualmente atuantes, são igualmente determinantes para o funcionamento da linguagem (ORLANDI, 1987, p. 84 e 137).

⁸ O jogo entre compartilhável e partilhável faz-se necessário neste caso, pois, de nossa perspectiva teórica, os sentidos e as palavras não são igualmente (com)partilháveis; eles circulam de modos diferenciados na sociedade, visto que a sociedade não é uma unidade homogênea. Ao contrário, há lutas de classes em funcionamento na sociedade e isso determina os modos de circulação dos sentidos e das palavras. Por exemplo, não é possível considerarmos sinônimas as construções *O MST invadiu a rodovia* e *O MST ocupou a rodovia*, porque nelas os sentidos se dividem, se opõem, se distinguem, se disputam, se marcam politicamente.

⁹ No tocante à escrita ser um sistema complexo, segundo Benveniste (2014), essa complexidade inclui, em seu manejo, aspectos cuja repercussão social é inegável, uma vez que a escrita é uma invenção humana sócio-histórica. No espaço sócio-histórico da escrita se relacionam forma e sentido na (re)produção de discurso. Assim entendendo e expondo essa complexidade, Benveniste propõe uma análise metassemântica do texto, o que seria uma semiologia de segunda geração (BENVENISTE, 2006, p.67).

significar, e, para significar, é preciso colocar as palavras em relação umas com as outras, inclusive com as que permanecem em relação paradigmática¹⁰. São as relações que imprimem sentido(s) às palavras e, assim procedendo, as fazem dizer na instância de discurso que as evoca/provoca.

Como é na e pela linguagem que o homem mantém certa relação com o mundo e instaura relações sociais com outros homens (BENVENISTE, 2005, p.27), reconhecemos a importância da linguagem e de suas formas de manifestação. Daí a sua condição única no espaço escolar. A escola intenta “domesticar” os sentidos e o potencial significativo da linguagem e, por isso, permanece, na maior parte do tempo, inscrita na evidência da transparência da linguagem, trabalhando sentidos cristalizados e convocando o aluno a lê-los como informação.

Posto isso, dada a importância da linguagem, desde os primeiros anos da Educação Básica, a prática da leitura e o ensino da escrita mostram-se como preocupações fundamentais, não só por serem direito estabelecido às crianças brasileiras, mas também, principalmente, por tornar possível o exercício da cidadania na vida cotidiana, já que vivemos em sociedade.

Para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a relação entre os sons e as letras é uma relação complexa, que não se dá termo-a-termo; sendo, por isso, necessário que professor e aluno invistam significativo esforço em busca da grafia. Nessa medida, o ensino de escrita não se reduz ao processo de alfabetização; ao mesmo tempo, o aluno é inscrito no letramento¹¹, uma vez que entre as práticas sociais de linguagem está a produção de textos escritos. Esses textos encontram no professor o seu leitor; ao ler o texto do aluno, o professor pode trabalhar sentido(s) e oportunizar ao aluno condições de colocar-se como sujeito. Mas, para isso, é necessário que o professor não se restrinja a observar a ortografia. A finalidade das atividades de produção textual escrita não pode ser somente a forma da escrita e do texto, mas também o(s) sentido(s), o trabalho com o(s) sentido(s), com a leitura e a escrita.

Em decorrência dessa redução, é reiteradamente afirmada a necessidade de o professor produzir um contexto no qual a aprendizagem seja significativa para o aluno, contemplando sua função de participante do processo de construção do seu conhecimento. Esse contexto, como

¹⁰ Na linguística, o paradigma é, tradicionalmente, pensado como um agrupamento de formas substituíveis em um contexto linguístico específico. O paradigma, do nosso ponto de vista teórico, comporta as formas em concorrência por significar e cuja substituição não implica necessariamente sinonímia, mas também deslize(s) de sentido(s), já que pode evocar outras relações.

¹¹ Nossa concepção de letramento compreende uma série de princípios educacionais aplicados ao exercício de práticas discursivas de (re)construção de sentidos. Práticas de letramento incluem a reflexão de como, porque e segundo os interesses de quem, textos em particular podem significar. O letramento deve basear-se em práticas de leitura que oportunizem ao aluno questionar e analisar as diferentes posições que sustentam os textos lidos e as formações sociais nas quais se inscrevem. Também deve basear-se no exercício de falar sobre temas sociais e se posicionar sobre a vida cotidiana.

afirma Calil (1995), amplia a possibilidade de o aluno realizar um movimento de autoria, pois o responsabiliza pelo *seu* dizer, colocando-o como sujeito. O que Calil (1995) nomeia “como “movimento de autoria” indicia os efeitos que o sujeito sofre de seu próprio dizer, ao reconhecer nele elementos de ruptura que ameaçam sua unidade ou produzem sentidos imprevisíveis” (CALIL, 2009, p. 1124).

Em decorrência do exposto, cabe dizer que buscamos investigar, a partir do quadro teórico-metodológico da linguística de Émile Benveniste, como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual do aluno nas atividades de (re)textualização, pensadas como instâncias de prática de leitura. A leitura é considerada como uma prática na qual o funcionamento da língua é enfatizado como modo de (re)produção de sentido(s), em uma relação (inter)subjéctiva. O professor julga que a leitura pode alçar o aluno à condição de leitor¹², uma vez que não só localizaria informações no texto, mas também o interpretaria, seja em função do mo(vi)mento de leitura do texto, seja em função do mo(vi)mento de produção do texto lido.

No presente trabalho, analisamos uma atividade de (re)textualização em que figura como texto-base uma tirinha sem o texto escrito dos balões. O aluno, a partir desse texto-base deveria produzir um texto escrito. Nosso objetivo é compreender a relação entre a leitura e a escrita nessa atividade e, assim, expor como a opacidade da linguagem determina o processo de (re)textualização, dado o gesto de interpretação empreendido pelo aluno sobre o texto-base, uma vez que “[...] a língua não é um repertório imóvel que cada locutor só teria que mobilizar para os fins de sua expressão própria. Ela é em si mesma o lugar de um trabalho incessante” (BENVENISTE, 2006, p.163).

O gesto de interpretação é um conceito produzido por Orlandi (1996, p.62-64) que o concebe como o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco, em suma: do trabalho da história e do significante. Em outras palavras, do trabalho do sujeito. De nossa perspectiva, podemos aproximar esse conceito do pensamento de Benveniste, para isso voltamos nosso olhar sobre “o trabalho do sujeito”, nessa perspectiva, o gesto de interpretação é aquele possibilitado pela experiência de linguagem do aluno, a qual lhe dá possibilidade de (re)atualizar o discurso no ato de seu uso específico.

¹² Segundo Orlandi (2006, p.11), “quando se lê, considera-se não apenas o que já está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. (...) Isso mostra como a leitura é um processo bastante complexo, que envolve mais do que habilidades para que a prática de ler aconteça. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. Desta forma, não podemos estabelecer um conceito fechado de leitor; o que existem são modos historicizados de se constituir leitor.

Dessa forma, o gesto de interpretação do aluno mobiliza um repertório que reflete, de certo modo, o seu viver na e pela linguagem. É assim que o texto do aluno projeta traços de sua identidade como sujeito-autor.

Sobre a noção de sujeito-autor, segundo Orlandi,

[...] a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto (instância da formulação). A autoria – a função autor – é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular no interior do formulável e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. Isso quer dizer que é impossível ao autor evitar a repetição já que sem ela seu enunciado não faria sentido, não seria interpretável. Ele tem, pois, de se inscrever no meio dos outros. A repetição é assim, para o autor, parte da história e não mero exercício mnemônico. Inscrevendo sua formulação no interdiscurso, na memória do dizer, o autor assume sua posição de autoria, produzindo um evento interpretativo, ou seja, o que faz sentido (ORLANDI, 1998b, p. 13).

Nessa perspectiva, “Benveniste [também] assume uma posição sujeito-autor, dado que se representa na origem do “seu” dizer, produzindo uma [outra] história de conhecimento a partir de suas formulações. Essa posição assumida não corresponde a um sujeito-autor empírico, mas a uma posição sujeito discursiva”. (ARAÚJO, 2019, p. 52)

A produção textual escrita, assim concebida, é um *continuum*, na medida em que se (re)produz no e pelo discurso de outro e se abre para outro futuro discursivo. Em outras palavras, a escrita não tem um fim em si mesma; ela permanece significando e esperando o próximo ato de (re)atualização. Se, nesse novo ato, o sentido desliza ou, de certa forma, mantém-se, cabe a quem enuncia desvelar, e, de igual modo, a quem lê, compreender. Todo esse movimento é constituído a partir das condições de (re)produção e circulação do texto.

Nesse processo, são revelados os sentidos que constituem o aluno como sujeito (de linguagem). Por isso, é importante observar e reconhecer as condições de (re)produção, já que o sentido não está dado; ele é construído a partir da experiência da linguagem daquele que lê, sendo que essa “leitura [é] um dos elementos que constitui o processo de produção escrita, pois ela fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever” (ORLANDI, 2008, p.90).

Em razão desse modo de conceber o problema, esta pesquisa se baseia em procedimentos discursivos de análise, de modo a trabalhar a e sobre a compreensão de como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Dito de outro modo, a partir dessa problemática, o estudo desenvolveu-se em torno das seguintes questões: 1. Como a leitura do texto-base afeta a produção textual escrita

do aluno? 2. Como o aluno é subjetivado na e pela linguagem na (re)textualização do texto-base?

Com base no exposto, assumimos como hipótese que o gesto de interpretação do aluno pode ser afetado por dois mo(vi)mentos: um mo(vi)mento no qual o que o texto-base pode evocar ganha uma dimensão significativa importante na produção do texto escrito, acentuando o aspecto iterativo da linguagem,

No que concerne ao [aspecto] “iterativo”, ele se manifesta quando o “parceiro”, na “situação inerente ao exercício da linguagem, que é da troca e do diálogo”, “dotado da mesma língua”, tenha “em comum o mesmo repertório de formas, a mesma sintaxe de enunciação e igual maneira de organizar o conteúdo. (ARAÚJO, 2019, p. 181)

e outro mo(vi)mento no qual ganha relevância o aspecto inventivo que resulta do ato de apropriação da língua, que convoca o aluno a tornar seu texto escrito apto à situação específica que o provocou.

O [aspecto] “inventivo”, por seu turno, enfatizado pelo uso do prefixo re-, faz sublinhar a atualização do discurso no “exercício da linguagem”, que coloca em relação as posições enunciativas ocupadas por um “locutor” e seu “parceiro”, os quais “dotados de mesma língua”, atualizam-na em uma situação específica de enunciação, na qual discursivizam seu “acontecimento e sua experiência do acontecimento”. Logo, nunca é o acontecimento compreendido como fato empírico, mas aquilo que a relação língua-cultura-homem permite simbolizar sobre o “acontecimento e a experiência do acontecimento. (ARAÚJO, 2019, p. 181-182)

Marca-se, assim, uma tensão entre a “unidade e a dispersão” dos sentidos (ORLANDI, 2012, p. 65-66; 120) na concorrência por significar. É aí que o gesto de leitura do aluno pode inscrevê-lo no enunciável, na repetição histórica, como sujeito e como autor do seu texto escrito.

Sobre a disposição dos capítulos desta dissertação, cabe assinalar que está assim organizada: no primeiro capítulo, abordamos o estabelecimento do arquivo de pesquisa e o procedimento de análise adotado para a realização da descrição-interpretação do arquivo estabelecido, de maneira a contemplar o jogo metafórico entre a unidade e a dispersão dos sentidos na atividade de (re)textualização. Para tanto, focamos na relação entre leitura e escrita e como essa relação afeta a produção textual do aluno.

No segundo capítulo, versamos sobre aspectos teóricos da linguística de Émile Benveniste, em especial, sobre as suas formulações na obra *Últimas Aulas no Collège de France*

1968-1969 (2014), relativas à escrita, articulada à sua teorização sobre a linguagem e o seu funcionamento. Ademais, discutimos alguns aspectos do ensino de escrita no espaço escolar.

No terceiro capítulo, discorremos a respeito da atividade de (re)textualização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, em um primeiro momento, abordamos o conceito de (re)textualização na linguística, a fim de ressignificar esse conceito no quadro teórico de inscrição. Na sequência, tecemos algumas considerações sobre dois pontos de vista sobre esse tema, uma vez que esses pontos de vista prevalecem na formação de professores para a Educação Básica.

No quarto capítulo, trabalhamos a relação entre leitura e escrita na atividade de (re)textualização e o modo como essa atividade se constitui como prática pedagógica no espaço escolar. Assim procedendo, expomos ao olhar do leitor como essa prática intenta “domesticar” os sentidos e produzir como efeito a transparência da linguagem.

No quinto capítulo, apresentamos a análise do arquivo de pesquisa, tendo em vista dois tempos de análise, a saber: (1) o plano de aula e as aulas sobre o gênero textual tirinha e (2) a produção textual escrita dos alunos e a correção das professoras. No primeiro tempo de análise, analisamos o plano de aula das professoras e as aulas ministradas sobre o gênero textual tirinha. No segundo tempo de análise, analisamos o jogo entre a unidade e a dispersão dos sentidos nos textos produzidos pelos alunos em cumprimento à atividade de (re)textualização. Por fim, analisamos as produções textuais dos alunos em função da proposta de atividade de (re)textualização, a fim de compreendermos como “aparece”, no texto escrito, o gesto de interpretação empreendido pelo aluno do texto-base.

Nas considerações finais, discutimos as implicações dos resultados da análise no ensino de escrita baseado na atividade de (re)textualização para a formação do aluno como sujeito-autor e sujeito-leitor, sendo este último, um efeito imaginário que é produzido pelo sujeito-autor na textualização do discurso, o que o possibilita ler os termos de formas distintas.

CAPÍTULO I:
A COMPOSIÇÃO DA
PESQUISA

Compreender, eu diria, é saber que o sentido poderia ser outro.

Eni Orlandi

(Discurso e Leitura – 2008, p. 12)

1. Introdução

Nesta pesquisa, estudamos como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, nas chamadas atividades de (re)textualização. Para tanto, mobilizamos a linguística de Émile Benveniste, em especial, sua teorização sobre escrita e enunciação escrita, uma vez que essa teoria nos permite (re)significar o conceito (re)textualização de modo diferente de como é compreendido no processo de formação do professor. Conforme veremos, nesse processo, esse conceito é tido como algo realizável.

A escolha dessa faixa etária escolar não ocorreu de forma aleatória, ela faz parte do *Bloco Inicial de Alfabetização* (Doravante BIA¹³). Esse bloco compreende o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Além do fato de ser o ano de fechamento do BIA, dois outros aspectos contribuíram para essa escolha: 1. por ser um ano escolar no qual se atua como professora regente; e 2. por ser o momento em que o aluno produz, de forma efetiva, suas primeiras produções textuais escritas. Ao final dessa etapa de escolarização, segundo os documentos oficiais que regem o ensino, o aluno deve ser considerado alfabetizado. Em outras palavras, espera-se que a alfabetização do aluno seja concluída em 03 (três) anos. Em vista dessa determinação, questionamo-nos: o que seria estar alfabetizado?

Para as professoras participantes da pesquisa, “estar alfabetizado” é ter o domínio da leitura e da escrita. No tocante à leitura, é esperado que o aluno decodifique as letras/palavras, compreenda a mensagem principal do texto e saiba extrair dele informações explícitas e implícitas. No que concerne à escrita, espera-se que o aluno tenha domínio das regras ortográficas e respeite as estruturas textuais de diferentes gêneros. Nesse sentido, a compreensão de alfabetização exposta pelas professoras determina as ações pedagógicas que elas empreendem na atividade de (re)textualização, conforme veremos nas análises. Mostra-se oportuno, no entanto, adiantar que essa compreensão impõe a ênfase aos aspectos ortográficos destacados no processo de correção.

Sobre a construção do arquivo de pesquisa, ela deu-se da seguinte forma: acompanhamos, nos meses de novembro e de dezembro do ano de 2019, as aulas de duas professoras do 3º ano do ensino fundamental. Nesse acompanhamento, as professoras, que trabalham em ação conjunta, estavam empenhadas em ações pedagógicas relativas ao gênero textual tirinha. Embora esse gênero seja constituído tanto por imagens quanto por escrita, em

¹³ No ano da pesquisa ainda se usava essa nomenclatura.

especial, a escrita da fala das personagens; na atividade trabalhada, as professoras retiraram da tirinha utilizada na proposta de produção textual escrita as falas das personagens, a fim de que a atividade de (re)textualização fosse realizada em função da leitura da imagem.

Em decorrência desse acompanhamento pedagógico, tivemos acesso produções textuais escritas dos alunos e às correções empreendidas pelas professoras. Essas produções, comumente, constituem atividades de (re)textualização, pois essa atividade é considerada como uma ação pedagógica que oportuniza ao aluno uma condição produtiva e significativa de produção textual escrita, uma vez que o texto-base “resguarda” a existência de repertório para a realização da atividade.

Além das produções e das correções, compõe nosso arquivo de pesquisa: os questionários respondidos pelas professoras participantes; os planos das aulas observadas; a sequência didática elaborada pelas professoras e as anotações das observações das aulas, além de anotações de conversas com as professoras e com os alunos. Um arquivo assim estabelecido mostra-se importante, pois oportuniza a relação de diferentes aspectos constituintes das condições nas quais os textos dos alunos foram produzidos, de modo a possibilitar uma melhor compreensão do processo de ensino e da relação entre leitura e escrita implicados na atividade de (re)textualização.

Expostas essas questões fundamentais e introdutórias, trabalhamos, na sequência, a composição da pesquisa de modo mais detalhado, desde a problemática em estudo, as questões orientadoras, o contexto e os participantes da pesquisa, até a construção do procedimento de análise.

1.1. Problemática do estudo e questões orientadoras

Em primeiro lugar, indagamo-nos, inspiradas em Benveniste, sobre “o que é preciso para que [uma] representação gráfica se torne escrita?” (BENVENISTE, 2014, p.141). Na escola, o aluno aprende que é necessário utilizar um conjunto de caracteres para escrever, ou seja, uma combinação de letras que permite significar algo por escrito. Se a combinação de letras não permitir a significação de uma mensagem, se não fizer sentido para o outro, no caso, o professor, então a escrita não estará cumprindo sua função precípua: o estabelecimento da relação discursiva.

Na primeira etapa do BIA, uma das primeiras atividades a que o aluno é submetido refere-se à aprendizagem da distinção entre uma letra e qualquer outro traço, desenho ou símbolo. As atividades são voltadas à memorização do alfabeto. Segundo as professoras

participantes da pesquisa, essas atividades são preparatórias para os anos posteriores, nos quais o aluno deverá ter contato com textos escritos maiores.

O intuito é que o aluno aprenda que as letras, as sílabas e as palavras têm uma grafia específica e que, por isso, ele não pode inventar uma nova forma de escrever; é preciso que o aluno reconheça e utilize a língua escrita¹⁴ histórica e socialmente estabelecida. Sendo assim, como já dito, uma das primeiras atividades de ensino, que acontece no 1º ano do Ensino Fundamental e que se arrasta por toda etapa da alfabetização, refere-se à diferenciação entre letras alfabéticas e outros símbolos.

Benveniste, ao analisar a invenção da escrita, avança a tese de que foi na e pela tentativa de fixar as imagens e de prolongar a fala, por meio de um registro, que o homem a inventou. Na escola, é pela tentativa de aprender a ler e, depois, de aprender a escrever - exatamente nessa ordem - que se sistematiza o uso dos caracteres gráficos que compõem a escrita alfabética.

“De um ponto de vista histórico, [a] primeira fase da escrita [é aquela que] serviu para fixar uma mensagem oral concebida na língua e [a] segunda fase é a da invenção da escrita como procedente do desejo de fixar por escrito um livro, ou seja, uma composição escrita e não mais uma mensagem falada” (ÚLTIMAS AULAS, 2014, p.158. Anotação de aluno). Dessa forma, vemos que a escrita está, desde os seus primórdios, à disposição de atender às necessidades da vida em sociedade, e que, para se escrever, são necessários outros conhecimentos além do manuseio da língua escrita. Assim, além de implicar um alocutário/leitor, integrante do quadro enunciativo, e uma interpretância, para se produzir um texto escrito, “o locutor deve ter a consciência que formou uma frase, de que ele a objetiva, de que a destaca da mensagem que ela carrega, e que toma a iniciativa de reconhecer e isolar suas palavras.” (BENVENISTE, 2014, p.148).

Nessa medida, para dar conta dessa transformação representacional e viabilizar a escrita, o aluno precisa descobrir “que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir” (BENVENISTE, 2014, p.141). Ele deve mobilizar a língua escrita e convertê-la em discurso escrito¹⁵, cujo resultado testemunha traços da identidade do sujeito e da sociedade que o acolhe.

Esse trabalho é realizado com o intuito de apresentar uma reflexão linguística sobre a relação entre leitura e escrita. Assim, podemos enriquecer nosso conhecimento e colaborar com

¹⁴ Compreendemos língua escrita, a língua sob a forma escrita. (BENVENISTE, 2014, p. 128)

¹⁵ Discurso escrito é a língua sob a forma escrita em uma situação específica, a qual leva em consideração a reconstrução referencial dos índices de pessoa-tempo-espaco-discurso, ou seja, das coordenadas referenciais da instância de discurso, e, por isso, seria sempre um acontecimento novo.

a comunidade escolar oferecendo reflexões teoricamente embasadas na teorização benvenistiana sobre a produção textual escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e, assim, reconhecer pontos importantes para melhorar o trabalho como professores do Ensino Fundamental.

Nossa formação acadêmica se deu em curso de Pedagogia. Com o nosso ingresso no Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos, temos a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos, ao ponto de reconhecermos que todo professor alfabetizador deveria ter a oportunidade de estudar linguística. De nossa perspectiva, essa experiência de conhecimento faria muita diferença na prática do pedagogo em sala de aula. Fazemos essa afirmação baseadas em nossa experiência. Os estudos linguísticos nos trouxeram uma nova perspectiva sobre como e para que ensinamos a ler e a escrever, sobre a opacidade da linguagem, sobre a constituição ideológica e política dos participantes da comunidade escolar.

Quando descobrimos que a língua significa, e significa diferentemente, que o sentido não é único, que (re)textualizar não é (re)produzir o mesmo, não é escrever o mesmo de outro modo, por meio de outra forma de linguagem, abrem-se várias oportunidades de crescimento, pessoal e profissional, para todos os envolvidos.

1.2. Objetivos e Natureza da pesquisa

Tendo em consideração a problemática e as questões orientadoras, o presente estudo tem como objetivo geral investigar como a relação entre leitura e escrita afeta a produção textual nas atividades de (re)textualização, a fim de refletir sobre o modo como a leitura é ali contabilizada ou não. Dito de outro modo, como a leitura afeta os textos dos alunos e o funcionamento da língua escrita como modo de (re)produção de sentidos evocados no gesto de interpretação do texto-base?

Esse gesto de interpretação, a nosso ver, é o gatilho que pode possibilitar que o aluno se constitua como leitor e como escritor, pois ele pode provocar processos nos quais o aluno é levado a retornar sobre o enunciável e, assim, estabelecer uma repetição histórica, de modo que sua produção textual saia da condição de (re)produção. Para atender ao nosso objetivo, analisamos seis produções textuais escritas do arquivo estabelecido.

Dado nosso objetivo, a natureza da pesquisa é descritiva-interpretativa. Em decorrência disso, a quantidade de textos analisados não afeta os resultados. O ponto de vista teórico assumido (re)significa o conceito (re)textualização de modo diferente daquele comumente

definido nos cursos de formação de professores-alfabetizadores. Para nós, embasadas na teorização benvenistiana, não é possível dizer exatamente o “mesmo” por meio de outro texto ou por meio de outra forma de linguagem. Nessa tentativa de dizer o “mesmo”, o que há é a (re)textualização, que implica uma relação indissociável entre os aspectos iterativo e inventivo da linguagem.

Por isso, a análise de seis produções textuais foi suficiente para atender ao objetivo posto, uma vez que mostram que (re)textualizar não é dizer o mesmo por meio de outras palavras ou por meio de outras formas de linguagem; (re)textualizar é (re)atualizar o discurso por meio do dizer; é imprimir outros sentidos ao dizer, já que não há como (re)tomar o momento em que se escreve ou que se diz, e, se o fosse possível, não repetiríamos, de forma fidedigna, o que em um outro momento dizemos, dado que o que dizemos é efeito de relações que o processo enunciativo comporta.

Entendemos que em uma produção textual escrita, a “seleção” das palavras e do que escrever está atrelada à pressão da história e da tradição, ou seja, a escrita está condicionada a uma experiência de linguagem, a uma língua escrita já (re)produzida e com a qual o aluno deve se identificar para produzir seu texto escrito. Assim, o texto produzido traz à tona a relação do aluno com a sociedade e a relação da leitura com a escrita pode ser entrevista no texto produzido.

Tendo em mente esses objetivos e essas considerações teóricas, a presente pesquisa desenvolveu-se em três grandes etapas, a saber:

1. Primeira etapa: Observação das aulas; consulta ao plano de aula; coleta de material para construir o arquivo de pesquisa; estudo da linguística de Benveniste e da história do ensino de produção textual na Educação Básica brasileira;

2. Segunda etapa: Construção do arquivo de pesquisa; enfrentamento do arquivo para a construção do procedimento de análise das produções textuais dos alunos;

3. Terceira etapa: Discussão das análises, tendo em vista os resultados obtidos e as diretrizes políticas da educação para o Ensino Fundamental; estabelecimento dos resultados e das considerações finais da pesquisa.

É necessário, ainda, dizer que, nas análises realizadas, compreendemos como o processo de (re)textualização se deu, (re)produzindo certos efeitos, como o efeito-leitor, o efeito-escriptor, o efeito-copista etc. O efeito de que o aluno leu, de algum modo, o texto-base e que essa leitura se marca de alguma forma no texto escrito e, por isso, mesmo o efeito-escriptor se presentifica. Já o efeito-copista se dá quando a relação de descrição da tirinha predomina em detrimento da relação de interpretação.

No caso do efeito-leitor e do efeito-escritor, há uma rede de associações de sentidos evocáveis no e pelo texto-base que provocam a predominância da relação de interpretação em detrimento da relação de descrição. Assim, compreendemos que tanto a relação de descrição quanto a relação de interpretação são constitutivas da atividade de (re)textualização e que não há uma fronteira nítida entre elas, conforme veremos nas análises.

1.2.1. As etapas da pesquisa

Na primeira etapa, estivemos na escola, para o acompanhamento e a observação das aulas que compuseram a sequência didática em que a atividade de (re)textualização foi solicitada, assim como para fazer anotações de campo, entrevistar as professoras participantes da pesquisa e conversar com os alunos. Essa etapa foi fundamental para os objetivos da pesquisa, uma vez que a escola é o local onde, de fato, ocorre a atividade de (re)textualização formalmente dirigida aos alunos. Ademais, é a instituição que legaliza e que promove o saber em nossa sociedade. Estar em campo, a nosso ver, afetou, de modo produtivo e significativo, a percepção das pesquisadoras sobre o modo como o processo de ensino funciona, permitindo analisar mais que textos escritos, uma vez que não olhamos somente para o escrito, mas para o desenvolvimento da sequência didática.

Nosso primeiro contato na escola foi com a direção. Antes de conversar com as professoras, foi necessário obter a autorização da equipe gestora para o desenvolvimento da pesquisa, tal como prescrito pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFU. Tendo parecer favorável da equipe de direção, conversamos a supervisora pedagógica, que solicitou explicações sobre a pesquisa. Esclarecidos os questionamentos, pudemos conversar com as professoras regentes do 3º ano escolar do Ensino Fundamental.

Às professoras, explicamos a proposta de pesquisa, assim como os objetivos. As professoras, sem hesitar, aceitaram participar e se mostraram muito colaborativas, fornecendo o plano de aula e os materiais didáticos elaborados para as aulas. Além disso, autorizaram o acompanhamento e a observação das aulas e se colocaram à disposição para ajudar em quaisquer outras demandas que surgissem durante a pesquisa. Enfatizaram que gostariam de ter acesso aos resultados para que pudessem aprender mais e até pensar em outras formas de ensinar a produção textual escrita.

Ao entregarem as produções textuais escritas dos alunos, as professoras separaram 10 (dez) produções. Segundo elas, essas produções eram as melhores e, por isso, mereciam ser

analisadas no processo de produção da pesquisa. Embora pudéssemos acatar a seleção feita pelas professoras, optamos por não o fazer e, assim procedendo, fizemos a randomização da seleção das produções textuais dos alunos, de modo a garantir que as seis produções analisadas não tivessem qualificativo prévio. Agradecemos às professoras e explicamos que, para a pesquisa, seria melhor randomizar a seleção. Além de tranquilizá-las sobre o fato de a pesquisa não questionar a atuação docente delas.

Concomitantemente à construção do arquivo, estudamos a linguística de Benveniste, principalmente, no que se refere à enunciação escrita, bem como a história do ensino de produção textual na Educação Básica brasileira, inclusive sob a perspectiva de autores que produzem material destinado à formação de professores. Esse estudo foi importante para a análise do arquivo, pois possibilitou relacionar a teoria à prática docente, e identificar, em relação à atividade de (re)textualização, os pontos de convergência e de divergência dos autores entre si.

Na segunda etapa, consolidamos a construção do arquivo de pesquisa, com a obtenção das produções textuais escritas dos alunos e com a aplicação de um questionário às professoras. Com o arquivo em mãos, estabelecemos o procedimento de análise. Embora a produção textual do aluno seja o objeto fundamental da pesquisa e da análise, o contexto escolar também tem um lugar importante no processo de compreensão da relação entre a leitura e a escrita na atividade de (re)textualização. Isso porque a forma como as professoras concebem a (re)textualização e o direcionamento dessa atividade determinam a compreensão sobre a produção textual escrita do aluno.

Com o procedimento de análise estabelecido, concluímos a análise das seis produções textuais, o qual foi efetivado a partir do enfrentamento de análise de três produções textuais. Foi preciso cotejar essas produções e compará-las ao texto-base, a partir da linguística de Benveniste e de seus posicionamentos sobre a língua escrita. Um posicionamento importante foi considerar que, na enunciação escrita, aquele que diz faz outros locutores dizerem em seu texto (BENVENISTE, 2006).

Na terceira etapa, empreendemos a discussão sobre as análises realizadas; confrontamos os resultados obtidos às políticas de educação para o Ensino Fundamental, questionando, por exemplo, se o documento, de fato, funciona na escola e se contempla o desenvolvimento da leitura e da escrita. Além disso, discutimos como a atividade de (re)textualização está presente na prática pedagógica das professoras em função da concepção que se tem do que seja (re)textualizar. E, por fim, examinamos como a leitura afetou a escrita do aluno nessa atividade e suas implicações para a formação leitora e escritora do aluno.

1.3. Caracterização do Contexto e dos Participantes da pesquisa

A escola participante da pesquisa é uma escola municipal, situada na cidade de Uberlândia, em Minas Gerais. Ela está localizada em um bairro da periferia dessa cidade e o público que atende é constituído por alunos moradores do próprio bairro e de bairros vizinhos. A escola oferta ensino desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. No ano de 2019, atendeu 1.230 alunos em seus dois turnos de funcionamento – manhã e tarde. Estruturada em dois pavilhões, dispõe de espaços físicos para prática esportiva, laboratórios de informática e de ciências, além de uma biblioteca e dezenove salas de aula.

A presente pesquisa desenvolveu-se junto ao 3º ano do Ensino Fundamental. Na escola, há três turmas nessa etapa de escolarização, as quais são ofertadas em dois horários – 1 turma de manhã e 2 turmas à tarde. Cada turma conta com um professor regente I, que ministra as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Literatura e Linguagens; um professor de artes; um professor de Educação Física; um professor de Ensino Religioso e um professor regente II, que ministra as disciplinas: Geografia e História.

As duas professoras do 3º ano do turno da tarde aceitaram participar da pesquisa. Em decorrência disso, os alunos participantes da pesquisa fazem parte das duas turmas de 3º ano do turno da tarde. Essas turmas têm, juntas, 60 alunos. Essas professoras trabalham de forma conjunta na elaboração dos planejamentos e dos materiais. O processo colaborativo entre elas se dá de modo muito coeso, tanto que as atividades são discutidas e decididas conjuntamente, o que, além de ser produtivo, mostra o engajamento das professoras com a profissão que exercem. São professoras que têm compromisso com a educação de seus alunos. Esse engajamento é um aspecto fundamental para o sucesso do trabalho que realizam.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Condição	Situação Profissional	Anos de serviço	Idade	Gênero	Formação
Professor P1	Efetivo	15	40	F	Pedagogia
Professor P2	Efetivo	20	46	F	Pedagogia
Alunos	-	-	(entre 8 e 10 anos)	F = 13 M = 17	-

Alunos	-	-	(entre 8 e 10 anos)	F = 11 M = 19	-
--------	---	---	---------------------	------------------	---

Fonte: Pesquisadoras.

Como é observável no Quadro 1, as duas professoras que participam da pesquisa têm uma experiência significativa no exercício da docência. Em relação à formação acadêmica, ambas são graduadas em Pedagogia, com habilitação em docência do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que uma delas, a professora (P1), tem pós-graduação em Psicopedagogia. Vale destacar que, por motivos de sigilo e resguardo da identidade dos participantes, atribuímos nomes fictícios às professoras participantes da pesquisa. Assim, P1 é nomeada Áurea, e P2, Daniela.

1.4. As aulas observadas

Após as devidas autorizações para a realização do trabalho de campo, reunimo-nos com as duas professoras no dia do módulo¹⁶ delas, para definirmos o acompanhamento e a observação das aulas, que aconteceram em outro dia da semana, e a coleta dos demais materiais, para a construção do arquivo de pesquisa. Nessa reunião, além de expormos detalhadamente os meandros da pesquisa, tomamos conhecimento do planejamento das aulas e do gênero textual que as professoras trabalhariam naquele momento: a tirinha.

Como a pesquisa se propõe a trabalhar com a prática efetiva das professoras, não foram feitas intervenções no planejamento realizado pelas professoras. Nossa pesquisa, por conseguinte, não consiste em um experimento realizado no espaço escolar, mas no acompanhamento e na observação do trabalho cotidiano das professoras. No processo de acompanhamento e de observação, embora fôssemos interpeladas a emitir nossa opinião sobre o trabalho por elas realizado, evitamos comentários, alegando que, naquele momento, não deveríamos intervir no processo, mas que, após a análise realizada, faríamos uma devolutiva com a finalidade de contribuir com o trabalho.

Nessa reunião, a professora Áurea nos relatou que elas não possuem muito tempo para trabalhar os mais de 15 gêneros textuais que constam do planejamento escolar anual e que sua vontade era eliminar, ao menos, metade deles e, assim, poder trabalhar, de modo mais

¹⁶ O dia de módulo refere-se a um dia semanal em que as professoras ficam na escola para reunião com a supervisão e para o eventual atendimento aos pais.

aprofundado, os gêneros que permanecessem no planejamento anual. Em decorrência da quantidade de gêneros previstos no planejamento escolar anual, as professoras disseram que não são todos os gêneros que são ensinados em atividades de produção textual escrita. Os materiais que compõem o arquivo de pesquisa foram coletados durante o 4º bimestre letivo do ano de 2019, seguindo o cronograma de aulas já estipulado pelas professoras.

Sobre o processo de ensino e de aprendizagem das turmas do 3º ano, ambas as professoras concordam que os alunos possuem muitas dificuldades para elaborarem um texto escrito, o que, nessa etapa de escolarização, é considerado comum; porém, observamos que elas se referiam mais às questões de ortografia que às questões de construção do texto, do processo de conversão da língua escrita em discurso escrito. Grafar as palavras de modo acertado parece ser o foco do trabalho das professoras, o que é compreensível, uma vez que esse é o olhar propalado nos cursos de Pedagogia. De nossa perspectiva, compreendemos que seja um elemento importante do aprendizado da escrita, mas há outras questões que também devem fazer parte da atenção do professor do Ensino Fundamental.

De posse do plano de aula, das anotações da observação das aulas, da proposta de produção textual e do texto-base, bem como das produções textuais escritas dos alunos foi possível analisar um conjunto significativo de textos produzidos pelos alunos. As professoras ministraram três aulas¹⁷ sobre o gênero textual tirinha. Em consonância com o plano de aula, na primeira aula, os alunos leram uma tirinha¹⁸ apresentada no livro didático. Depois, as professoras explicaram aos alunos o que era uma tirinha e fizeram algumas perguntas, por exemplo: quem já leu alguma tirinha? Qual era a tirinha? Quem gosta de história em quadrinhos? Quem tem gibis em casa? Na sequência, realizaram uma atividade de interpretação de texto do livro didático, com correção coletiva feita no quadro e com discussão oral sobre o gênero.

Na segunda aula, as professoras retomaram a aula anterior, por meio de perguntas endereçadas aos alunos, ressaltando as características do gênero tirinha. Na sequência, foi lida uma tirinha da Turma da Mônica para os alunos e feitas perguntas sobre a história. Após essa ação pedagógica, as professoras entregaram uma folha avulsa com uma tirinha fora de ordem composta por 5 cenas. As orientações das professoras foram para que os alunos colorissem as imagens, recortassem as cenas e colassem no caderno na ordem que eles julgassem correta/adequada à história, ou seja, na ordem que a história fizesse sentido. A correção da

¹⁷ Cada aula dura 50 minutos.

¹⁸ A tirinha do livro didático era referente a uma história da “Turma da Mônica”, de autoria de Maurício de Sousa.

atividade foi realizada no quadro com participação oral dos alunos sobre a sequência que seria a correta/adequada. Ao final, as professoras apresentaram aos alunos a tirinha na sequência dada por seu autor e exploraram os sentidos da tirinha por meio de perguntas.

Na terceira e última aula da sequência didática acompanhada, as professoras apresentaram aos alunos a proposta de produção textual escrita. Em uma folha avulsa, as professoras colocaram uma tirinha, com os diálogos apagados, a fim de que os alunos tomassem as cenas imagéticas como referência para a produção do texto escrito. Assim, o texto-base da atividade de produção textual escrita, embora constituído por imagens, apresentava dois balões de diálogo, sugerindo quais personagens deveriam falar no texto, caso o aluno optasse por mobilizar o recurso do diálogo direto. A orientação das professoras foi a seguinte: a partir das imagens, os alunos deveriam redigir um texto.

Sobre essa atividade de produção textual escrita, cabe ressaltar que as professoras não solicitaram que os alunos produzissem uma tirinha, gênero estudado nas aulas anteriores, ao contrário, elas lançaram mão da tirinha para servir de mote à produção textual escrita. Essa tomada de posição das professoras reforça o efeito de que elas se valeram do gênero tirinha como instrumento motivador e facilitador do processo de produção textual escrita.

Sem maiores explicações sobre a atividade de produção textual escrita, os alunos receberam a folha avulsa com o texto-base para a realização da atividade. Mesmo não sendo uma atividade avaliativa, sentimos que os alunos se portavam como se fosse: não houve conversa na sala, ninguém olhava para os lados, nem trocava informações com os demais colegas ou com a professora; estavam atentos à atividade. Os raros momentos em que houve interrupção do silêncio foi para sanar dúvidas quanto à ortografia de alguma palavra, o que indicia que os alunos já estão inscritos no jogo da sala de aula, ou seja, na preocupação básica das professoras: a adequada ortografia das palavras.

1.5. O procedimento de análise

“[N]a enunciação consideramos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização” (BENVENISTE, 2006, p.83). Em outros termos, para a análise de uma enunciação escrita, devemos partir do ato, averiguar a circunstância em que esse ato se apresenta e, por fim, analisar os instrumentos ou recursos linguísticos para a sua realização.

A partir da construção do arquivo de pesquisa, começamos a pensar na construção do procedimento de análise para os materiais coletados. Durante a elaboração do procedimento de

análise, confrontamos as produções textuais escritas ao texto-base e aos demais materiais, na ordem de sua produção: planejamento das aulas, anotações das aulas observadas, questionário com as professoras, conversas com os alunos etc.

Assim procedendo, chegamos a dois tempos importantes de análise: um primeiro tempo, no qual consideramos, prevalentemente, os materiais que antecederam a produção textual escrita dos alunos, e um segundo tempo, no qual contemplamos a produção textual escrita dos alunos.

1.5.1. Primeiro tempo de análise

A partir da leitura do plano de aula das professoras, interpretamos que o foco das aulas seria o trabalho com o gênero textual tirinha, que, além de constar no planejamento escolar anual, também consta nos documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor para essa etapa de escolarização. Por conseguinte, não se trata de uma escolha das professoras trabalhar o gênero em questão, mas de um planejamento maior, o qual visa contemplar um trabalho com o gênero tirinha de modo muito produtivo, já que esse gênero movimentava críticas a questões sociais relevantes. Ademais, segundo as professoras, em conversa conosco durante a pesquisa, a ideia básica dos documentos oficiais é que os alunos tomem consciência da multiplicidade de gêneros e aprendam a analisar, a compreender e a produzir esses gêneros textuais em função das diferentes situações de uso no dia a dia.

Sobre os documentos oficiais, as professoras, ainda em uma desses momentos de conversa informal, fazem uma crítica: a de que o quadro dos gêneros a serem trabalhados em um ano escolar traz uma variedade muito grande de gêneros. Segundo as professoras, essa quantidade de gêneros a ser trabalhada impõe que se passe pelo gênero sem explorar a riqueza de detalhes que cada um contém, assim como seus usos na prática. Como exemplo, elas citaram o gênero carta, que, segundo elas, deveria sair do livro didático e da sala de aula. Os alunos deveriam conhecer o gênero, explorar suas características e seus aspectos funcionais, escrevendo uma carta de acordo com as regras desse gênero, postando no correio e cada aluno recebendo em sua casa uma carta de outro aluno. Para elas, esse é o aprendizado significativo, haja vista possibilitar ao aluno experimentar sua própria produção, ou seja, nas palavras das professoras, “quando você encontra sentido no que faz”.

Esse aspecto, sobre a quantidade de gêneros, conforme mencionado pelas professoras em reunião, pode ser observado no quadro a seguir, o qual indica para os professores os gêneros orais e escritos adequados ao trabalho no ensino fundamental:

Quadro 2 - Gêneros textuais

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita
<ul style="list-style-type: none"> • contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares; • poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; • saudações, instruções, relatos; • entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão); • seminários, palestras. 	<ul style="list-style-type: none"> • cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.); quadrinhos, • textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, slides, notícias, resenhas, classificados etc.; • anúncios, slogans, cartazes, folhetos; • parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; • contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; • textos teatrais; • relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos etc.

Fonte: BRASIL (1997, p. 82)

Se todos esses gêneros textuais devem ser trabalhados ao longo de um ano, então as professoras têm toda a razão na crítica feita. No entanto, parece-nos que os documentos oficiais sugerem esses gêneros como possíveis instrumentos de ações pedagógicas, sem que, obrigatoriamente, o aluno tenha que ser exposto a todos eles. A fala das professoras indicia que as autoridades escolares, assim como as professoras, estão lendo as orientações como imposição. Como a compreensão é a da obrigação, então, concordamos com as professoras que, para um único ano escolar, a quantidade de gêneros está exagerada. As professoras relatam que,

por esse motivo, necessitam reduzir o tempo de trabalho que pode ser dedicado a cada gênero e, conseqüentemente, essa redução afeta a qualidade do ensino.

Ainda, segundo as professoras, em nossas conversas, para sanar os prejuízos decorrentes de tal compreensão, o trabalho com gêneros textuais, muitas vezes, fica a cargo somente do reconhecimento e da diferenciação de um gênero para outro. Quanto à análise, compreensão e produção, são eleitos alguns gêneros para a realização desse trabalho, sendo que, para essa escolha, argumentam que levam em conta o fato de serem mais usados no dia a dia, de acordo os seus pontos de vista.

Cabe dizer ainda que, de nossa perspectiva, compreendemos que os documentos oficiais sugerem vários gêneros justamente para que o professor tenha opções de escolha. Caberia, em decorrência disso, à escola selecionar os que melhor se adequam à sua realidade social. Embora concordem que não é adequado e que a quantidade de gêneros trabalhados pode mais prejudicar do que colaborar com a aprendizagem, as professoras participantes da pesquisa compreendem que devem trabalhar todos os gêneros sugeridos, uma vez que os documentos oficiais dizem que o aluno deve ser submetido ao maior número possível de gêneros textuais.

Retomando a questão do procedimento de análise, para o primeiro tempo da análise comparamos o planejamento com os objetivos das aulas, de modo a compreender e expor ao olhar do leitor o modo como o processo de ensino foi planejado e as decalagens provenientes do tempo de execução daquilo que fora planejado e sua efetivação em sala de aula, tomando por base as seguintes questões: Como se deu o trabalho com o gênero textual tirinha? O trabalho realizado possibilita ao aluno mobilizar o texto-base para a produção textual escrita do gênero tirinha?

No Quadro 3, apresentamos a transcrição de uma parte do plano de aula das professoras. Nele, observamos os objetivos e o tempo de realização para que esses objetivos fossem alcançados, bem como o que elas planejaram para desenvolver nas aulas.

Quadro 3 - Transcrição de uma parte do planejamento das aulas das professoras.

Plano de Aula - Produção de Texto
Turma: terceiro ano
Gênero: tirinha
Duração: 03 aulas

Objetivos:

Apresentar o gênero tirinha
 Perceber a tirinha como forma de expressão
 Produzir pequenos textos
 Apresentar o cartunista brasileiro Maurício de Sousa
 Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita
 Explorar a criatividade
 Observar a ortografia

Desenvolvimento:**Aula 1**

Conversa informal sobre o gênero tirinha;
 Apresentação de uma tirinha no livro didático de Língua Portuguesa;
 Leitura e interpretação da tirinha;
 Correção coletiva.

Aula 2

Conversa informal sobre o gênero tirinha;
 Leitura de uma tirinha em um gibi da Turma da Mônica;
 Exploração oral da tirinha;
 Entrega de material xerocado para reordenação de uma tirinha (colorir, recortar e colar na ordem correta);
 Correção coletiva.

Aula 3

Conversa informal sobre o gênero tirinha;
 Entrega de material xerocado para a produção de texto;
 Correção individual.

Fonte: Planejamento das professoras Áurea e Daniela.

No planejamento, a ordem dos objetivos não se alinha à ordem do desenvolvimento das aulas e nem à correção das professoras, conforme veremos, uma vez que elas priorizaram a ortografia das palavras presentes nos textos elaborados pelos alunos, sendo que a ortografia aparece na enumeração dos objetivos em último lugar. Podemos dizer, por conseguinte, que a ordem não está estabelecida em função de uma gradação da importância do objetivo. Isso não se configura como um problema propriamente dito. O que mais nos chama a atenção na enumeração dos objetivos é o fato de que alguns deles parecem não ter uma relação nítida entre si, como “escrever pequenos textos” e “apresentar o cartunista brasileiro Maurício de Sousa”, ou mesmo “explorar a criatividade” e “observar a ortografia”. Ou mesmo a repetição da ação

“conversa informal sobre o gênero tirinha”. Qual seria a importância dessa ação pedagógica nas segunda e terceira aulas, se a sondagem sobre o gênero textual tirinha já fora feita na primeira aula?

Essa questão mostra-se pertinente, uma vez que, de acordo com a observação realizada, é possível dizer que a “conversa informal” funciona como instrumento de sondagem sobre o que os alunos já sabem. A “conversa informal” objetiva oportunizar ao aluno um momento de relação discursiva com a professora, no qual os alunos ficam à vontade para responder, sem pensar que estão sendo avaliados ou que há uma resposta certa para as perguntas que a professora faz a respeito da atividade. Na aula, a “conversa informal” se dá em tom descontraído; os alunos ficam livres para falar a temática, inclusive, pode ocorrer “fuga do tema”. Quando isso acontece, para retornar à temática, a professora responde com um enunciado como: “que legal, mas e a tirinha, você conhece?”. “A conversa informal” observada não durou mais que dez minutos. Afinal, nem todos os alunos falam o que sabem ou o que não sabem, ficando a sondagem, muitas vezes, na superficialidade.

A apresentação do gênero e a exploração de seu uso ocorreu de forma oral, assim como a apresentação do cartunista Maurício de Souza. Muitos não o conheciam e, em nossa opinião, com base na observação realizada, continuarão a não o conhecer. Dizemos isso com base na forma como essa apresentação se deu. Foi dito o nome dele, que ele era brasileiro e que foi o criador da Turma da Mônica, somente. Segundo as professoras, não havia tempo disponível para explorar sua infância, em quem se inspirou para criar a tirinha, entrevistas que o cartunista deu, obras que ele realizou etc.

Assim, com o primeiro tempo de análise concluído, sendo a observação do plano de aula das professoras, passamos para o segundo tempo de análise.

1.5.2. Segundo tempo de análise

Nesse tempo da análise, buscamos identificar os pontos de unidade e de dispersão dos sentidos que a relação entre o texto-base e o texto escrito pelo aluno podem evocar/suscitar nas professoras, quando elas corrigem o texto do aluno. Se essa relação é considerada ou não pelas professoras e como elas trabalham a (re)textualização com os alunos e nos textos dos alunos.

Na correção dos textos, observamos um olhar voltado mais para as regras ortográficas e estruturais de escrita do que para propostas de retomada de elaborações, a fim de melhorá-las ou provocar outros sentidos. Mesmo a observação da ortografia estando contemplada no plano de aula, como vimos, e mesmo sendo objeto de ensino nas aulas de português do Ensino

Fundamental, em uma produção textual, a nosso ver, deveriam ser contemplados aspectos relativos à história e aos sentidos (re)produzidos no e pelo texto do aluno.

Para chegar a essa compreensão, analisamos os textos escritos pelos alunos e sua relação com a imagem da atividade de (re)textualização e a correção feita pelas professoras. Visualizados em conjunto, conseguimos ler no texto sentidos os quais procuramos compreender as relações de associação e de sustentação. Também buscamos expor ao olhar do leitor e compreender, no texto do aluno, traços que testemunham, em certo sentido, uma identidade para o aluno, a partir do movimento entre o gesto de interpretação e a escrita do texto, uma vez que, como veremos na análise, o gesto de interpretação do aluno conduziu o texto-base para redes de sentido muito específicas, indiciando traços da experiência de linguagem do aluno.

A correção feita pelas professoras funciona, na análise, como índice do modo como elas concebem a atividade de (re)textualização e como amarram ou não os objetivos da atividade aos objetivos das aulas. A correção é um instrumento de ensino muito importante, mas pouco considerado pelos próprios professores, que, muitas vezes, mostram não a compreender desse modo. Por isso, a correção, em muitos casos, é reduzida à função de justificar a nota atribuída ao texto do aluno. No entanto, quando o aluno consegue compreender o erro ou a inadequação empreendida em seu texto e repará-lo, a oportunidade de “consertá-lo”, de (re)escrevê-lo adequadamente, o que, a princípio, poderia parecer algo ruim, pode se tornar uma oportunidade de tomada de consciência sobre a estrutura e o funcionamento da língua escrita.

A partir da correção das professoras, o que levantamos como questão não foi a correção em si, ou se é certo ou errado essa ação, nossa reflexão se deu no sentido de compreender: se a correção dos textos produzidos pelos alunos se deu apenas a nível ortográfico; se foram abertas outras reflexões sobre a construção das ideias e sobre as várias outras possibilidades de dizer, o que poderia ser riquíssimo para o aluno e para as professoras.

CAPÍTULO II:

A ESCRITA NA

LINGUÍSTICA DE

BENVENISTE

*A palavra se constitui o poder mais alto do ser humano,
e todos os poderes do homem, sem exceção, decorrem
desse.*

Émile Benveniste
(PLG I, 2005, p. 27)

2. Introdução

No primeiro tópico deste capítulo, relacionamos a linguística de Benveniste à sua teorização sobre a escrita presente na obra póstuma *Últimas aulas no Collège de France*, publicada em 2012, por Irène Fenoglio e Jean-Claude Coquet, e traduzida para o português em 2014. O intento desta obra é dar visibilidade ao pensamento de Benveniste sobre a escrita e sua relação com a língua.

Ao pensar a escrita em relação com a língua, Benveniste a concebe como uma forma secundária de fala (BENVENISTE, 2014, p.177). Para o nosso trabalho de pesquisa, compreender essa formulação de Benveniste pode contribuir, sobremaneira, para discutirmos as implicações do gesto de leitura do aluno na sua produção textual escrita, pois, uma vez que compreendendo essa escrita como forma secundária de fala, podemos concebê-la como discurso, ou seja, a escrita não é somente a “língua sob a forma escrita” (BENVENISTE, 2014, p.128), ela é enformada de significação; é testemunho de identidade de um sujeito; seu gesto de interpretação; e o seu registro levam em consideração na e para a história e na e para a sociedade.

Na sequência, pensamos a questão da língua escrita em relação à escrita, uma vez que Benveniste as diferencia. Nesse sentido, indagamo-nos sobre o que é necessário para que a representação gráfica se torne escrita. Assim, expomos as particularidades da enunciação escrita que, além de ser uma forma complexa do discurso, se realiza no tempo da produção da escrita e da leitura. Dessa forma, é possível ao aluno observar que: a língua é feita de palavras representadas por imagens de palavras; que a escrita foi e é, em princípio, um meio paralelo à fala de contar as coisas ou de dizê-las à distância; e que progressivamente a escrita se literalizou, conformando-se em imagem cada vez mais formal da língua (BENVENISTE, 2012, p.114).

Para concluir o capítulo, discorreremos sobre a presença do homem na linguagem, ou seja, como a linguagem introduz aquele que diz em seu dizer. Discorreremos sobre a presença daquele que diz em relação à escrita, uma vez que concebemos que, na escrita, por ela ser uma forma complexa de discurso, o escritor é inscrito naquilo que ele diz por escrito. Essa questão mostra-se importante para a nossa pesquisa, uma vez que o aluno, ao produzir seu texto escrito, expõe seu gesto de leitura sobre o texto-base, em nosso caso específico, em relação à tirinha.

2.1. A teorização sobre a escrita na linguística de Benveniste

Apesar de ser nas *Últimas aulas no Collège de France* que a temática escrita ganha teorização e visibilidade significativas, Benveniste toca essa questão em seus outros estudos. É do conjunto de trabalhos de Benveniste publicados em *Problemas de linguística geral I* que destacamos os seguintes recortes, nos quais o autor menciona a escrita, de modo particular:

Mas é preciso também fazer justiça a precursores que não eram gramáticos e cuja obra subsiste, geralmente anônima, fundamental e menosprezada, **tão presente em todos os instantes da nossa vida** que não reparamos mais nela: quero falar dos inventores dos nossos **alfabetos** modernos. Que um alfabeto possa haver sido inventado, que com um pequeno número de **sinais gráficos** se possa **escrever** tudo o que se pronuncia, só isso já demonstra a **estrutura articulada da linguagem**. O alfabeto latino, o alfabeto armênio são admiráveis exemplos de notação que se chamaria fonemática. Um analista moderno não teria quase nada para mudar aí: as distinções reais são reconhecidas, **cada letra** corresponde sempre e somente a um fonema, e cada fonema é reproduzido por **uma letra** sempre a mesma. **A escrita** alfabética difere assim no seu princípio da **escrita** chinesa que é morfemática ou da **escrita** cuneiforme que é silábica. Os que organizaram semelhantes alfabetos para notar os sons da sua língua reconheceram por instinto - fonematistas por excelência - que os sons variados que se pronunciam reduzem-se a um **número muito limitado de unidades distintivas** que deviam representar-se por um número igual de **unidades gráficas**. (BENVENISTE, 2005, p.25-26. Grifos nossos).

A linguística, tomando-se descritiva, dispensa igual interesse a todos os tipos de línguas, **escritas** ou não escritas, e a esse interesse precisa adaptar os seus métodos. Trata-se, com efeito, de saber em que consiste e como funciona uma língua. (BENVENISTE, 2005, p.22. Grifos nossos).

A distinção que fazemos entre narrativa histórica e discurso não coincide, portanto, absolutamente, com a distinção entre **língua escrita** e língua falada. A enunciação histórica é reservada hoje **à língua escrita**. O discurso, porém, é tanto **escrito** como falado. Na prática, passa-se de um ao outro instantaneamente. Cada vez que no seio de uma narrativa histórica aparece um discurso, quando o historiador, por exemplo, reproduz as palavras de uma personagem ou intervém, ele próprio, para julgar os acontecimentos referidos, se passa a outro sistema temporal, o do discurso. O próprio da linguagem consiste em permitir essas transferências instantâneas. (BENVENISTE, 2005, p.267. Grifos nossos).

Esses recortes mostram que a escrita sempre esteve presente na trajetória teórica de Benveniste. E isso não poderia ser diferente, uma vez que, cabe lembrar aqui, parafraseando Benveniste, que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, de modo que a escrita está presente em toda nossa vida; suas análises apontam tanto para a limitação de unidades gráficas e a infinidade de sentidos que essas podem alcançar, como para o uso social da escrita. Ao analisar o funcionamento do verbo francês, ele também aborda a passagem instantânea entre diferentes

modos enunciativos, a depender da finalidade do uso que se faz dela, ou seja, a depender da situação discursiva.

Abaixo citamos, também, um recorte que consideramos muito importante para a nossa pesquisa, uma vez que Benveniste distingue, nele, a enunciação falada e a enunciação escrita. Esse recorte está inscrito no artigo “O aparelho formal de enunciação”, publicado em 1970[2006]. No final desse artigo, encontramos a seguinte consideração de Benveniste sobre essa distinção:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da “oralidade”. **Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita.** Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 2006, p.90. Grifos nossos).

Com base nesse recorte, podemos dizer que Benveniste evidencia a existência e a especificidade de duas formas distintas de enunciação: *enunciação falada* e *enunciação escrita*. Essa última, como é possível lermos no recorte supracitado, Benveniste a situa em dois planos, a saber: 1. o plano de inscrição do locutor no escrito: é o plano no qual aquele que escreve se enuncia ao escrever, pois ele escreve a partir de um gesto de interpretação de leituras outras que, embora socialmente (com)partilhadas e adquiridas, é particular e (re)atualizada; através dessa escrita, ele diz de si e de sua relação com o mundo, (com)partilhando sua experiência de linguagem e sua posição de sujeito; e 2. o plano de inscrição de outro(s) no escrito: é o plano no qual, no interior de sua escrita, o locutor faz os indivíduos se enunciarem, visto que seu discurso mesmo (re)atualizado não é inédito, ele carrega outros discursos que são expostos a partir da experiência de linguagem; é nessa perspectiva que ele faz os indivíduos se enunciarem.

Essa colocação de Benveniste é muito relevante para a nossa pesquisa, uma vez que, nas análises, encontramos essas formas discursivas marcadas na e pela escrita do aluno. Segundo Fenoglio (2017, p. 274), Benveniste diz que após fazer um exame detalhado que o fez percorrer os diferentes modelos de escrita documentados na história, pareceu que, contrariamente à ideia predominante na sua época de elaboração, a escrita constitui um sistema distinto, embora ela prolongue a fala ao se constituir como uma projeção da semiótica da língua. Situação análoga respeita os sistemas não linguísticos, que também se configuram, em um certo sentido, como

um prolongamento da fala, uma vez que concorrem com ela por significar, de tal modo que não há sobreposição entre as diferentes formas de a linguagem se manifestar.

É, por isso, que há, na escrita do aluno, a manifestação do processo de semantização da língua escrita, uma vez que, ao escrever, o aluno se enuncia, particularizando, seu texto em função de sua inscrição semântica. Ao mobilizar a língua escrita como sistema interpretante para compreender o texto-base e, em decorrência desse movimento, (re)produzir seu texto, outros se enunciam em seu dizer, visto que ele diz por meio de outros dizeres, de outros discursos, os quais são acionados por meio do uso da língua, da história e de sua posição como sujeito.

Em seu artigo *Semiologia da língua* (1969[2006]), Benveniste faz uma reflexão sobre esses dois planos da língua e, em decorrência disso, sobre a dupla significância, desenvolvendo, para tanto, as noções de semiótico e de semântico. O semiótico refere-se ao mundo dos signos da língua, ou seja, à significância da língua-sistema cuja base é a distinção. As relações que se estabelecem entre os signos são relações paradigmáticas, marcadas por uma concorrência por significar, já que um signo é o que o outro não é; um signo está na relação com outro signo, de tal modo que cada signo da língua tem um valor genérico e conceitual reconhecível.

No que diz respeito ao semântico, refere-se à significância da língua em seu funcionamento discursivo, ou seja, à significância da língua-discurso. As relações não se estabelecem mais entre os signos, mas entre as palavras, que são os signos enformados de significação. Nesse plano, as relações entre as palavras, além de paradigmáticas, em função do cruzamento de discursos, são relações sintagmáticas, cuja base é a ordenação em função da compreensão. Uma palavra compreendendo outra palavra, fazendo com que cada palavra assumia valores particulares, específicos à instância de discurso que a evoca, tornando, assim, o discurso inteligível.

Benveniste conclui, então, que a língua comporta dois domínios distintos, mas que funcionam associados, ou seja, um não funciona sem o outro. Assim, Benveniste dispõe o estudo de textos escritos a uma *semiologia de segunda geração*. Diz o autor que:

[...] é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, da qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á por duas vias:

-na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo e que será semiótica;
-na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação. Esta será uma semiologia de “segunda geração”, cujos instrumentos e o método

poderão também concorrer para o desenvolvimento das outras ramificações da semiologia geral. (BENVENISTE, 2006, p.67. Grifos nossos).

Com essa citação, compreendemos que a produção textual escrita seria objeto de uma *semiologia de segunda geração*, ou seja, de uma metassemântica construída sobre a semântica da enunciação. A enunciação escrita, como uma *forma complexa de discurso*, faz falar nela outros locutores naquilo que se enuncia ao escrever (BENVENISTE, 2006, p.90). Esse é um caminho, aberto por Benveniste, para compreender a necessidade de se considerar a semântica da enunciação na análise de textos.

Esse caminho nos leva a considerar a necessidade de lidar com os processos enunciativos implicados na produção de um texto escrito, já que os outros, como constitutivos do que o escritor diz ao (se) escrever, são recortes discursivos de outros tempos, de outros espaços, de outros dizeres, de tal modo que um texto não é algo fechado em si, mas uma rede de relações semânticas possíveis e em potência de significação. Essa compreensão abre espaço para lidarmos, teoricamente, com a atividade de (re)textualização a partir da perspectiva da significação.

A nossa prática docente e o quadro teórico de filiação sugerem que há diferentes modos de outro(s) locutor(es) se enunciar(em) na produção textual escrita do aluno. Alguns modos mais evidentes compreendem, por exemplo, as diferentes formas de discurso relatado. Outros modos menos evidentes, como as formas não-marcadas de apropriação, compreendem, por exemplo, a *pregnância discursiva* (AGUSTINI; ARAÚJO, 2009), que constitui um vestígio de discurso que se inscreve na enunciação sem uma marca formal, mas que é reconhecível por associação ao semantismo social, desde que o sujeito-leitor esteja inscrito histórica e socialmente no semantismo social que o torna um vestígio discursivo. Do arquivo de pesquisa, citamos, abaixo, alguns desses modos de outro(s) locutor(es) se enunciar(em) na produção textual escrita do aluno.

- Moral da história: Não julgue as pessoas pela aparência. (Recorte do texto 2).
- E os pais dele tinha que arranjar um emprego para eles e uma escola para o Frad. (Recorte do texto 4).

Ao lermos esses recortes, é perceptível que, o primeiro, refere-se ao modo como os contos infantis, tradicionalmente, são finalizados. Trata-se, por conseguinte, de um locutor

característico dos contos infantis que se enuncia no escrito do aluno, promovendo uma espécie de sobreposição interlocutiva. Já no segundo recorte, é observável que o dizer referido no escrito do aluno constitui uma pregnância discursiva, reconhecível por associação semântica. Trata-se de um dizer do senso comum de locutores adultos, já que se refere às preocupações típicas da condição familiar. Esses dizeres, assim constituídos, não nasceram no/do aluno; ele não foi o primeiro a dizê-los; nenhum discurso é intrinsecamente novo, mas é (re)atualizado na situação discursiva.

Uma consideração a que podemos chegar, com a análise desses recortes e com a citação acima, é que “a escrita (com)porta uma experimentação inédita e contínua com a língua ... [] Trata-se, pois, de um dispositivo por meio do qual o sujeito, [(re)]tomando e [(re)]transmitindo o conjunto de signos recebidos, diz de si e da sua relação com o outro, com o mundo e com a linguagem.”. (ARAÚJO, 2019, p. 84).

Em vista disso, a teoria de Benveniste pode contribuir para a compreensão do processo de ensino de escrita baseado na produção textual, uma vez que, no espaço escolar, o aluno, ao colocar-se como escritor, significa e (re)atualiza na e pela escrita sua experiência com a língua(gem).

Benveniste ensina ainda que,

[...] com a escrita, o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade [...] deve tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz: isso já é uma operação muito trabalhosa. (BENVENISTE, 2014, p.129).

Essa operação a qual Benveniste se reporta mostra-se ainda mais penosa quando se trata de um aluno-escritor iniciante e, por isso, ainda pouco familiarizado com os meandros da escrita. Muitas vezes, encontramos, nas produções textuais escritas, modos de dizer típicos da língua falada, como na produção textual 3, analisada nesta dissertação. Em vários momentos do texto, o aluno escreve “como se estivesse falando”, ou seja, ele prossegue com a narrativa sem se ater às regras ortográficas ou sem considerar que uma vírgula pode afetar o sentido do escrito. Vejamos um recorte da produção textual escrita 3:

- Perto da escola tinha uma árvore com dois macaquinhos Lua e Luiza a velhinha *pegol* os macacos achando que era os netos dela. (Recorte do texto 3).

Sobre esse recorte, é possível questionarmos: Quem é a velhinha? É a Luiza? (já que lemos “Luiza a velhinha”). Quem pegou os macacos, Lua e Luiza? (já que lemos “Lua e Luiza

a velhinha pegou os macacos”). Lua e Luiza eram os nomes dos macaquinhos? (já que lemos “Uma árvore com dois macaquinhos Lua e Luiza”). Embora seja possível fornecermos respostas coerentes para essas questões, o aluno não respeitou as regras da escrita, aproximando-a dos padrões da língua falada.

É, por isso, que a tomada de consciência - sobre os padrões - da língua escrita mostra-se fundamental à assunção do aluno à condição de escritor, uma vez que ele deve convertê-la em discurso escrito. Para tanto, não basta reconhecê-la; é preciso compreendê-la e, assim, semantizá-la. Reconhecimento e compreensão compõem a dupla significância da escrita: a significância semiótica, da ordem da língua-sistema, e a significância semântica, da ordem da língua-discurso.

Nessa perspectiva, a mensagem não se reduz a uma soma ou a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; o modo semântico consiste na significância da enunciação, de modo que o sentido não é composicional; é relacional. O modo semântico envolve a questão da referência, do sentido, que não se fecha. Os sentidos possíveis resultam das relações de encadeamento, de apropriação da língua, de situações discursivas, de semantismos manifestados no e pelo processo de enunciação, que, conforme Benveniste (2006), fazem referência a um determinado funcionamento discursivo.

Para Benveniste (2014, p. 132), a relação entre a língua e a escrita não é uma relação de subordinação. A escrita linguística toma a língua como modelo e constitui-se como um sistema/meio paralelo à fala. A língua reside na fala; é a sua forma de existência. Por isso, a escrita, ao tomar a língua como modelo de estruturação e de funcionamento, pode ser concebida como uma forma secundária de fala (BENVENISTE, 2014, p.177), que a prolonga no espaço e no tempo.

Por “secundária” compreendemos uma outra forma de a língua se manifestar; uma forma que é aprendida e que, por isso, vem depois da fala, prolongando-a. Trata-se, portanto, de um sistema gráfico que encontrou na imagem da língua uma forma de transmitir mensagens. Assim, enquanto na fala “aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento [e] aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido” (BENVENISTE, 2005, p.26), na escrita aquele que escreve se enuncia e faz outros se enunciarem naquilo que escreve (BENVENISTE, 2006, p.90), e aquele que lê (re)vive a enunciação escrita, (re)atualizando-a, dessa forma, em discurso.

Assim compreendida, a escrita não é somente a língua escrita, ou seja, a “língua sob a forma escrita” (BENVENISTE, 2014, p.128), mas também é enformada de significação; é discurso. Ousamos dizer, por conseguinte, que a escrita testemunha traços da identidade de um

sujeito; é a sua reflexão, é o seu registro na e para a história. Por isso, em cada texto de Benveniste, ele enuncia ao seu leitor sua posição de sujeito, sua condição de linguista e sua teorização, instalando certa permanência histórica de si e de sua reflexão linguística. Essa permanência, ainda que marcada pelos deslocamentos constitutivos das diferentes condições de leitura, é possível na e pela escrita, que a prolonga no espaço, no tempo, no discurso.

2.2. A língua escrita e a escrita

Neste tópico, discorreremos sobre os dois conceitos cunhados por Benveniste, língua escrita e escrita, e de que modo eles se articulam em sua teorização sobre a escrita alfabética ou linguística. Língua escrita é por ele definida como a “língua sob a forma escrita” e “a escrita [como] um sistema que”, ao ser mobilizado para a (re)produção do escrito, “supõe abstrações de alto grau” em seu processo de semantização: “abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação” (BENVENISTE, 2014, p.128) e abstrai-se da riqueza contextual que a fala face-a-face apresenta.

Em outras palavras, podemos dizer que a língua escrita constitui o sistema gráfico e suas redes de relações opostas e distintivas, ou seja, a língua transposta/representável no papel ou em qualquer outro instrumento que lhe sirva de suporte. Trata-se do registro da linguagem que pode ser acessado e lido em outro tempo, em outro espaço, em outro processo enunciativo, além daquele em que se realiza. É por meio da língua escrita que é possível conhecermos a história e a cultura de um povo, por exemplo, haja vista ela ser o registro material da linguagem. Em um paralelo com a língua falada, a língua escrita está para o que Benveniste compreende, a partir de Saussure, como língua-sistema (BENVENISTE, 2006).

A escrita, por sua vez, é a forma secundária da fala (BENVENISTE, 2014, p.177); é a fala em um outro movimento. Ela requer a análise dos aspectos do diálogo, uma vez que, nessa forma, a descrição e outros caracteres da língua escrita substituem a entonação e outros aspectos próprios da fala, como a riqueza “contextual” que a cerca (BENVENISTE, 2014, p.131). É, por isso, que Benveniste diz que é fato que, desde a antiguidade, o homem produz meios de representar graficamente o objeto de seu discurso. Esses meios, muitas vezes, representam o referente, ou seja, a coisa. Por isso, “não é [...] exato, para quem abraça o conjunto das manifestações da escrita, que a escrita seja signo da língua, que por sua vez seria ‘signo’ do ‘pensamento’. Não se pode dizer, da escrita, que ela é signo de signo” (BENVENISTE, 2014, p.139). Nessa perspectiva, Benveniste diz ainda que:

a escrita e, mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento de autossemiotização da língua*. Como? Em virtude das seguintes proposições: 1) A língua é o único sistema significante que pode descrever a si mesmo em seus próprios termos. A propriedade metalinguística é própria à língua, pelo fato de ela ser o interpretante dos outros sistemas. 2) Porém, para que a língua se semiotize, ela deve *proceder a uma objetivação de sua própria substância*. A escrita *torna-se* progressivamente o instrumento desta objetivação formal. (BENVENISTE, 2014, p.155-156. Grifos do autor).

É a escrita, assim concebida, de acordo com Benveniste (2014), toma a língua como modelo, tornando-se, em decorrência, paralela a ela, e não uma mera representação dela. Assim, a escrita se torna o instrumento de objetivação formal da língua, ou seja, se torna “o instrumento de autossemiotização”, de tal modo que, ao pensarmos sobre a língua, as imagens da língua escrita ganham lugar de prevalência em relação às imagens fonéticas. A escrita se torna, desse modo, o instrumento para pensar (sobre) a língua e (re)conhecer sua gramática, sua forma e sua configuração.

Ainda sobre a escrita, Benveniste, ao incursionar na e sobre a história das escritas, afirma que:

Quando o homem primitivo “representa” desenhando um animal ou uma cena, ele a escreve. Sua “escrita” reproduz então a própria cena, ele escreve a realidade, ele não escreve a língua, porque para ele a língua não existe como “signo”. A língua é, ela própria, criação. Pode-se, então, dizer que a “escrita” começa a ser “signo da realidade” ou da “ideia”, sendo *paralela* à língua, mas não seu *decalque*. (BENVENISTE, 2014, p.137. Grifos do autor).

Uma consequência importante desse modo de compreender a escrita é o fato de que ela não é um “decalque” da língua e, em decorrência disso, também não é um “decalque” da fala, já que a fala é o lugar de existência da língua. Por isso, podemos dizer que a escrita não é uma mera representação da fala; a escrita alfabética ou linguística toma a língua por modelo e isso implica não ser mais “signo da realidade” ou da “ideia”, mas signo de uma semiótica da língua. É, por isso, que a escrita é um modelo possível da língua. Essa compreensão impele Benveniste a conceber a escrita como outro sistema, diferente da língua, mas que funciona do mesmo modo que a língua funciona, ao tomá-la como modelo.

É comum, no entanto, pensarmos a escrita como um sistema subordinado à língua. Sobre isso, se pensarmos a escrita em seus primórdios,

veremos que a evolução geral dos sistemas gráficos conhecidos vai em direção à subordinação da escrita à língua. Pode-se dizer que a escrita foi e que ela é, em princípio, um meio paralelo à fala de contar as coisas ou de dizê-las à distância e que, progressivamente, a escrita se literalizou, conformando-se a uma imagem cada vez mais formal da língua. (BENVENISTE, 2014, p.156).

Benveniste, porém, recusa essa evidência indutiva e, de sua perspectiva teórica, mostra que a escrita não está subordinada à língua, mas paralela a ela, de modo, inclusive, a atingir a propriedade de semiotizá-la, quando se torna um modelo da semiótica da língua. A escrita, assim compreendida, mostra-se como o fundamento da emergência das ciências, inclusive das ciências da linguagem. Daí podermos reformular a epígrafe do capítulo, baseadas em Benveniste, da seguinte forma: a escrita se constitui como uma forma de poder que nasceu do poder da palavra e, como uma forma de poder, a escrita também dá vida a outras formas de poder em nossa sociedade. É nesse sentido que Benveniste compreende a escrita como uma revolução tecnológica que afetou, sobremaneira, a vida humana, já que possibilitou e possibilita os avanços tecnológicos de que, na atualidade, o homem se vale.

Benveniste indaga-se ainda sobre o que é preciso para que uma representação gráfica se torne escrita. Com esse questionamento, o autor deixa entrever que nem toda representação gráfica se constitui como escrita, e essa é uma percepção que o aluno precisa conseguir operar para começar a escrever. Nem toda representação gráfica é escrita, assim como nem todo o som é um som linguístico. Por conseguinte, Benveniste compreende como escrita apenas os sistemas gráficos que tomam a língua como modelo, ou seja, as escritas alfabéticas ou linguísticas. Para ele, é preciso que o locutor (aquele que lê, reconheça e interprete) “descubra que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir” (BENVENISTE, 2014, p.141). Nessa direção, podemos dizer que

toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada como exteriorização e comunicação. (BENVENISTE, 2014, p.130, Anotação de aluno).

Sobre essa abstração necessária em relação à escrita, encontramos, em Fenoglio (2017), uma reflexão que citamos abaixo. Trata-se do modo como, para a autora, Benveniste ilustra a proposição supracitada. Ele a ilustra com base na experiência de uma criança em processo de aquisição da escrita. Leiamos o que ela diz.

Expondo as quatro etapas de abstração necessárias à tomada de consciência da escrita e, *pela* escrita, da língua. Benveniste ilustra sua proposição com a experiência de uma criança em processo de aquisição da escrita, mas, ao fazê-lo, ele descreve a experiência que nós mesmos fazemos ao seguir seu

procedimento. Mas também: ele expõe, ao fazê-lo, seu próprio procedimento de pesquisa.

- 1) “uma primeira grande abstração reside no fato de que a língua passa a ser uma realidade distinta” (BENVENISTE, 2012, p.92). É preciso abstrair o falar comunicativo “natural”, imediato, no qual nos banhamos, para distanciar a língua como sistema;
- 2) segunda abstração ligada à primeira: abstrair a riqueza contextual que é o exercício da fala;
- 3) falar fora da necessidade de fala, fora dessas situações vivas em que se fala para conseguir um objeto por exemplo;
- 4) tomar consciência do pensamento (ou da língua), na verdade, das palavras, representadas em imagens materiais (a grafia): descoberta de que, quando se usam palavras, há segmentação, abandona-se uma totalidade comunicacional para perceber unidades agenciadas. (FENOGLIO, 2017, p. 285-286).

Ou seja, quando falamos, pensamos no objeto de discurso, mas, quando escrevemos, pensamos na língua, em sua representação como símbolo. Assim, a escrita também se apresenta como possibilidade de subjetivação, uma vez que cada escritor se apropria de formas da língua escrita para se referir a si mesmo como *eu*, e ao outro como *tu* no que diz por escrito.

Na escola, a tarefa de “ensinar” para o aluno que escrever é diferente de falar, ou seja, que, na escrita, usamos uma forma paralela à fala, como já dissemos anteriormente, frisamos que é realmente laborioso, pois o aluno deve abstrair o falar comunicativo “natural” para distanciar a língua como sistema, encontrar uma grafia que reproduza a fonia e, portanto, um sistema gráfico compondo um número limitado de grafias.

A escrita é ensinada a partir de modelos prontos, oferecidos como material de apoio. No entanto, a escrita de outros sujeitos, por si só, não é o suficiente para que o aluno compreenda o processo e comece a escrever, ou seja, a produzir um texto, uma vez que escrever não é copiar, ou seja, reproduzir as grafias de um sistema alfabético para comunicar uma mensagem. Se assim o fosse, não haveria a necessidade das abstrações de alto grau (BENVENISTE, 2014, p.128).

Dessa forma, o arquivo de pesquisa mostra que aqueles alunos já estão inscritos na escrita linguística do português, apresentando uma produção textual escrita “inédita”, “própria”, são alunos que já estão aptos a converter a língua em imagem de língua. A escrita do aluno passou pela historicidade, pela ideologia, pela compreensão das abstrações de alto grau necessárias à conversão da língua em imagem de língua, pela significação transposta ao papel e o resultado foi o trabalho árduo de um sujeito-aluno que reconheceu na língua a forma linguística que a escrita deve (re)produzir.

2.3. A enunciação escrita

Segundo Benveniste, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso que emana de um locutor [...] e que suscita uma outra enunciação de retorno”, logo, a “presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (BENVENISTE, 2006, p.83-84). Nesse sentido, ao se enunciar pela escrita, o aluno, por meio de um conjunto de “escolhas”, implica referência à situação de discurso; assim, o sentido das palavras em sua escrita se realiza formalmente *na* língua pelas palavras “escolhidas”, pelo agenciamento delas no escrito em que se realiza o ato discursivo.

Sobre a enunciação, Benveniste (2006, p. 87. Grifo do autor) acrescenta que uma propriedade específica é “*a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo*”. Isso determina o diálogo, que tem obrigatoriamente um *eu* e um *tu*. Na enunciação escrita, esse diálogo se estabelece em relação ao(s) outro(s) que se enuncia(m) na e pela escrita do sujeito. É no e pelo discurso que a língua se abre ao e para o mundo. Esse movimento inclui o locutor em seu dizer, ao mesmo tempo que o coloca como pessoa na sociedade, como participante, fazendo com que se desdobre “uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006, p.101).

Podemos interpretar essa colocação como um acirramento do quadro figurativo da enunciação, no qual o locutor apropria-se da língua escrita e intenta, de algum modo, “influenciar” o outro, seu alocutário, seja esse, como mencionamos, real ou imaginado. Por conseguinte, a escrita pressupõe um leitor, embora esse esteja, em certo sentido, ausente. Nas palavras de Benveniste,

[...] desde que ele [o falante ou o escritor] se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário. (BENVENISTE, 2006, p.84. Grifo do autor).

Essa projeção de alocação aparece nas produções textuais escritas que compõem o arquivo de pesquisa. Isso porque o aluno, ao mobilizar a língua, lança mão de um outro com o qual irá interagir na e pela sua escrita.

Uma particularidade em relação à enunciação escrita é a situação de sua realização. A enunciação escrita supõe outro tempo para além do tempo de sua (re)produção: o tempo da

leitura, uma vez que compreender a escrita - (re)vivê-la em discurso - implica uma ação do alocutário-leitor, a de converter a escrita em discurso escrito, assim (re)produzindo sobre a enunciação escrita uma outra enunciação. Esta atividade, a de converter a escrita em discurso escrito deve ser bem trabalhada na escola, pois

vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escrita e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita. Isso relaciona de maneira cada vez mais íntima, extremamente íntima, a escrita com a língua toda, a fala e o próprio pensamento, que não se dissocia de sua inscrição real ou imaginada. Toda reflexão sobre a língua, em particular, faz surgir em nosso pensamento a forma escrita, na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível. Essa condição em que nos encontramos diante da escrita mascara, a nosso ver, a maior dificuldade do problema, uma dificuldade menos relacionada à matéria do que à maneira como a consideramos instintivamente. Isso porque, sem um esforço de imaginação do qual bem poucos são capazes, mal estamos em condições de nos distanciarmos de nossa experiência secular para repensar do zero, em sua relação **primordial**, a língua e a escrita. (BENVENISTE, 2014, p.121. Grifos nossos).

Com essa citação, podemos compreender que, para Benveniste, a escrita mostra-se como representação da língua, e, por isso, não há, aos olhos do homem grafocêntrico, escrita de um lado e língua do outro. A língua está na escrita: ela a exhibe, ela a constitui, e isso tudo ao mesmo tempo.

Isso quer dizer que o falante se detém sobre a língua em vez de se deter sobre as coisas enunciadas; ele leva em consideração a língua e a descobre significante; ele observa recorrências, identidades, diferenças parciais, e essas observações se fixam em representações gráficas que objetivam a língua e que suscitam, enquanto imagens, a própria materialidade da língua. (BENVENISTE, 2014, p.155).

É por meio desse caráter significante da língua, na e pela escrita, que o aluno tem a possibilidade de perceber as recorrências e as diferenças que constitui o dizer; a escrita oferece essa materialidade necessária para a sua inscrição no simbólico da língua.

Na etapa escolar em que o aluno aprende os rudimentos da escrita, é muito importante ter como material de apoio o concreto - o palpável - que sirva de “prova” de que a escrita, a depender da situação discursiva, do seu propósito, pode transmitir mensagens, e que, para cada ato, novas possibilidades se abrem, a partir das combinações dos grafemas. Daí a inscrição do aluno no universo da leitura como forma de lidar com esse concreto da escrita.

Assim, diante de todo exposto, julgamos que, quando falamos em pesquisa e/ou estudo da escrita, estamos nos referindo, ao mesmo tempo, ao estudo da linguagem, já que a escrita se configura como uma forma de manifestação da linguagem.

2.4. O homem na língua

A linguagem é constitutiva do homem, ou seja, não há homem sem linguagem e não há linguagem sem homem, uma vez que, segundo o próprio Benveniste,

não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 2005, p.285).

É assim que podemos dizer que o homem está na linguagem. É assim que compreendemos que a linguagem, em suas variadas formas de manifestação, define o homem, o qual, por estar na linguagem, pode tornar-se sujeito, significando a si mesmo, o outro e o mundo. Logo, inscrever uma criança na linguagem é inscrevê-la no universo do humano. Nesse universo, usar a língua é manuseá-la, transformando o dito e o não-dito em “minha” palavra, em “meu” dizer. Quando há essa transformação, o escrito deixa flagrar traços da identidade do sujeito.

Sobre o conceito identidade, encontramos em Benveniste, no texto “Natureza dos Pronomes”, condições para compreender que “a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos *eu, tu, ele* abole justamente a noção de ‘pessoa’ (BENVENISTE, 2005, p.277), uma vez que, para Benveniste,

entre *eu* e um nome referente a uma noção lexical, há não apenas as diferenças formais, muito variáveis, impostas pela estrutura morfológica e sintática das línguas particulares. Há outras, que se prendem ao próprio *processus* da enunciação linguística e que são de uma natureza mais geral e mais profunda. (BENVENISTE, 2005, p.278. Grifos do autor).

Nesse processo, segundo Benveniste, há duas instâncias a serem consideradas, são elas: o *eu* como referente e a instância de discurso que contém *eu*. Nessa perspectiva, o *eu* só pode ser reconhecido na instância de discurso em que é (re)produzido, ou seja, *eu* só existe linguisticamente no momento em que as palavras são convertidas em discurso. Benveniste (2005) acrescenta que o “*eu* só pode definir-se em termos de ‘locução’, não em termos de

objetos, como um signo nominal” (BENVENISTE, 2005, p.278). Dessa forma, *eu* é “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém eu” (BENVENISTE, 2005, p.278). Logo, está instaurada a identidade; lembremo-nos que esse domínio caracteriza-se por ser único, válido apenas no ato enunciativo que o (re)produz.

Para compreender a identidade que o escrito projeta para o aluno que o (re)produz, tomamos o caminho de pensar a enunciação e a comunicação intersubjetiva. Na enunciação escrita, a língua escrita fornece os caracteres necessários à constituição do aluno como sujeito de seu escrito. Quando o aluno os assume, no ato de produção textual escrita, está apto a convertê-los em discurso escrito. É identificando-se como pessoa única, pronunciando-se (como) *eu*, que cada um dos alunos se coloca como “sujeito” no e pelo exercício da linguagem, no processo enunciativo que o mo(vi)mento da escrita requer.

É importante ressaltar que, cada vez que o aluno se pronuncia (como) *eu*, instaura uma instância de discurso, que determina os caracteres da enunciação escrita. Assim, a assunção aos lugares *eu-tu* só é alcançada no mo(vi)mento em que o aluno reconhece as “pessoas” no discurso; nesse momento, as demais coordenadas referenciais, em decorrência, projetam-se. Nesse viés, é possível dizer que a identidade é constituída a partir de um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro, que tanto pode ser o interlocutor, a sociedade ou a cultura. Por meio da relação com o outro, o aluno se define, coloca-se como sujeito que (se) enuncia e que interpreta, por contraste, o mundo da significação.

Em vista do exposto, se a identidade é constituída por meio da relação com o outro, podemos, então, assumir com Benveniste a ideia de que “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006, p.222. Grifo do autor), pois, por meio dela, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. Nessa medida, o que o homem conhece do mundo exterior dá-se por meio da relação (discursiva) com o outro.

Nessa perspectiva, torna-se importante considerar que, assim como a língua, a cultura emprega um aparato específico de símbolos pelo qual a sociedade se identifica. É por meio dessa simbologia, adquirida culturalmente, que o aluno se constitui como sujeito. “A diversidade de línguas, a diversidade de culturas, as suas mudanças mostram a natureza convencional do simbolismo que as articula. É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura” (BENVENISTE, 2005, p.32). Em decorrência disso, podemos dizer que a relação constitutiva entre homem, língua e cultura determina a função simbólica da linguagem, de tal modo que não há relação direta entre o homem e o mundo, nem entre os homens. A relação do homem com o mundo e com os outros homens se dá na e pela linguagem, porque essa relação somente é possível na e pela significação.

Como, de acordo com Benveniste, a linguagem se realiza na(s) e pela(s) língua(s), consequentemente, o homem está na língua e por meio dela vive (n)o mundo do homem, que é o mundo da significação. Daí decorre a pontuação de Benveniste de que “a linguagem está na natureza do homem” (BENVENISTE, 2005, p.285). Entre o homem e a linguagem, há uma relação de indissociabilidade. Daí ser única a condição do homem na linguagem. Sobre essa questão, Agustini (2018, p.75. Grifos da autora) pondera ainda que

da perspectiva de Benveniste, [...] o *sujeito* é um efeito resultante da capacidade do locutor de manejar a língua de modo a significá-lo na relação com os outros e na sociedade. [...] o homem torna-se sujeito na e pela linguagem quando apropria-se da língua, de modo a manejá-la e produzir discurso, porque a *relação discursiva* significa o lugar social ocupado por ele no mo(vi)mento da enunciação.

Em decorrência do exposto, compreendemos a enunciação como um ato de apropriação da língua, que introduz aquele que fala em seu dizer, (re)produzindo discursos na instância discursiva que provoca o uso da língua. Como a escrita tomou a língua como modelo, a enunciação escrita funciona do mesmo modo que a língua. Por isso, algo similar acontece quando o homem se inscreve na escrita, no discurso escrito. Benveniste (2006) aborda a enunciação escrita como uma forma complexa de discurso, na qual o escritor se inscreve ao (se) enunciar por escrito e, assim, ao dizer, diz de si, significa.

Na perspectiva de que o escritor “diz” ao escrever, Benveniste expõe ainda que

[...] a escrita é, portanto, um revezamento (*relais*) da fala, é a *própria fala fixada em um sistema secundário de signos*. Mas ainda que secundário, esse sistema continua sendo o da própria fala, sempre apto a se tornar fala de novo. A escrita é a fala convertida pela mão em signos falantes. A mão e a fala se sustentam na invenção da escrita. A mão prolonga a fala. O sistema primário voz (a boca) -orelha é *revezado (relayé)* pelo sistema secundário mão (a inscrição) - olho. A mão tem o papel de emissor traçando as letras, e o olho se torna receptor coletando os traços escritos. Entre a boca e a orelha, o elo é a *fonia* emitida-ouvida; entre a mão (a inscrição) e o olho, o elo é a *grafia* traçada-lida. (BENVENISTE, 2014, p.179. Grifos do autor).

Dessa forma, pela escrita, a fonia ganha vida na grafia, e essa chega a lugares que a fonia não alcança. Como prolongamento da fala, a enunciação escrita é uma forma complexa de discurso. Isso porque, a escrita, ao ser mobilizada no exercício da linguagem, no exercício da significação, projeta o sujeito que diz, ao passo que, ao apropriar-se da língua e convertê-la em escrita, em uma imagem da língua, o escritor converte a experiência de linguagem em signos escritos. Essa experiência de linguagem coloca a questão da escrita, e da própria língua, em uma relação dialógica constitutiva. É assim que o aluno é colocado em relação ao mundo da

significação, ao mundo do homem. Essa inscrição é fundamental para que o aluno consiga transformar a fala em escrita. É necessário, portanto, mais do que o domínio do sistema gráfico da língua escrita para que o aluno (re)produza discurso escrito. Sobre essa questão, Benveniste pondera que

[...] toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação (BENVENISTE, 2014, p.130. Anotação de aluno).

É notório que, desde os primeiros anos de vida, o homem aprende sua língua com os outros com os quais convive. Esse aprendizado se dá de modo inconsciente, uma vez que, como bem dito por Benveniste (2006, p. 24), “a língua é um mecanismo inconsciente”. Em relação à escrita, o homem também precisa do outro para inscrever-se no mundo da escrita. O aprendizado da escrita, no entanto, não se dá ao contato com o outro. É necessário que o aprendiz faça abstrações de alto grau, a começar por compreender que a língua se converte em imagem de língua e que, por isso, a escrita não representa o referente, mas a própria língua em imagem.

Quando o homem aprende a falar, é o mundo no qual vive, na realidade, que a linguagem lhe dá e sobre o qual aprende a agir; é o “mundo dos homens”, ou seja, a cultura que constitui determinada sociedade. Assim, podemos dizer que é a linguagem que dá ao aluno o mundo, o seu mundo. Nas palavras de Benveniste, “o despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 2005, p.27).

Com a escrita, o aluno precisa reaprender a olhar seu mundo e a significá-lo por meio de palavras na e pela sintagmatização que a conversão da língua escrita em discurso escrito produz. Esse processo de conversão implica a transformação da fala em uma imagem gráfica que outro possa ler e compreender. Daí Benveniste dizer que a escrita é uma forma secundária de fala (BENVENISTE, 2014, p.177) e, por requerer abstrações de alto grau (BENVENISTE, 2014, p.128), a enunciação escrita constitui uma forma complexa de discurso (BENVENISTE, 2006, p.90).

Circunstanciada a perspectiva teórica que fundamenta esta proposta, faremos, no próximo capítulo, uma incursão sobre o objeto de estudo, a saber: a atividade de (re)textualização no Ensino Fundamental brasileiro, a fim de discutir o modo como essa

atividade é concebida e suas implicações pedagógicas, assim como ressignificá-la em nossa perspectiva teórica.

CAPÍTULO III: A **ATIVIDADE DE** **(RE)TEXTUALIZAÇÃO NO** **ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa. Esses instantes que decorrem no ar que respiro: em fogos de artifício eles espocam mudos no espaço. Quero possuir os átomos do tempo. E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já.

Clarice Lispector – Água Viva

(Água Viva – 1998, p. 6)

3. Introdução

Neste capítulo, discutimos a atividade de (re)textualização no Ensino Fundamental brasileiro. Para tanto, abordamos o conceito de (re)textualização na linguística, o que guiará nossos passos para os próximos pontos de reflexão. Julgamos oportuna essa abordagem, uma vez que o recorte feito se pauta com recorrência em materiais de formação de professores para a alfabetização. Nesse recorte, discutimos os pontos de vista de Marcuschi e Dell'Isola sobre a atividade de (re)textualização, a fim de expor que, de nossa perspectiva teórica, a (re)textualização, do modo como é concebida por esses autores, é (im)possível.

Em decorrência dessa impossibilidade, ressignificamos o conceito (re)textualização a partir de nossa inscrição na reflexão linguística de Benveniste, uma vez que, apesar de Benveniste não ter trabalhado diretamente essa questão, sua teorização linguística oportuniza concebê-la de outro modo. Assim, como parte do próprio movimento de teorização, ousamos projetar uma conceituação para a propalada (re)textualização.

Feita essa discussão, voltamo-nos para o espaço escolar, a fim de abordar a (re)textualização como atividade de ensino de produção textual escrita, a partir dos documentos oficiais e a partir da prática escolar das professoras participantes da pesquisa.

Exposta a organização do capítulo, consideramos importante pontuar, de início, nossa concepção de (re)textualização, que será fundamentada aqui. De nossa perspectiva, compreendemos a (re)textualização como processo de produção de um texto. Todo texto, seja ele falado ou escrito, se reporta a outros textos já (re)produzidos, de algum modo. É assim que a (re)textualização pode ser concebida como a (re)produção de um outro texto a partir da exposição do aluno a um ou mais textos-base, sejam eles falados sejam eles escritos.

Os mais de dez anos de nossa docência no Ensino Fundamental nos mostraram que os modos de conceber a linguagem, bem como o ensino de/sobre suas diferentes formas de manifestação, têm passado por modificações importantes desde então. No entanto, embora o intuito seja tornar a aprendizagem mais efetiva, nem sempre as mudanças significam melhores condições de ensino. No início de nossa prática docente, as atividades, cujo propósito era o ensino da escrita, apoiavam-se em exercícios de cópia de diferentes tipos de textos. Solicitava-se para que o aluno copiasse observando a normatização: da escrita, do parágrafo, da pontuação, da ortografia etc. Assim, o aluno poderia memorizar a forma escrita das palavras, bem como a formatação do texto. Acreditava-se que o aluno se tornaria capaz de reproduzir o que ele memorizou na produção de seus próprios textos.

Com o passar dos anos, os estudos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, a formação continuada dos professores e as várias tentativas frustradas de ensino deram espaço para outros saberes e possibilidades de tentativas de ensino. O ensino tradicional das cartilhas deu espaço às trocas de experiências e às rodas de conversa dentro da sala de aula. Nessa medida, o aluno deixou o lugar de mero receptor de conhecimentos e foi alçado ao lugar de um participante ativo do processo de aprendizagem.

Os textos-base, por sua vez, continuam a fazer parte dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores. No entanto, sua função não se restringe mais a servir de material de cópia, mas a servir para a reflexão dialogada sobre a estruturação, a normatização e as significações possíveis. O aluno tem a oportunidade de relacionar o texto à sua experiência e, deste modo buscar, em seu repertório, os recursos necessários à (re)produção de seu texto.

3.1. O ponto de vista de Marcuschi e Dell’Isola

A “escolha” do ponto de vista de Marcuschi e Dell’Isola, dentre outros autores que ponderam sobre a chamada atividade de (re)textualização, refere-se à sua “influência” na formação de alfabetizadores, ou seja, suas ideias e conceituações estão nos livros e nos glossários direcionados aos alfabetizadores, assim como suas obras são objeto de reflexão e de discussão quando o tema é gêneros textuais, incluindo aqueles ligados à atividade de (re)textualização.

A princípio, Marcuschi (2010) se debruça sobre questões de língua, sobre o grau de consciência dos falantes a respeito das diferenças entre fala e escrita em uma atividade de transformação¹⁹. Sua observação está relacionada à compreensão de que é possível passar ou transformar um texto falado em texto escrito. Para o autor,

A retextualização²⁰ [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.46).

¹⁹ Para Marcuschi (2010), a transformação é uma das formas de realizar a retextualização.

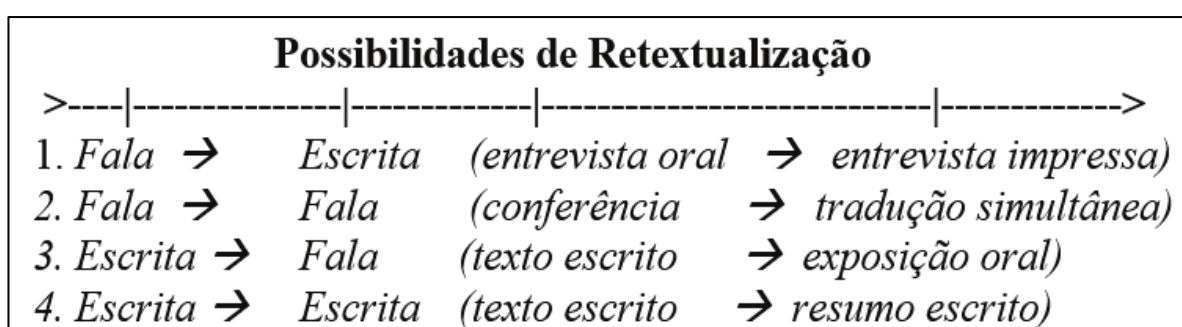
²⁰ O autor menciona que a expressão retextualização foi empregada por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra; porém, o uso que ele faz do termo recobre apenas parcialmente o uso de Travaglia. Marcuschi utiliza o termo para retratar uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua.

Sobre ser um processo que envolve operações complexas, Marcuschi pondera que, para se dizer de outro modo, em outra modalidade ou, até mesmo, em outro gênero textual o que alguém já disse, é necessário “compreender” a mensagem, ou seja, o retextualizador precisa compreender o que o outro disse. De nossa parte, questionamos: como garantir que o que compreendemos seja o que o outro disse? Antes de qualquer atividade de (re)textualização, sobrevém uma atividade cognitiva por ele denominada “compreensão”. O autor acrescenta ainda que essa problemática pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo da (re)textualização.

No estudo de Marcuschi, focalizam-se os processos de (re)textualização referentes à passagem do texto falado ao texto escrito. O autor trabalha a questão da oralidade e da escrita nesse processo de (re)textualização e salienta que não existem diferenças quanto aos conhecimentos que podem ser por elas transmitidos, já que fala e escrita não são dois modos qualitativamente diversos de conhecer. Nas palavras do próprio autor, “a escrita não acrescenta massa cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva” (MARCUSCHI, 2010, p.47). Se assim o for, é preciso diferenciar o conhecimento da capacidade cognitiva, ou a análise de uma produção poderá ficar comprometida.

Ao considerar a fala e a escrita e suas respectivas combinações, Marcuschi (2010) apresenta um quadro com quatro possibilidades de (re)textualização.

Figura 1 - Possibilidade de (re)textualização



Fonte: Marcuschi (2010 p.48).

A figura 1 demonstra que as atividades de (re)textualização não seriam mecânicas e não estariam somente a serviço da demanda escolar. Ao contrário, estariam presentes no cotidiano de nossa sociedade, de modo que, muitas vezes, estaríamos (re)textualizando sem mesmo o perceber. De nossa parte, diríamos que, de fato, (re)produzimos dizeres toda vez que enunciamos e não somente quando “repetimos ou relatamos o que alguém disse, [ou] quando

produzimos as supostas citações *ipsis verbis*” (MARCUSCHI, 2010, p.48). (Re)textualizar, para nós, é (re)atualizar discurso(s) e não redizer o mesmo que outro disse.

Para exemplificar o que compreende por (re)textualizar, Marcuschi descreve alguns eventos linguísticos, como

(1) A secretária que anota informações orais do(a) chefe e com ela redige uma carta; (2) o(a) secretário(a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado(a) de elaborar a ata da reunião, passando para a escrita um resumo do que foi dito; (3) uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou revista; (4) uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio; (5) uma pessoa contando à outra o filme que viu no dia anterior ou o último capítulo da novela ou as fofocas da vizinhança. (MARCUSCHI, 2010, p.49).

São várias as situações em que somos convocados a (re)dizer algo e, nas que não o somos, (re)dizemos também. A partir de Benveniste, concebemos que a significação está no centro do exercício da linguagem, constituindo-a, fascinando os que a contemplam (BENVENISTE, 2005, p.135). Logo, a tarefa da escola, na pessoa do professor, no que se refere à atividade de (re)textualização, não seria apresentar algo “diferente”, “inusitado” ou “jamais experimentado”, mas sim ajudar o aluno a compreender aproximações e afastamentos de significação naquilo que se (re)textualiza, de modo a expor a impossibilidade de exatidão do(s) sentido(s).

Embora a concepção de Marcuschi (2010) sobre a (re)textualização conflite com a nossa, já que ele acredita na possibilidade de dizer o mesmo de modos diferentes, chama-nos a atenção a sua discussão sobre algumas variáveis intervenientes no processo da (re)textualização. Sobre essas variáveis, o autor observa que “a língua falada e a língua escrita mantêm certas relações de semelhanças e diferenças que não se esgotam apenas no código” (MARCUSCHI, 2010, p.53). A partir dessa colocação, o autor apresenta quatro variáveis que o levam a considerar que as operações de (re)textualização são atividades conscientes, que seguem os mais variados tipos de estratégias. Vejamos abaixo as quatro variáveis por ele apresentadas:

- 1. o propósito ou objetivo da retextualização:** dependendo da finalidade de uma transformação, teremos uma diferença bastante acentuada no nível de linguagem do texto, já que é comum uma fala descontraída e casual (informal) receber uma transformação mais descontraída, uma fala formal receber uma transformação mais formal. O certo é que uma retextualização não é indiferente aos seus objetivos ou propósitos;
- 2. a relação entre o produtor do texto original e o transformador:** um texto pode ser refeito pela mesma pessoa que produziu o original ou por outra. No

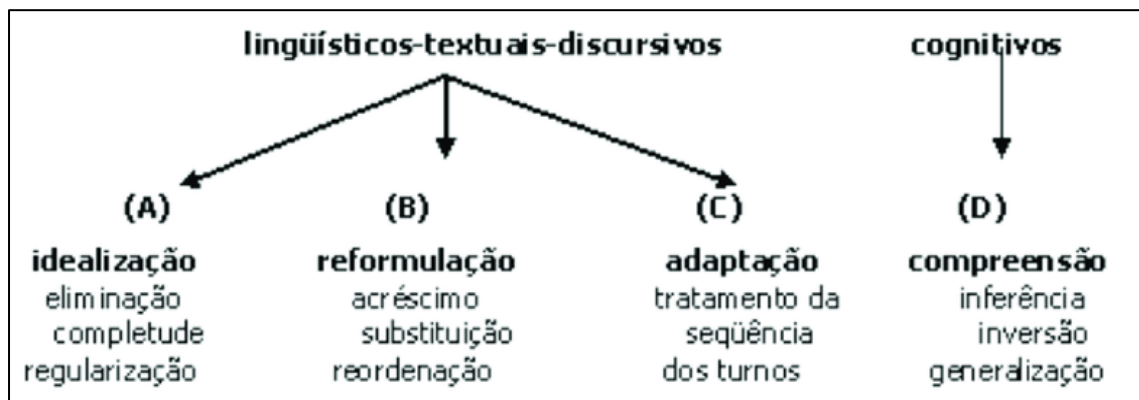
caso de ser o próprio autor quem retextualiza, as mudanças são muito mais drásticas e, frequentemente, o autor despreza a transcrição da fala e redige um novo texto. Já uma outra pessoa que não o próprio autor do texto em processo de retextualização terá mais “respeito” pelo original e fará menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções na forma;

3. a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização: nesse caso, temos um aspecto interessante, a transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito, por exemplo, uma narrativa oral passada para uma narrativa escrita produz modificações menos drásticas que de um gênero para o outro, por exemplo, uma entrevista de um cientista concedida a um jornalista passada para o jornal na forma de um artigo de divulgação científica;

4. os processos de formulação típicos de cada modalidade: aqui temos algo muito complexo que deve ser visto em separado. Em resumo, trata-se da questão das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade. Observe-se que quando se escreve (seja à mão, à máquina ou no computador), tem-se sempre a possibilidade de rever sem que essa revisão seja visível ao receptor da versão final do texto. Já no caso da fala, não teremos alternativa senão a da neutralização pela metalinguagem que traz a correção como parte integrante do próprio texto oral. (MARCUSCHI, 2010, p. 54-55).

As quatro variáveis apresentadas por Marcuschi (2010) decorrem de uma perspectiva em que se considera possível controlar a significação e os efeitos que o modo de formular pode (re)produzir. Assim, a atividade de (re)textualização é vista como resultado de uma ação estratégica do retextualizador. Além do conjunto das quatro variáveis, os aspectos envolvidos nos processos de (re)textualização também são elencados pelo autor. Ambos, apesar de estarem dispostos de modo a dar conta da “transformação” da fala em escrita, podem, segundo o próprio Marcuschi (2010), servir para outros modos de (re)textualização, já que apresentariam características pertinentes a outros modos de (re)textualização.

Figura 2 - Aspectos envolvidos nos processos de (re)textualização



Fonte: Marcuschi (2010, p.69).

Nos textos que compõem o arquivo de pesquisa, a observação de Marcuschi (2010) de que, para (re)textualizar, o aluno necessita realizar um trabalho de compreensão do texto-base, é válida. No entanto, questionamos o que seja compreensão, já que ela está pautada na interpretação. A interpretação é determinada pela condição de leitor do aluno, de tal modo que não há garantia de que a interpretação esperada pelo professor seja coincidente à interpretação realizada pelo aluno (AGUSTINI, 2011). Compreendido o texto-base, ele projeta uma cena enunciativa e (re)produz a história que leu. Assim, sua escrita ganha corpo e densidade significativa. Nesse mo(vi)mento, já não estamos, porém, diante do texto-base, mas de outro texto, que pode ter maior ou menor aproximação ao “esperado” pelo professor. O conceito cunhado por Marcuschi (2010), no entanto, não contempla essas questões.

Dessa maneira, ao relacionar a escrita às operações complexas, Benveniste trabalha, indiretamente, o aspecto social envolvido nas atividades de (re)textualização, visto que a linguagem, em todas as suas formas, está em função da significação e da relação discursiva entre os participantes da enunciação. O repertório linguístico, evocado para alcançar esse fim, é culturalmente e historicamente constituído. Na (re)textualização, a conversão de um gênero textual em outro gênero textual é determinada pela apropriação dos mecanismos textuais implicados e pela apropriação dos modos de dizer específicos do gênero em tela, a fim de tornar o texto apto ao uso da língua. É assim que a subjetividade emerge naquilo que é (re)escrito. Ainda que o aluno tenha um “modelo” de onde partir, é preciso semantizar o escrito, significar as palavras no e pelo discurso.

Embora Marcuschi também reconheça o caráter social da atividade de (re)textualização – como no exemplo da “secretária que anota informações orais do(a) chefe e com elas redige uma carta”, esse caráter remete ao uso que se pode fazer de um texto em nossa sociedade, e não ao social que constitui o texto e sua (re)produção discursiva. Desse modo, Marcuschi reduz o social a uma variável interveniente, na qual “dependendo da finalidade de uma transformação, teremos uma diferença bastante acentuada no nível de linguagem do texto” (MARCUSCHI, 2010, p. 54). O autor concebe, portanto, o social como algo exterior ao texto.

Semelhantemente a Marcuschi, para Dell’Isola o processo de retextualizar envolve a transformação de uma modalidade textual em outra modalidade. Em outros termos, trata-se da produção escrita de um gênero textual a outro gênero textual, mantida a base informacional do texto-base. A autora compreende a (re)textualização como operação que evidencia como a linguagem funciona socialmente, e, por isso, nessa atividade, deveriam ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, assim como o histórico da constituição sociocultural de quem operará sobre o texto-base.

Em virtude disso, a escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula também ganha um espaço de preocupação na obra. Segundo a autora, a seleção deve ser realizada de acordo com o contexto do ensino, fazendo com que a situação de produção seja compreensível ao aluno, de preferência, que faça parte de sua realidade social, que ele, de fato, não só conheça o contexto temático, mas também faça parte dele. Dessa forma, espera-se contribuir para que o aluno desenvolva a criticidade e a cidadania, agindo sobre o mundo nos e pelos processos de (re)textualização que estão presentes em seu dia a dia. Nas palavras da autora: “*nossa* identidade, os relacionamentos e o conhecimento dos seres humanos são determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem” (DELL’ ISOLA, 2007, p.24. Grifos nossos). Logo, da perspectiva de Dell’Isola (2007), aproximar a escrita não-escolar à escrita escolar é uma tarefa muito importante e um desafio para o professor.

Dell’Isola (2007, p. 41) argumenta que o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, por meio da reflexão sobre o processo de elaboração dos gêneros textuais, envolve algumas tarefas, como:

a leitura – realizada no e pelo texto-base;

a compreensão – a partir da leitura, faz-se a observação e o levantamento das características do texto lido; a identificação do gênero.

a retextualização – após a leitura e a compreensão ocorre a produção de um novo texto;

entre outras.

Dell’Isola (2007, p.84) considera que o processo de (re)textualização leva a adaptações, baseadas no processo de leitura e de compreensão do texto-base. Nessas adaptações, ocorrem perdas, mas essas perdas são previstas, visto que sempre haverá mudanças na transposição de um texto a outro. É assim que, segundo a autora, na (re)textualização,

o aluno é levado a pensar sobre os gêneros, é conduzido a escrever e, ao produzir um outro gênero, ele é praticamente obrigado a rever, a corrigir, a interferir no formato do gênero de partida para realizar a transformação das passagens de um texto para outro. Ao refazer o texto de um formato linguístico para outro formato, a preocupação é a manutenção do conteúdo, o que leva o aluno a guardar alguma equivalência de sentido entre os textos. (DELL’ISOLA, 2007, p.84).

Assim compreendida, para ter sucesso nessa atividade, haveria três variáveis a serem consideradas pelo professor: (i) o objetivo da atividade; (ii) a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido; e (iii) os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros (DELL' ISOLA, 2007). Essas variáveis seriam importantes para o processo de (re)textualização, pois assegurariam que as operações de (re)textualização fossem conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias. Assim, da perspectiva de Dell'Isola (2007), para alcançar o objetivo da atividade da (re)textualização, o ensino da escrita, por meio de gêneros textuais, deveria considerar essas variáveis.

Ante ao exposto, há uma diferença entre o pensamento de Dell'Isola e o pensamento de Benveniste incontornável: em Benveniste, a linguagem é uma instituição social, que não diz nem oculta, mas significa; por isso, aquele que diz não controla os efeitos de seu dizer sobre o outro, porque é um dizer que significa. Já em Dell'Isola (2007), a linguagem, como operação cognitiva, é transparente, de modo que as operações evidenciam o funcionamento social da linguagem. No fundamento do pensamento de Benveniste, está o poder significante da linguagem, e no fundamento do pensamento de Dell'Isola, está a cognição, as estratégias daquele que fala/escreve para atingir seus fins. É, por isso, que, ao conceber que a (re)textualização transforma uma modalidade textual em outra, um gênero textual a outro, a autora pressupõe a manutenção da base informacional do texto-base. Os próprios termos mobilizados na concepção de (re)textualização dessa autora deflagram uma contradição: trata-se, por conseguinte, de uma transformação que não mudaria, uma vez que diria o mesmo.

3.2. O ponto de vista de Benveniste

Filiadas à linguística de Benveniste, ao pensarmos a (re)textualização, voltamo-nos para o conceito de enunciação e sua propriedade constitutiva: a (ir)repetibilidade. A enunciação implica tanto um aspecto iterativo quanto um aspecto inventivo da língua e do discurso. Como bem o diz Benveniste, “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 2006, p.83); depois do ato enunciativo, ela está (re)atualizada em discurso. Em decorrência dessa compreensão, concebemos que a linguagem é (re)atualizada à medida que é colocada em funcionamento por um ato individual de utilização (BENVENISTE, 2006, p.83) e, por isso, sendo a escrita uma das formas de manifestação da linguagem, o processo enunciativo de (re)atualização também se dá. Assim, (re)textualizar é (re)atualizar o discurso. Nessa perspectiva, o ato individual de conversão da língua escrita em discurso escrito se refere ao mo(vi)mento de (re)produção o discurso, que o (re)atualiza. Esse conceito justifica-se em

razão da transversalidade enunciativa que ele projeta; ao (re)textualizar, ou seja, ao produzir um texto, o aluno é alçado à condição de sujeito; apropria-se da língua escrita para apresentar e organizar os *índices específicos*²¹ e os *procedimentos acessórios*²² (BENVENISTE, 2006, p.84).

Conceber a linguagem como não transparente implica em não reduzir à língua ao seu aspecto sistêmico nem ao aspecto comunicativo. A língua é, por nós pensada, em seu duplo funcionamento, a partir da perspectiva da significação e da relação discursiva, uma vez que consideramos que “somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade” (BENVENISTE, 2006, p.63).

Benveniste alocou o estudo do texto escrito na “semiologia de segunda geração” (BENVENISTE, 2006, p.67), que seria uma semiologia baseada na semântica da enunciação. Como ele não teve tempo para desenvolvê-la, tomamos a enunciação como base para o estudo do texto no seio da vida social e o concebemos como um modo específico de inscrever o escrito na situação de discurso que o provoca, de modo a (re)produzir, como efeito, uma uni(ci)dade de significação. É válido aqui retomar as palavras de Benveniste,

Fazemos da língua que falamos usos infinitamente variados, cuja só enumeração deveria ser coextensiva a uma lista das atividades nas quais se pode empenhar o espírito humano. Na sua diversidade, esses usos têm, entretanto, dois caracteres em comum. Um consiste em que a realidade da língua permanece, via de regra, inconsciente; excetuando o caso de estudo propriamente linguístico, não temos senão uma consciência fraca e fugidia das operações que efetuamos para falar. O outro consiste em que, por mais abstratas ou particulares que sejam as operações do pensamento, recebem expressão na língua. Podemos dizer (de) tudo, e podemos dizê-lo como queremos. (BENVENISTE, 2005, p.68).

Embora Benveniste esteja se referindo à fala, podemos estender essa compreensão à escrita, uma vez que o próprio Benveniste a concebe como um prolongamento da fala (BENVENISTE, 2014, p.181). Assim, pensamos que a realidade da língua escrita permanece, via de regra, inconsciente para o aluno e que a escrita, também, oportuniza ao escritor dizer (de) tudo, do modo como o queremos, desde que nos inscrevemos na língua escrita e no mundo

²¹ São as formas específicas das categorias de pessoa, tempo e espaço, reveladas na e pela enunciação e responsáveis por assegurar a referência enquanto condição necessária da enunciação.

²² Benveniste em *A Forma e o Sentido na Linguagem* (2006) diz que “[...] indo além das palavras, a ideia deve sofrer a restrição de leis de seu agenciamento” (BENVENISTE, 2006, p.232). DesSa forma, pensando no que seriam esses *procedimentos acessórios*, o que fazemos são conjecturas, entendendo esse conceito como processo de agenciamento das formas, ou seja, a semantização da língua, a conversão da língua em discurso e a constituição do sentido a partir da “escolha” e do agenciamento das formas por um locutor em um uso efetivo.

simbólico que ela (re)produz. O aluno, para escrever, precisa transpor à escrita os sentidos que o habitam. Isso não significa dizer que esses sentidos sejam subjetivos; os sentidos são sociais e históricos. O movimento de inscrição no mundo da significação se dá, por contraste, na relação discursiva. Por isso, pressupõe o outro, o social, a história.

Nessa perspectiva, a ideia da (re)textualização como a reprodução de um texto, estática, reduzida, por exemplo, à passagem de um gênero textual a outro, como vimos em Dell’Isola, sem interpretação daquele que (re)textualiza, cai por terra, porque é da ordem do (im)possível.

Na atividade de (re)textualização, mesmo que a proposta seja para se (re)textualizar de um gênero textual para outro - como no caso desta pesquisa, de uma tirinha para um conto - seja para (re)textualizar da fala para a escrita, a mesma língua²³ é acessada. Cada aluno, porém, ao escrever, (re)produz outro texto, uma vez que, como ensinado por Benveniste, cada ato enunciativo é sempre um novo ato; sem a ressignificação, não há ato enunciativo, assim como “sem a significação, a *língua* não é mais nada” (BENVENISTE, 2014, p.188. Grifos do autor). Em nossas palavras, sem a (res)significação não há escrita; há cópia. E mesmo na cópia, algo pode deslizar, porque há sujeito de linguagem implicado²⁴.

No tocante à questão da leitura e da compreensão, sendo essas características do processo de (re)textualização, Benveniste observa que “‘ler’ e ‘escrever’ são o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro” (BENVENISTE, 2014, p.180. Grifos do autor). A leitura e a escrita são, dessa forma, “duas operações complementares tão estreitas e necessariamente associadas que uma é como o avesso da outra” (BENVENISTE, 2014, p.180).

Sob essa perspectiva, os sentidos produzidos em uma atividade cuja escrita está em relação a um texto-base não são previsíveis, se é que podemos considerar que em algum momento eles o sejam. Contudo, se há um texto-base, sua leitura pautará a produção textual escrita, dado que é possível não admitir que os sentidos sejam quaisquer uns. Há um “esperado” para a produção textual escrita, cujo resultado não deixa de testemunhar a subjetividade de quem o produz.

²³ Segundo Benveniste (2005, p.80), “a língua é uma estrutura enformada de significação”, isso porque é (re)produzida a partir de dois modos de funcionamento indissociáveis: o modo semiótico e o modo semântico.

²⁴ É comum acontecer de, ao copiar um texto, o copiadador alterar palavras sem perceber, como aconteceu em uma aula: enquanto uma aluna anotava no caderno uma frase escrita no quadro pelo professor, outra aluna observava o processo. De repente, a aluna escreve, em vez da palavra x, a palavra y, de sentidos próximos naquela conjuntura, mas não era a palavra que o professor havia escrito no quadro. E a aluna não se deu conta disso e teve dificuldade de reconhecer a diferença mesmo com a outra aluna lhe mostrando.

3.3. A atividade de (re)textualização nos documentos oficiais

Baseadas em leituras sobre a (re)textualização e em nossa experiência profissional, discorreremos, nesse tópico, sobre a mobilização dessa atividade no ensino de produção de texto escrito nas escolas a partir dos documentos oficiais que regem esse ensino.

Em relação ao ensino de escrita, o PCN²⁵ de Língua Portuguesa adota uma perspectiva interacional e discursiva. De um lado, “interacional” refere-se à atuação do locutor sobre o interlocutor e vice-versa. Daí o conceito de interação ser, comumente, relacionado à vivência em sociedade. No documento, é “por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 1998, p.21). De outro lado, “discursiva” refere-se ao modo de efetivação da interação, uma vez que essa se efetiva pelo discurso, compreendido como um enunciado produzido de determinada forma e em um determinado contexto, para um interlocutor cuja percepção pode estar em concordância ou não com ele.

As orientações dos PCN propõem que os gêneros textuais²⁶ sejam a base para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula. Nos PCN predomina uma metodologia de perspectiva enunciativo-discursiva, sugerindo uma ruptura com o ensino da língua portuguesa até então realizado de forma normativa e conceitual. Segundo esses documentos, “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2000, p.5). Nessa medida, o ensino da escrita deve extrapolar os limites das atividades escolarizadas e atingir o convívio social dos alunos, de modo que eles consigam produzir textos capazes de atingir seus propósitos comunicativos dentro e fora da escola, assim, já não basta memorizar o texto, é preciso ir além.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de escrita está fortemente baseado nas atividades de (re)textualização. Os professores, a partir de variados gêneros textuais, utilizam esse tipo de atividade recorrentemente, pois acreditam ser um recurso didático que dá ao aluno um suporte para arriscar em suas primeiras produções escritas. O crédito dado a esse tipo de atividade se deu pela percepção de que uma das grandes dificuldades dos alunos em relação à produção de texto residia na progressão temática; na verdade, muitas vezes, o aluno

²⁵ PCN significa Parâmetros Curriculares Nacionais.

²⁶ Gênero textual é “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (MARCUSCHI, 2003, p. 23). Essa mesma definição é encontrada no Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores.

não sabia nem por onde começar sua escrita. Nesse sentido, as atividades baseadas na prática da (re)textualização ajudavam os alunos, já que eles demonstravam um pouco mais de facilidade em produzir um texto e dar continuidade ao desenvolvimento do tema.

Na BNCC, por sua vez, documento que regulamenta o que pode e deve ser trabalhado nas diferentes etapas da educação básica, no Eixo da Produção Textual, predomina a diretriz do ensino a partir de atividades de (re)textualização. O aluno produzirá seu texto baseando-se em outros textos a ele apresentados. No documento,

o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou blog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, foto denúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BNCC, 2017, p.73. Grifos nossos).

É possível entender que a atividade de (re)textualização envolve a produção de outro texto, tendo por referência um ou mais textos que lhes sirvam de base. Esse processo requer que o aluno mobilize recursos linguísticos, textuais e discursivos identificados no texto-base para, então, adequá-los à nova situação de discurso. Assim, pela interpretação outra, o texto do aluno assume características que atendem ao propósito da produção textual desse outro momento, desse novo ato discursivo, colocando em relação “o dito e o não-dito” (ORLANDI, 1992), abrindo espaço para o possível, para outros sentidos.

É importante não confundir, a partir desses documentos, os conceitos de (re)textualização e de reescrita. Na reescrita, o aluno redige um texto e, a partir de orientações, sugestões e correções feitas pelo professor, retorna sobre o texto produzido e o reescreve. De nossa perspectiva, a (re)textualização consiste na (re)produção de outro texto a partir de um texto-base, atuando entre modalidades textuais diferentes, promovendo mudanças de caráter contextual, envolvendo a oralidade e a escrita, ou mesmo gêneros com estruturas e funções diversas.

Nas atividades de (re)textualização, espera-se que o texto-base, ao funcionar como suporte da produção textual do aluno, cumpra a função de auxiliá-lo no processo de produção escrita do texto e, assim, da comunicação²⁷.

É importante ressaltar que a atividade de (re)textualização, no espaço escolar, não é uma transcrição do texto-base, uma vez que

nessa atividade o aluno trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização, envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4)

Diante do exposto, é preciso que haja relação entre o contexto dos acontecimentos e a forma que são escritos no texto, pois a escrita é um exercício de linguagem, uma maneira de estabelecer uma situação de diálogo em que “o locutor representa a realidade” (BENVENISTE, 2005, p.26). Dessa forma, na (re)textualização, é esperado que ocorram alterações linguísticas e (re)formulações em relação ao texto-base; essas (re)formulações, que surgem através da experiência de linguagem do aluno, além de produzirem outras reflexões, expõem o aspecto subjetivo da linguagem na produção.

No que diz respeito ao aspecto subjetivo na escrita, Benveniste explica que a subjetividade é a capacidade do locutor para se colocar como sujeito (BENVENISTE, 2005, p. 286), o que justifica os traços de subjetividade nas (re)produções que analisamos. No texto dos alunos, o que encontramos, foi “um homem falando com outro homem” (BENVENISTE, 2005, p.285).

3.4. A atividade de (re)textualização na prática

Neste tópico, abordamos questões práticas, retiradas de nossas anotações, observações, conversas e questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa.

Em seu cotidiano, o aluno experiencia diferentes tipos de textos, orais e escritos; assim, uma das funções da escola é ensiná-lo a compreender em que consistem os gêneros textuais, sua diversidade e sua distinção; se o objetivo é formar cidadãos críticos e atuantes socialmente,

²⁷ Entendemos por comunicação a estrutura material da significação; a língua em emprego e ação, cuja expressão é o discurso. (BENVENISTE, 2005).

o trabalho da escola não pode se restringir a apresentar os textos e suas classificações, é preciso levar o aluno a pensar sobre eles, sobre suas condições de (re)produção e de circulação.

No início do aprendizado da escrita, as atividades de cópia são recorrentes. Nelas, o aluno deve “ler” o texto-base e transcrevê-lo para o caderno. Diferente dessa estratégia de ensino, na atividade de (re)textualização, é preciso que o aluno domine não só as regras ortográficas, mas também os meandros da língua escrita. Esses são adquiridos com a inscrição do aluno no mundo da escrita. Por isso, nesse tipo de atividade, que relaciona a leitura à escrita, é necessário que o aluno “compreenda” a mensagem do texto-base e que, assim se dando, estabeleça as associações necessárias à (re)produção de seu texto. É nesse mo(vi)mento de interpretação que o aluno (re)produz seu texto.

Na escola, a atividade de (re)textualização é considerada uma atividade produtiva para o ensino da escrita com base na produção textual escrita, pois, além de colaborar como suporte para que o aluno tenha repertório para (re)produzir seu texto, possibilita que o aluno trabalhe sobre o texto, em função de um gesto de interpretação. Desse modo, (re)textualizar é uma atividade que oportuniza ao aluno refletir sobre o fato de que as palavras estão preñes de sentidos e sobre o agenciamento sintático como fator determinante do sentido e de seus efeitos. A (re)textualização permite mostrar isso para o aluno, por meio de uma experiência de produção textual escrita.

A grande vantagem da (re)textualização, à nosso ver, é que ela pode ocorrer de modos diversos, o que lhe confere uma maleabilidade produtiva. É possível lançar mão dela para trabalhar qualquer gênero textual. Diante disso, a (re)escrita, a partir da atividade de (re)textualização, parece funcionar como uma ferramenta “coringa” no ensino da escrita, por meio da produção textual escrita. Ademais, também, demanda um trabalho sobre o gênero textual do texto-base, bem como sobre a textualidade e seus mecanismos de constituição.

Para finalizarmos esse tópico, vale ressaltar que, tão importante quanto a atividade, é muito o seu planejamento, já que o planejamento pode potencializar o investimento pedagógico sobre a atividade. Por isso, é necessário que o professor produza um planejamento que contemple uma sequência de ações significativa, ou seja, que oportunize a expansão do conhecimento e a assunção do aluno à condição de escritor. É corriqueiro verificamos que as sequências de ações pedagógicas, trabalhadas na escola, não dialoguem entre si. Embora recebam a denominação de “Sequência Didática”, configuram-se, com efeito, como um amontoado de atividades desconexas.

Essa desconexão indicia a ausência de alguma teoria que sustente as ações do professor. Muitas vezes, ouvimos de professores do Ensino Fundamental que a teoria não deve entrar nas

aulas dessa etapa da educação básica. Esse dizer mostra uma incompreensão do professor sobre a necessidade de estar inscrito em uma teoria, para a realização do trabalho docente. Outros dizem, ainda, que, na educação básica, é preciso mobilizar todas as teorias possíveis, porque o aluno deve ser exposto à diversidade. Essa também é uma posição complicada, já que as teorias, predominantemente, não se complementam; concorrem entre si.

No que concerne aos dados obtidos quando do acompanhamento do ensino de (re)textualização na escola em que esta pesquisa se deu, observamos que, embora as professoras participantes da pesquisa não saibam precisar como começaram a desenvolver esse tipo de atividade para o ensino de escrita, nem onde aprenderam a formular esse tipo de atividade, elas consideram a (re)textualização um modo eficiente de oportunizar ao aluno condições de produzir textos. Acreditando que é possível dizer o mesmo de várias maneiras, em diferentes textos, as professoras oferecem ao aluno uma ideia sobre o que escrever, e, de acordo com nossas observações, essa seria a principal motivação do trabalho com atividades de (re)textualização: oferecer um direcionamento para a escrita do aluno.

No tocante à (re)textualização, o que nela se destacou em relação às outras atividades que almejam o ensino da leitura e da produção textual é que os alunos, ao invés de estudarem sobre os gêneros, a partir de listagens de modelos, regras e características, puderam estudar as diferenças e as particularidades de um gênero em uma situação de produção, o que, nas palavras das professoras, tornam o ensino mais bem-sucedido. Assim sendo, o aluno, ao (re)escrever, deve fazer as “escolhas” linguísticas mais adequadas à situação e às circunstâncias históricas do texto-base, de forma a (re)produzir a sua realidade, a partir de um ato individual de utilização da língua (BENVENSITE, 2006, p.82). (Re)textualizar se dá em outro espaço-tempo-discurso, requer compreensão e significação. Nesse sentido,

aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. (BENVENISTE, 2005, p.26).

Se o professor, apesar de todas as adversidades e percalços do dia a dia, conseguir planejar essa atividade com objetivos e metodologia bem definidos, apresentando para o aluno o texto-base por meio de uma série de indagações, essa atividade pode se tornar uma verdadeira aliada no ensino da leitura e da escrita pelo aluno.

Da perspectiva do aluno, a (re)textualização, na forma de sua produção textual, representou uma nova história, um outro texto, portanto. Ele não disse a mesma coisa de outra forma, inclusive, porque, a nosso ver, isso não é possível; ele disse algo novo. Para as professoras, o afastamento do texto-base não constitui problema, como já dito. Ao contrário, como elas utilizam o texto-base apenas como mote para a escrita, fugir ao esperado é considerado por elas como traço de criatividade.

Da perspectiva das professoras, a atividade de (re)textualização permite aferir a compreensão do aluno sobre o texto-base, ou seja, como o aluno leu o texto-base. Ainda de acordo com as professoras, o grau de aproximação ao texto-base pode indicar que o aluno esteja se constituindo leitor, um bom leitor, como elas disseram. De nossa perspectiva, essa compreensão das professoras contradiz a compreensão de que o afastamento do texto-base seja um traço de criatividade. Em relação à quantidade de linhas escritas e o número de erros ortográficos, para as professoras, a proporção inversa de linhas e de erros pode indiciar o grau de proficiência do aluno: mais linhas escritas e menos erros, melhor a proficiência do aluno.

Quanto ao ensino do gênero textual, elas consideraram ter cumprido o planejamento e os objetivos das aulas, uma vez que elas acreditam que os alunos reconheceriam, a partir de então, uma tirinha, quando vissem uma. Salientamos, contudo, que, não houve um comando sobre que gênero textual deveria ser produzido pelo aluno, e, de fato, não era uma preocupação das professoras. Embora o gênero em estudo fosse a tirinha, todos os alunos redigiram uma outra narrativa distinta da tirinha. Isso sugere que a produção de uma narrativa a partir do gênero estudado já seja uma prerrogativa do trabalho das professoras, já que não houve orientação sobre o gênero a ser produzido.

As professoras, de modo geral, ficaram satisfeitas com as produções textuais escritas dos alunos, embora as normas da escrita e o gênero textual que deveriam aparecer na (re)textualização não tenha sido mencionados. A finalidade da atividade, segundo as professoras, era “dar condições para o aluno produzir um texto”. As professoras nos indicaram, inclusive, quais produções textuais elas julgavam que deveriam ser analisadas. Ao questioná-las o porquê dessas e não de outras produções, elas responderam que a escolha correspondia a uma heterogeneidade, visto que, nas produções indicadas, havia produção de meninos e meninas, de alunos “fortes” e “fracos”; assim, poderíamos fazer um comparativo de escrita.

Cabe dizer, ainda, que, para as professoras, o sucesso de uma atividade está em todos os alunos participarem com entusiasmo e atenção. Daí a satisfação das professoras como o processo realizado, isso porque os alunos se engajaram na atividade e, conforme demonstramos nas análises, não demonstraram desejo de escrever pouco ou não ter muito erros ortográficos.

Eles estiveram atentos à produção do texto. Não ouvimos comentário negativos ou reclamações endereçadas às professoras. Ao contrário, os alunos pareciam saber que as professoras seriam complacentes e, por isso, pareciam despreocupados em “descobrir” ou “compreender” o sentido do texto.

No próximo capítulo, abordamos a relação entre leitura e escrita em relação à produção textual escrita, uma vez que, na análise dos textos que compõem o arquivo de pesquisa, focamos nessa relação, pois desejamos compreender e, assim, expor ao leitor como a leitura do texto-base afeta a produção textual escrita do aluno.

CAPÍTULO IV:
A RELAÇÃO ENTRE
LEITURA E ESCRITA NA
PRÁTICA DE
(RE)TEXTUALIZAÇÃO

“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo”

Ludwig Wittgenstein

(Afirmação 5.6 do Tractatus de Wittgenstein – 1993)

4. Introdução

No primeiro tópico deste capítulo, abordamos a noção de leitura que subsidia nosso trabalho de análise. Esse conceito é fundamental à nossa pesquisa, uma vez que, no processo de (re)textualização, o aluno empreende um gesto de interpretação sobre o texto-base que serve de mote à sua produção textual escrita. Após essa explanação, discutimos a relação estabelecida entre leitura e escrita. Em especial, abordamos essa relação em função dos processos de (re)textualização pertinentes ao espaço escolar. Para abordar essa relação, mobilizamos a teoria sobre leitura proposta por Orlandi (2008).

Dessa forma, analisando o processo de produção textual escrita, percebemos que esse processo exige, além do domínio dos diversos mecanismos da língua escrita, um repertório linguístico-cultural disponível ao escritor. No processo de (re)textualização em aula, é necessário ainda considerar que, entre a proposta do professor e a versão final do texto do aluno, há uma série de sentidos em movimento.

No segundo tópico, analisamos o trabalho com textos em sala de aula. Nosso intento é compreender como as professoras concebem e desenvolvem tal atividade visando o ensino da escrita. É sobre essa perspectiva que orientamos nossa análise.

4.1. A noção de leitura

Os sentidos com que se compreende a leitura dependem do nosso lugar social e dos nossos objetivos; logo, não são únicos. De sua compreensão mais ampla à mais restrita, podemos entender leitura como atribuição de sentidos, concepção, alfabetização, entre tantas outras definições. Para nós, “ler é ouvir” (BENVENISTE, 2014, P. 181), parte do sentido de interpretação e de compreensão. É assim que nos inscrevemos em uma perspectiva discursiva de reflexão.

Na sala de aula, é muito comum nos depararmos com alunos que sabem o que está escrito, mas não sabem lê-lo, ou seja, conhecem os grafemas e as palavras, decifram os registros gráficos, mas não conseguem compreender a mensagem por elas sintagmatizadas. Essa situação “mostra que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler” (ORLANDI, 2008, p.11).

Em relação à produção escrita, os alunos, em sua maioria, também sabem escrever, porém apresentam muitas dificuldades em produzir um texto simples, organizar suas ideias, de maneira coesa e coerente, a fim de tornar (com)partilhável uma mensagem. Consequentemente,

a leitura incide sobre a escrita, de modo que, também, incide sobre a relação entre leitor e autor. É possível que esse seja o motivo pelo qual as professoras compreendem que, para ser escritor, o aluno precisa ser leitor. Nas palavras das professoras participantes dessa pesquisa, “quem não sabe ler, não sabe escrever”. Mas a inversa não é necessariamente verdadeira; afinal, há quem sabe ler e que não sabe escrever.

Com Benveniste, aprendemos que o registro gráfico serve à comunicação, isto é, serve para “comunicar por um meio gráfico as *coisas* de que se fala” e, com a escrita “comunicamos” “o discurso que fala das coisas” (BENVENISTE, 2014, p.139. Grifos do autor). Dessa forma, não se pode, então, escrever de qualquer jeito, e é isso que o aluno deve compreender: existem ordens e regras que visam assegurar a função significativa da escrita, e, nesse momento, a leitura é o alicerce para a escrita, uma vez que ela possibilita ao escritor o acesso a um vasto repertório de possibilidades de combinações, de formas e de sentidos. Como “são múltiplas as possibilidades de sentido para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer” (ORLANDI, 2008, p.86), fazer as “escolhas” adequadas à instância do discurso requer mais do que decodificar, pois, a depender dessas “escolhas”, os sentidos podem deslizar, podem ser outros.

Por esse motivo, há uma convenção válida para cada situação discursiva como parte do funcionamento social. É preciso compreender que não lemos ou escrevemos uma fábula do mesmo modo em que lemos ou escrevemos uma receita culinária. Esses diferentes modos de leitura fazem-nos pensar em como essa diferença poderia afetar ou não a prática de (re)textualização no espaço escolar. Veremos, mais à frente, como as professoras compreendem e trabalham essa questão na sala de aula, pois, na sociedade, já sabemos que isso ocorre nas situações mais diversas, por exemplo: não passamos um recado do mesmo modo que montamos uma lista de compras.

Logo, a prática de (re)textualização requer um gesto de interpretação, pois, como dito, no simples fato de repetir ou relatar o que alguém disse, estamos (re)formulando o dizer de outro, enformando esse dizer de sentidos que emergem do e no processo de enunciação que a (re)textualização impõe. Por conseguinte, a prática de (re)textualização implica o deslize dos dizeres e, em decorrência, dos sentidos, de tal modo que não há garantias de que o sentido se mantenha o “mesmo”, uma vez que é efetuada em uma instância de discurso diferente. Assim, mesmo que o (re)textualizado queira mantê-lo, a instância de discurso provoca diferenças, que (re)atualizam o dizer, justificando o porquê essa atividade é da ordem da (ir)repetibilidade.

Quando o aluno é demandado a (re)textualizar, ele deve, de início, colocar-se como leitor do texto-base e, assim, dialogar com o autor por ele projetado²⁸, a fim de estabelecer uma interpretação possível e, assim procedendo, poder (re)dizer o texto-base por sua conta, ao seu modo, sob sua responsabilidade. A leitura é o gesto fundamental da produção do texto; é, por meio dela, de sua (re)significação, que o aluno pode se constituir sujeito-autor de seu texto.

Diante o exposto, podemos dizer, então, que leitura e escrita são processos distintos, cada um com suas especificidades, porém interdependentes. Na atividade de (re)textualização, não existe escrita antes da leitura; leitura e escrita significam e se significam, dado que expõe “a língua em emprego e ação” (BENVENISTE, 2006, p.229).

Ao fazer “escolhas” de palavras e de construções sintáticas para elaborar um texto, o aluno evoca seus conhecimentos e emprega sentido ao que escreve. O “sentido de uma frase é outra coisa diferente do sentido das palavras que a compõem” (BENVENISTE, 2006, p.231). Por isso, na (re)textualização, o aluno sintagmatiza, além de frases, sua relação com mundo e com o outro, e, assim, sua escrita projeta sentido e referência: “sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação” (BENVENISTE, 2005, p.140). Logo, quando o professor modifica as condições de leitura do aluno, oportunizando que ele construa sua história de leituras e não apenas (re)produza as leituras previstas, as possibilidades de compreensão que existem para um mesmo texto, ou seja, as possibilidades de outras leituras possíveis, abrem espaço para a produção do diferente, fundamental ao processo de significação. É nesse espaço que poderá surgir o prazer da leitura e da escrita.

4.2. A noção de escrita

“A escrita é uma transposição da linguagem interior” (BENVENISTE, 2014, p.132) que assimilamos na e pela leitura, na e pela percepção de mundo que adquirimos nas relações sociais, por contraste, e por meio dos sentidos que nos constitui. Segundo Benveniste, “o ato de escrever não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada” (BENVENISTE, 2014, p.132). No ato de escrever, essa linguagem é sintagmatizada-semantizada no processo de conversão da língua escrita em discurso escrito.

Ainda em Benveniste, aprendemos que essa “transposição” “é uma tarefa considerável e que exige uma atitude inteiramente diferente da que adquirimos por meio do hábito de transferir o pensamento à escrita” (BENVENISTE, 2014, p.132) quando lemos. Assim, compreendemos que há duas atitudes diferentes em relação ao ato de escrever, sendo: 1.

²⁸As relações sociais são intermediadas na e pela linguagem.

transferir o pensamento à escrita e 2. tornar inteligível a outros a linguagem interior por “transposição”. Assim, para escrever, acionamos um “sistema que utiliza a mão, deixando um traço escrito” (BENVENISTE, 2014, p.121. Anotação de aluno) e outro sistema que permite a elaboração do discurso escrito e que assegura, por exemplo, contar uma história. Nessa perspectiva, o aluno, ao escrever, não é um observador distanciado, sua presença é ativa. Para que ele tenha condições de significar a língua escrita por meio de sua escrita, é necessário que ele perceba que existe um novo sentido para a leitura e que esse acarreta mudanças na forma como se lê.

A escrita não revela apenas o escrito. Para Orlandi (1997), ela é acompanhada e atravessada de silêncio: “se os sentidos e as palavras não estivessem limitados pelo silêncio, o sentido das palavras já há muito teria dito tudo o que se tem a dizer” (ORLANDI, 1997, p.73). Nessa medida, há um tempo, um lugar e uma história, e as possibilidades de diversas leituras vão se concebendo na relação autor-texto-leitor, constituídas nas e pelas coordenadas referenciais das enunciações de produção escrita e de leitura.

Diz Benveniste: “há uma ordem imposta pela experiência e pela pedagogia: primeiro ler, depois escrever. Mas essa não é a ordem da invenção” (BENVENISTE, 2014, p.167. Anotações dos alunos): “é o *escrever* que foi o ato fundador (BENVENISTE, 2014, p.167. Grifo do autor). As professoras, participantes desta pesquisa, confirmaram que essa ordem é seguida ainda hoje: primeiro ensina-se o aluno a ler, depois a escrever, uma vez que se concebe que quem não consegue ler, não irá conseguir construir uma frase, ainda que esse ensino (leitura e escrita) ocorra “quase” concomitante, ler vem primeiro. Na teorização de Benveniste, a operação da escrita funda o ato de leitura, e novos caminhos se abrem, delineados pela significação.

4.3. A relação entre ler e escrever na prática

Apesar de a leitura e a escrita serem “o mesmo processo no homem; um não ocorre jamais sem o outro” (BENVENISTE, 2014, p. 180), a assunção à condição de leitor ou de escritor não é garantia de assunção à outra condição. A respeito dessa relação, Orlandi (2008) diz que

não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer, então, categoricamente, que um bom

leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor. (ORLANDI, 2008, p.90),

A autora diz ainda que

para ilustrar essas colocações, recordo-me de uma afirmação de Sartre²⁹ em que ele dizia não ser um bom leitor, pois no segundo parágrafo de uma leitura já começava a produzir um outro texto e não seguia mais o texto original da leitura. Esse exemplo serve, entre outras coisas, para refletirmos sobre o que é ser um bom leitor. (ORLANDI, 2008, p.90).

Dito isto, a concepção predominante, em todos os anos escolares, como mencionado pelas professoras participantes da pesquisa, é a de que “o bom leitor é aquele que entende o sentido do texto”, como se o sentido fosse evidente e único. E pior: como se o sentido estivesse no texto e que, por isso, a alteração das condições de leitura não provocasse deslocamentos na interpretação. De nosso ponto de vista, o sentido é relacional, inclusive, em relação à posição daquele que lê, interpreta.

Que fique registrado que não elegemos aqui culpados por essa conduta. Nossa intenção não é apontar erros e responsabilizar quem quer que seja, pois sabemos que nossas posições são resultantes de processos históricos e simbólicos de constituição. Assim, transparece, na prática do professor, as ideologias que constituem a sociedade da qual é parte, bem como a formação que ele recebe durante sua vida profissional.

Destacamos que, embora a leitura seja a matéria-prima para a escrita, enquanto ela não se constituir como trabalho sobre o texto e suas condições de produção, o aluno continuará a procurar no texto “lido” a intenção do autor ou as informações de superfície, sem levar em consideração as relações que esse texto pode contrair com o mundo no qual vive. É nesse sentido que a leitura é reduzida à decodificação, ao reconhecimento gráfico, à superfície textual. As professoras comentaram que, nas atividades de interpretação de texto, nas quais elas esperam que seja trabalhado mais fortemente a leitura do que a escrita, uma das perguntas “chave” que demonstra o quanto o aluno entendeu o texto é: “o que o autor quis dizer com esse texto?”. No entanto, ler, em seu sentido forte, não é isso; é interpretar, é relacionar o texto com outros textos que circulam em nossa sociedade. O leitor não lê palavras, não procura um único sentido para o texto, ele compreende o texto em sua dimensão discursiva, questiona, faz

²⁹Jean-Paul Sartre foi um filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo. O existencialismo é um conjunto de filosofias ou de correntes filosóficas cuja marca comum são os instrumentos que utilizam: a análise da existência. Buscam entender a existência como o modo de ser próprio do homem enquanto é um modo de ser no mundo, em determinada situação, analisável em termos de possibilidade. A análise existencial é a análise das situações mais comuns ou fundamentais em que o homem se encontra. Nessas situações, o homem nunca é e nunca encerra em si a totalidade infinita, o mundo, o ser ou a natureza.

ligações com outros materiais e momentos. Ao perguntarmos para um aluno do 3º ano do Ensino Fundamental: o que é ler e escrever? Por que temos que aprender a ler e a escrever. Ele respondeu que ler e escrever é saber as palavras e que temos que aprender para ficar inteligente, para termos um bom trabalho que nos dê mais dinheiro. A resposta do aluno indicia sua pregnância discursiva ao dizer do adulto, marcado por uma posição capitalista. É sabido que a leitura das pessoas, das situações, do mundo, acontece antes do ingresso do aluno na escola; mas a escola é o lugar, ou deveria ser, de oportunizar as múltiplas possibilidades de leitura e de escrita para o aluno. É o local que deveria oportunizar o “rebelar-se” a uma única possibilidade de sentido, porém, segundo as professoras, isso não acontece: sempre há uma resposta certa, sempre, e essa, está nos livros didáticos ou nas palavras do professor.

Compreendemos que não há uma receita ou um modelo a ser seguido que dê conta de atender todas as especificidades da leitura e da escrita, que garanta a formação do leitor e do escritor. Contudo, podemos pensar em um modelo a não ser seguido, um modelo que aponta para a aprendizagem da leitura como decodificação e para a aprendizagem da escrita como cópia. De nossa perspectiva, atividades de decodificação e de cópia não favorecem a construção do conhecimento, não propiciam a reflexão nem a instauração de outros sentidos. Elas produzem um leitor que busca no texto o dizer do autor, e que, para (re)textualizar, copia partes do texto-base, não conseguindo ir além do que está manifesto.

As professoras participantes da pesquisa também parecem pensar nessa direção, já que, segundo elas, assim que os alunos adquirem certa maturidade, mais ou menos do meio do ano escolar para frente, elas começam a tirar o suporte escrito do texto-base, justamente para que os alunos não copiem na hora de escrever o seu texto. Nos relatos das professoras durante nossas conversas, elas comentaram que têm vontade de fazer um trabalho diferente, que, para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sabem que o modo como se dá o processo não é o melhor, mas, muitas vezes, o tempo é curto e as atividades já vem “engessadas” por um livro didático que deve ser trabalhado: “na prática, a montanha de gêneros a ser escalada é mais difícil” (Fala da professora Daniela).

4.4. (Re)textualização de imagem para escrita

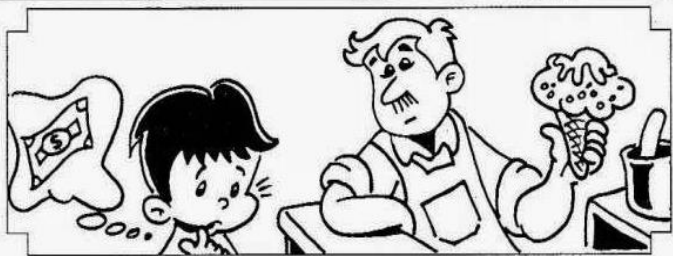
A fala e a escrita, enquanto manifestações da linguagem, mantêm certas relações de semelhanças e de diferenças que não se esgotam no código. Para se (re)textualizar de uma imagem para um texto escrito, é necessário que o aluno faça uma leitura da imagem. Sobre essa leitura imagética no espaço escolar, trazemos, como exemplo, uma atividade de produção

textual disponibilizada pela professora Daniela. A atividade se trata de uma proposta de (re)textualização que, além da imagem, conta também com um texto escrito. O comando da atividade é: “Eu começo, você termina”, mas, para tal ação, não basta apenas ler o texto outrora já apresentado.

Figura 3 - Atividade de produção textual com texto e imagem.

EU COMEÇO, VOCÊ TERMINA...

Complete o texto abaixo usando sua imaginação e sua criatividade.
Dê-lhe um título.



(Título)

Juquinha foi à sorveteria comprar um gostoso sorvetão com bastante cobertura de chocolate.

Mas, quando chegou à sorveteria, percebeu que tinha esquecido o dinheiro em casa.

Então, ele _____

Fonte: Acervo pessoal da professora Daniela.

Queremos destacar que, mesmo com o suporte escrito, ainda assim, é necessário que o aluno leia a imagem para depois desenvolver uma história. Em uma atividade de (re)textualização, todos os elementos devem ser observados e “lidos”. Aqui o aluno poderia ler o semblante triste do menino por ter ido embora para casa sem o sorvete; ou o semblante piedoso do dono da sorveteria que, penalizado com a situação, deixou ele pagar depois ou até deu o sorvete de graça. São diversas as possibilidades de leitura da imagem.

Durante todo o tempo que estivemos na escola, as professoras sempre fizeram questão de ressaltar a importância do trabalho da (re)textualização para o ensino de produção de texto,

segundo elas, “[os textos-base] servem de modelo e suporte para a nova escrita, por isso insistimos nesse modelo de atividade” (fala da professora Áurea), e ainda,

A contribuição vem do modelo, do caminho que a (re)textualização permite ao aluno observar antes de escrever. A princípio, todos nós precisamos de modelos para desenvolver um projeto, a construção do texto é o projeto do aluno. Os pontos positivos dessa atividade é esse caminho que o aluno pode enxergar antes de começar a escrever, ele se sente mais amparado, pois tem no texto a ser retextualizado uma ideia para ser desenvolvida. (Recorte do questionário respondido pela professora Daniela).

No caso da tirinha, com a remoção das falas escritas, o aluno se encarrega de ler as imagens, baseando-se, para tanto, na disposição delas. Essa disposição pode ajudá-lo na (re)textualização da tirinha. Algo muito similar ocorre quando o professor trabalha com as chamadas “sequências lógicas”³⁰. O uso dessas, no entanto, está, em geral, voltado para a (re)textualização falada.

Na escrita, há a possibilidade de (re)escrever antes que a versão final do texto chegue ao destinatário. Assim, as atividades de (re)textualização são atividades que mobilizam variados mecanismos linguísticos. Sentidos são silenciados e outros evocados, (re)ordenados e (re)produzidos. É uma atividade que requer do aluno uma reflexão sobre o que e como escrever.

Assim, o repertório linguístico-cultural, aprendido nas práticas sociais, mostram-se fundamentais na atividade de (re)textualização, uma vez que constitui a base que permite ler o texto-base, nesse caso, constituído por imagens. Não há como escrever do nada, em qualquer circunstância, é preciso ter o que se dizer. Nessa atividade, a imagem, como uma forma de linguagem, não significa por si e em si, mas em relação. É nesse sentido que a professora Áurea expõe que “mesmo que no começo ele [o aluno] copie partes ou até mesmo quase todo modelo que foi apresentado, com o passar do tempo, ele constrói seu próprio caminho e faz escolhas pessoais para colocar na sua produção”, ou seja, ele relaciona o texto-base às práticas sociais nas quais ele já participou ou teve conhecimento e que lhe são acionadas pela experiência de linguagem.

Doutro modo, escrever é uma experiência de ordem subjetiva. Na escrita “todo [aluno] se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*” (BENVENISTE, 2006, p.68. Grifos do autor), “desde que o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência

³⁰ Tipo de material pedagógico, utilizado, geralmente, nos anos iniciais da educação infantil. Consiste em um conjunto de pequenos quadros, com sequências de imagens, para ensinar rotinas e/ou o que acontece depois de uma ação, estabelecendo relação de causa-consequência.

humana se instaura de novo e revela o instrumento linguístico que a funda” (BENVENISTE, 2006, p.69). Esta é uma (re)atualização de sua experiência que se dá pela e na linguagem.

4.5. O trabalho com textos em sala de aula

Para iniciar nossa reflexão sobre o trabalho com textos em sala de aula realizado ao longo desta pesquisa, trazemos uma fala da professora Áurea, retirada do questionário por ela respondido, a qual consideramos muito importante. Segundo a professora,

Na era da tecnologia, jogos, celular, tablet etc., escrever se tornou pouco interessante e difícil, não há muito o que se dizer na escola, conversamos mais com as máquinas do que com os amigos reais. Do outro lado da tela não é preciso escrever, somente falar. A atividade de escrita que trata a (re)textualização não é nova, mas vejo ela como uma oportunidade de se trabalhar os gêneros, sua construção, formato, utilidade e ainda e mais importante, desenvolver a escrita. Temo formarmos analfabetos funcionais, aquele que sabe muito na teoria, “no gogó”, mas na prática, sequer reconhece que seus direitos estão escritos em um papel e o que é errado passa a ser visto como “serto”.

De nossa perspectiva, acreditamos ser legítima a preocupação da professora Áurea. Hoje, a leitura (de cartas, mensagens, recados etc.) foi substituída pelo ouvir; o *Whatsapp*, por exemplo, pode nos confirmar isso, já que nele são enviados muito mais áudios do que textos escritos. Porém, não é a quantidade de textos que irá garantir a aprendizagem e a reflexão desses modos marcados de distribuição de informações; ao contrário, é a qualidade do trabalho que consolida uma aprendizagem significativa. Mas, ao mesmo tempo que disso temos convicção, entendemos a preocupação das professoras. Apesar de reconhecer esse fato, ainda assim, passam por uma grande quantidade de gêneros textuais. Elas desejam que os alunos percebam e compreendam a utilização correta e significativa da linguagem na nossa sociedade, pois ela transita de vários modos, e compreendê-los envolve manuseá-la. Assim, a função da escola no que diz respeito ao ensino da escrita e ao trabalho com textos se torna ainda mais importante e fundamental para a formação do cidadão.

Sobre a escrita no Ensino Fundamental, priorizam-se os aspectos gráficos da escrita e os seus mecanismos textuais básicos. Com a observação das aulas, foi possível percebermos que o ensino de escrita baseado em produção textual não pode deixar de lado a relação interlocutiva que a produção textual projeta, sem incorrer no risco de o aluno grafar adequadamente as palavras, mas não conseguir converter a língua escrita em discurso escrito.

Assim, por meio das aulas e das produções textuais dos alunos, depreendemos que o ensino e a atenção do professor, bem como sua intervenção, estão mais focados na distribuição espacial das formas, nos parágrafos, nas margens, no espaçamento das palavras na folha etc., do que na conversão da língua escrita em discurso escrito. A atividade de produção textual escrita requer outros conhecimentos para além da ortografia das palavras, como seus modos de uso social, os modos de dizer por escrito, a conversão da língua escrita em discurso escrito.

Na perspectiva benvenistiana, se cada locutor/escritor lançasse mão de uma marca linguística diferente para sua autoindicação no discurso, a comunicação seria impossível, pois a diversidade de formas para representar aquele que assume a palavra colocaria em risco a estabilidade do mecanismo enunciativo, nesse caso a escrita; isso abalaria, sobremaneira, as relações estabelecidas entre as pessoas no discurso, sendo eles, o escritor e o leitor, colocando em xeque a possibilidade de constituição subjetiva. Diante disso, o ensino da escrita convoca conhecimentos linguísticos que envolvem aspectos notacionais (relacionados à compreensão do sistema de escrita, especialmente, o domínio da escrita alfabética e as restrições ortográficas) e da dimensão discursiva (diz respeito aos diferentes usos da escrita) da língua escrita.

Na escola, sob as formas de diversos gêneros textuais, o texto é um “outro” que se deve interpretar, assim começa a tarefa complexa e desafiadora para o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que, na sua relação com o mundo e com o outro, tem estabelecido um lugar subjetivo para si, ou seja, sou *eu* lendo o que o *outro* diz, e, em *minha* leitura, *evoco*, a partir do repertório linguístico-cultural, sentidos que se marcam no e pelo gesto de interpretação. Sobre isso, em grande parte das propostas de produção textual escrita, segundo Geraldi (1993), o professor “conduz” o aluno a uma produção, não oferecendo a possibilidade de o aluno responsabilizar-se por sua produção textual escrita, uma vez que, no discurso de sala de aula, ao questionar o aluno, já há uma resposta prévia, reconhecida como certa, que ele deve dar para estar no lugar de saber. Sua ação linguística de responder é, então, marcada por essa situação: suas respostas serão “candidatas” à resposta certa ou errada, cabendo a quem perguntou (o professor) o poder de avaliar a resposta dada (GERALDI, 1993, p.157).

Mas, ao contrário disso, se a finalidade é formar escritores, o trabalho com a produção textual deve permitir que o aluno “encontre seu espaço de liberdade na escola, para se desenvolver, aproveitando o seu esforço, o seu raciocínio, a sua reflexão e a sua decisão diante dos desafios da vida” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.79). Assim, escrever poderá ter outro sentido: aquele que dá oportunidade para revelar hipóteses interessantes sobre a construção do conhecimento acerca da base alfabética da escrita e dos modos indefinidos de (re)produzir discurso escrito. Essa é ideia da atividade de escrita baseada na (re)textualização: “o aluno, ao

ter contato com outros materiais escritos, observa as formas de escrita e as várias possibilidades de se escrever um texto” (Recorte do questionário respondido pela professora Áurea).

Na escrita, é sabido que, “no começo, como os alunos erram muito, é preferível ir corrigindo junto com eles a maioria dos erros, deixando somente uns poucos casos para eles resolverem sozinhos ou em grupos” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.84). Dessa forma, eles saberão que o erro é parte constitutiva de todo processo que envolve aprender algo novo e que não necessariamente marca o fracasso da aprendizagem, mas serve como possibilidade de reflexão e amadurecimento intelectual sobre o funcionamento da escrita e de seus mecanismos de materialização.

Em vista disso, Cagliari (2012) coloca que o professor

não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia etc., mas deve usá-lo como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldade. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras. (CAGLIARI, 2012, p.109).

Com a análise das produções textuais escritas que compõem o arquivo de pesquisa e das conversas com as professoras, percebemos que o aluno que erra menos (ortograficamente) é considerado mais inteligente. Assim, perde-se um pouco o foco na leitura “de quem é esse aluno” para “esse aluno está muito fraco”.

Sobre a prática de produção textual escrita, podemos parafrasear Benveniste (2005, p.285) e dizer que: o que leva um homem a produzir um texto é o fato de poder, por meio dele, “falar” com outro homem, no mundo. O aluno, na condição de escritor, escreve um texto para um leitor, o seu professor. Nesse cenário, se esse texto serviu apenas para marcação e apontamentos de erros, ele já terá perdido o sentido de existir. O professor deve refletir sobre a sua prática, avaliar os resultados alcançados pela sua conduta e mudá-la, caso seja necessário.

Nessa perspectiva, o ensino de produção textual escrita não deve ter como prioridade as normas ortográficas. É importante ressaltar que o que é esperado do ensino de escrita é que o aluno consiga produzir textos escritos, de tal modo a converter a língua escrita em discurso escrito. Ou seja, que o aluno consiga produzir textos escritos que oportunizem ao outro uma relação discursiva com o aluno a partir do texto produzido. Produzir textos que possam atingir o outro de alguma forma e, assim, tomar a língua escrita como objeto de reflexão, como objeto de (re)elaboração, como processo de dizer algo por escrito ao outro, uma sua projeção de alocutário.

No 3º ano do Ensino Fundamental, a produção textual escrita começa pela formação de frases. Os alunos, que supostamente já dominam as habilidades de ler e de escrever, são ensinados a formar frases a partir de palavras soltas e/ou figuras. Essas são escolhidas pelo professor conforme as famílias silábicas que se está trabalhando. A fim de ilustrar essa afirmação, trazemos um modelo de uma atividade, cedido pela professora Daniela, para se trabalhar a produção textual no início do ano letivo, quando os alunos ainda não conseguem redigir textos mais longos. Essa atividade, segundo a professora, foi retirada da internet e foi escolhida por conter figuras que, do seu ponto de vista, estimulam a imaginação do aluno. Nas palavras dela: “é mais fácil ele (o aluno) ver uma bailarina ou uma menina dançando para construir uma frase, do que se a gente colocasse a palavra ‘bailarina’ no quadro. Além do mais, o recurso visual, nessa fase, oferece mais suporte, pois dá asas à imaginação” (Recorte de Fala da professora Daniela durante nossas conversas na sala dos professores).

Figura 4 - Atividade de criação de frases.³¹



Fonte: Arquivo pessoal da professora Daniela.

Após um período com essa forma de trabalho, o professor passa a ensinar a produção de textos maiores. Ancorados em materiais, como os contos, as histórias em quadrinhos e as fábulas, os alunos vão se apropriando da língua escrita como forma e discurso. Logo, o mais importante, não são como as produções dos alunos se apresentam, mas o que elas revelam, seu processo de elaboração; o espaço de troca de ideias e de conhecimentos, a variedade de formações possíveis. Nas palavras de Smolka,

Se tomarmos [a produção textual] e suas condições de unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição no sentido e perguntarmos: como a

³¹ A atividade está apresentada na íntegra nos anexos.

criança se colocou nesse espaço? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu? [Perceberemos] indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva e discursiva que revelam uma dialogia e a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura. (SMOLKA, 1987, p.91).

Desse modo, o ensino de produção textual escrita é, ou deveria ser, um espaço no qual o aluno assume a função de escritor, que coloca, sob o seu ponto de vista, lugar, tempo, dizer e personagem, um trabalho de produção de sentidos que traz as marcas do “diálogo”, aqui entendido como uma troca linguística entre os parceiros (cf. BENVENISTE, 2006, p. 90). Assim, ao aprender e ao compreender como a língua escrita funciona, o aluno reconhece a natureza simbólica das palavras que transitam em um universo necessariamente ambíguo. Desse modo, ao mobilizar as palavras e sintagmatizá-las e, dessa maneira semantizá-las no processo de (re)produção de seu dizer, o aluno (res)significa o texto e, assim, testemunha traços de sua identidade e da identidade da sociedade da qual participa.

É preciso ensinar aos alunos que produzir um texto não é uma tarefa fácil, ou então eles poderão sentir que são incapazes de produzir, levando a mais medo e receio do que normalmente já existe. A língua escrita coloca regras de sintagmatização que funcionam em função da significação, da administração dos sentidos possíveis, da tentativa de conter os sentidos em uma direção interpretativa e não em outras. Nessa perspectiva, as tentativas de produção escrita a partir da (re)textualização “é um ponto positivo, pois ela traz segurança para o aluno, ele não sente que está sozinho para escrever, ele tem um lugar para buscar ajuda e ideias sobre o que escrever, desta forma, ele não rejeita a atividade e ainda que com muita dificuldade, tenta desenvolver o que foi proposto” (Recorte do questionário respondido pela professora Áurea). Para escrever, dentro e fora da escola, é necessário um processo de reflexão que reclama uma experiência de leitura, de ouvir e ser ouvido, de produzir gestos de interpretação e de colocar-se como sujeito, instaurando o outro como seu alocutário.

Discutida a atividade de (re)textualização no Ensino fundamental, no próximo capítulo, analisamos as produções textuais escritas dos alunos, a fim de lidarmos com as questões de pesquisa

CAPÍTULO V:

UNIDADE E DISPERSÃO DOS

SENTIDOS: (N)A

ATIVIDADE DE

(RE)TEXTUALIZAÇÃO

*Quando Nero queria ver
o mundo melhor
olhava-o através de
uma esmeralda.*

*Quando quero ver melhor
o mundo
eu o olho através
das palavras.*

Marina Colasanti
(Fino Sangue 2009, p. 73)

5. Introdução

Este capítulo, tendo em vista o arquivo de pesquisa construído, foi dividido em dois tempos de análise. O primeiro tempo foi intitulado “Os elementos antecedentes”. Nele, consideramos o plano de aula das professoras e as aulas ministradas sobre o gênero textual tirinha. Embora o foco de nossa análise recaia sobre a relação entre o gesto de interpretação do aluno sobre o texto-base e o modo como esse gesto afeta a produção textual escrita do aluno na atividade de (re)textualização, é importante analisarmos os caminhos empreendidos pelas professoras a fim de alcançar o objetivo da atividade. Dessa forma, não podemos seguir para as análises das produções textuais escritas sem vislumbrar o processo de ensino do qual essa atividade faz parte.

No segundo tempo de análise, intitulado “Os textos escritos dos alunos”, analisamos o jogo entre a unidade e a dispersão dos sentidos nos textos produzidos pelos alunos em cumprimento à atividade de (re)textualização solicitada pelas professoras, “jogar com a unidade e a dispersão de sentidos é considerar o modo como o aluno interpreta o texto” (AGUSTINI...), pois “à dispersão de sentidos [denuncia] o modo como cada um individualiza-se em seus processos identitários” (ORLANDI, 2011). Dessa maneira, nas produções textuais escritas, analisamos, também, como o texto produzido testemunha uma identidade para o aluno, seu autor, dado o gesto de interpretação empreendido sobre o texto-base.

5.1. Primeiro tempo de análise: os elementos antecedentes

Para iniciarmos, faz-se necessário lembrar que, para as duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, é elaborado apenas um plano de aula. As duas professoras, Áurea e Daniela, elaboram juntas o plano e cada uma o aplica em sua turma de regência.

Questionamos as professoras sobre a exequibilidade do mesmo plano em turmas distintas e se elas consideravam em seu planejamento o perfil dos seus alunos. Como resposta, as professoras, apresentando ar de surpresa com os questionamentos, relataram que nunca tiveram problemas quanto a trabalhar o mesmo plano de aula e o mesmo material, e que, embora a professora do turno matutino preferisse trabalhar sozinha, era seguido o mesmo planejamento, porém com outras atividades. Relataram, ainda, que, às vezes, elas utilizavam planos de aula prontos baixados de *sites* de educação na internet.

Nas aulas que observamos, o tema principal do trabalho das professoras envolvia a apresentação e o desenvolvimento do “Gênero Textual: Tirinha”. A produção textual era apenas

um dos objetivos dessa atividade. Embora o trabalho com o gênero fosse o alvo principal, o texto produzido pelos alunos se apresentou como uma narrativa, ou seja, no comando da atividade de produção textual não foi solicitado aos alunos que produzissem uma tirinha, gênero em estudo, mas uma narrativa a partir das imagens de uma tirinha.

As aulas de produção textual das professoras Áurea e Daniela acontecem sempre às sextas-feiras em um horário destinado à disciplina Língua Portuguesa. As professoras dedicaram duas aulas de 50 minutos à explicação/contextualização do gênero e uma aula de 50 minutos para que os alunos produzissem o texto escrito. Abaixo, transcrevemos a introdução do plano de aula das professoras para o trabalho com o gênero tirinha.

Quadro 4 - Transcrição da introdução do plano de aula.

Plano de Aula - Produção de Textos
Turma: 3º ano
Gênero: Tirinha
Duração: 03 aulas de 50 min.
<p><u>Objetivos:</u></p> <p>Apresentar o gênero tirinha. Perceber a tirinha como forma de expressão. Produzir pequenos textos. Apresentar o cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Desenvolver o gosto pela leitura e escrita. Explorar a criatividade. Observar a ortografia.</p>

Fonte: Plano de Aula elaborado pelas professoras Áurea e Daniela.

Em relação à quantidade de objetivos apresentados no plano de aula, esses sugerem certa superficialidade sobre as questões a serem trabalhadas. Isso, de fato, aconteceu, por exemplo, em atendimento ao objetivo “Apresentar o cartunista Maurício de Sousa”, as professoras restringiram-se a comentar com os alunos que se tratava de um cartunista brasileiro que criou a “Turma da Mônica”.

Com a leitura do plano de aula das professoras Áurea e Daniela, verificamos que a proposição das aulas era apresentar e trabalhar o gênero tirinha, uma vez que aparece

encabeçando o plano a seguinte formulação: “Gênero: tirinha”. Essa formulação está no lugar, comumente, destinado ao tema da aula ou da sequência de aulas a serem ministradas. Registramos que não há tema para a sequência de aulas proposta. Então, assumimos, em nosso gesto de interpretação, a formulação “Gênero: tirinha” como tema da sequência de aulas propostas no plano.

Dentre os objetivos elencados, encontramos os objetivos “produzir pequenos textos”, “perceber a tirinha como forma de expressão” e “apresentar o cartunista Maurício de Sousa”. A disposição dos objetivos não apresenta uma sequencialidade didática, uma vez que “apresentar o cartunista Maurício de Sousa” deveria vir antes de “produzir pequenos textos”, já que essa não foi a ordem das atividades pedagógicas que constituíram as aulas. Conhecer a sequência didática³² apresentada pelas professoras pode contribuir para a análise aqui realizada, uma vez que essa ordem pode produzir efeitos na produção textual escrita dos alunos. Por isso, transcrevemos abaixo o tópico “desenvolvimento” do plano de aulas das professoras Áurea e Daniela.

Quadro 5 - Transcrição do desenvolvimento das aulas 1,2 e 3 do Plano de Aulas.

<u>Desenvolvimento:</u>
<p><u>Aula 1</u></p> <p>Conversa informal sobre o gênero tirinha; Apresentação de uma tirinha no livro didático de Língua Portuguesa; Leitura e interpretação da tirinha; Correção coletiva.</p>
<p><u>Aula 2</u></p> <p>Conversa informal sobre o gênero tirinha; Leitura de uma tirinha em um gibi da Turma da Mônica; Exploração oral da tirinha; Entrega de material xerocado para reordenação de uma tirinha (colorir, recortar e colar na ordem correta). Correção coletiva.</p>
<p><u>Aula 3</u></p>

³² Sequência didática foi o nome utilizado pelas professoras ao se referirem à sequência das atividades que elas trabalharam.

Conversa informal sobre o gênero tirinha; Entrega de material xerocado para produção de texto. Correção individual.

Fonte: Plano de Aulas das Professoras Áurea e Daniela.

O tópico “desenvolvimento” mostra-se muito sucinto, não possibilitando uma análise aprofundada das ações realizadas pelas professoras durante as aulas. No entanto, é possível dizer que as etapas de desenvolvimento não contemplam, de modo explícito, os sete objetivos apresentados na introdução do plano de aula. Por exemplo, podemos questionar onde entram os objetivos “desenvolver o gosto pela leitura e escrita”, “explorar a criatividade” e “observar a ortografia”? Será que a produção textual escrita objetivaria a observação da ortografia? Como explorar a criatividade? O que as professoras compreendem por criatividade?

A aula 1 iniciou-se com uma conversa informal entre a professora e os alunos. Nessa “conversa”, elas fizeram perguntas aos alunos, a fim de conhecer o que eles já sabiam sobre gênero tirinha, bem como apresentar a nova proposta de estudo. Não há um certo e um errado para esse momento. Elas relataram que o objetivo é deixá-los bem à vontade, de modo que não se sintam avaliados e contraídos. Sempre que o assunto foge ao tema proposto, elas retornam com suavidade e bom humor. Nesse momento, a espontaneidade é que revela o que os alunos já conhecem desse gênero.

Na sequência, há três ações pedagógicas concebidas: apresentar uma tirinha do livro didático aos alunos, o que, com efeito, efetivou-se com a solicitação para os alunos abrirem o livro didático em uma página em que constava uma tirinha. Seguiu-se, então, para a leitura e a atividade de interpretação de texto constante no livro. Por fim, houve uma exposição dialogada, procedendo a correção da atividade de interpretação no quadro. Nessa etapa, caso algum aluno tivesse respondido “errado”, ele deveria apagar sua resposta e copiar a resposta da professora que fora posta no quadro.

Se, de início, na conversa informal, não há uma resposta correta, agora há! É preciso escrever como a professora colocou no quadro, ou seja, “reposta completa”. Não se admite respostas diretas que não retomem o enunciado. Tudo deve estar de acordo com o que a professora diz.

A aula 2 também teve início com uma conversa. Nessa conversa, também como sondagem, foram retomados alguns aspectos da aula anterior e introduzida a apresentação do cartunista Maurício de Sousa, de modo muito superficial, uma vez que se limitou a dizer que se

tratava de um cartunista brasileiro que criou a Turma da Mônica. Na sequência, foi lida uma tirinha da Turma da Mônica de um gibi que a professora trouxe para a realização da aula. Após a leitura da tirinha, foi perguntado: quem gostou da história? Por que gostou? Por que não gostou? Como sempre, todos gostaram. Será que “desenvolver o gosto pela leitura e escrita” resume-se a questionar os alunos sobre ter gostado ou não da história lida pela professora? O restante da aula, como veremos na sequência, não teve demandas de leitura como deleite, nem opções de escolha de gibis, de outras histórias, outras tirinhas.

Observando as aulas e as atividades desenvolvidas, vimos que houve uma mistura de histórias em quadrinhos com tirinhas, gêneros que (com)portam especificidades. A história em quadrinhos, geralmente, é mais complexa e elaborada, sendo publicada em revistas ou livros. Já a tirinha é mais simples, consistindo em uma sequência de poucos quadrinhos, um ao lado do outro, contendo um teor de “piada”. A tirinha, quase sempre é publicada apenas em jornais.

Para terminar a segunda aula, foi distribuída, aos alunos, uma folha avulsa e, assim que todos receberam a folha, foi dada a instrução sobre a atividade: colorir os quadrinhos e, depois, ordená-los corretamente. Por fim, foi realizada a correção coletiva da ordenação dos quadrinhos. Quem fez “errado”, recebia outra folha para refazer. Embora essa atividade seja uma atividade muito interessante, questionamo-nos sobre quais objetivos estariam sendo contemplados com sua realização. Afinal, a atividade deveria focalizar a sequencialização lógica de acontecimentos em uma tirinha, de modo a permitir que as professoras expandissem a questão para o gênero, podendo, inclusive, trabalhar a estruturação do enredo: situação inicial, desenvolvimento, clímax e desfecho. No entanto, há falhas na execução da atividade, uma vez que a história foi recortada de uma história em quadrinhos. Observe a atividade solicitada:

Figura 5 - Atividade em folha referente a aula 2.





Fonte: Acervo de atividades das Professoras Áurea e Daniela.

Esse recorte comprometeu, em certo sentido, a sequencialização da narrativa, deixando o quadro da mãe, que olha pela janela um carro partindo, sem relação lógica com os demais quadrinhos, assim como os dizeres do último quadrinho – “...Eles sempre serão sementinhas... ...Dentro do seu coração!” – que, também, não fazem muito sentido com a ausência de um quadrinho antecedente, no qual é dito que “e, embora seus filhos cresçam e fiquem distantes...”. Para finalizar o trabalho com o gênero tirinha, a aula 3 iniciou-se com uma conversa entre a professora e os alunos, a conversa informal, retomando aspectos das duas aulas anteriores. O objetivo era aferir os conhecimentos adquiridos e, assim, poder seguir as atividades propostas. Logo após a conversa, os alunos foram orientados sobre a atividade de produção textual escrita e passaram a trabalhar na atividade de (re)textualização, ou seja, na produção textual escrita. Na folha entregue aos alunos, solicita-se que cada aluno, observando a tirinha, redija um texto.

Figura 6 - Tirinha escolhida pelas professoras para proposta de produção textual escrita.



Fonte: Acervo de atividades das professoras Áurea e Daniela

Para essa atividade, observamos que as professoras apagaram o diálogo da tirinha, mas os balões do diálogo foram deixados, de modo a sugerir ao aluno quem fala em cada quadrinho da tirinha. Questionamos: por que usar a retirada dos diálogos? por que, nas aulas anteriores, todo o material trabalhado foi da Turma da Mônica e, agora, para a produção textual, foi utilizada uma tirinha Argentina, que muitos alunos não conheciam? Segundo as professoras, a retirada do diálogo verbal deve-se ao fato de que as falas das personagens poderiam influenciar os alunos na produção textual escrita, a ponto de mantê-los colocados ao verbal. No que se refere ao uso da tirinha da Mafalda, e não da Turma da Mônica, as professoras disseram que a tirinha foi escolhida ao acaso, sem uma intenção que gerasse uma justificativa. Embora isso tenha ocorrido, a retirada das falas das personagens em uma tirinha, possivelmente, desconhecida dos alunos, resguardaria o gesto de interpretação dos alunos sobre o texto-base das influências que esse conhecimento poderia provocar. A tirinha da Mafalda não é brasileira e sua circulação não é, em geral, de alcance popular. Por isso, é possível que os alunos não conhecessem as personagens da tirinha.

Sobre a proposta de produção textual escrita lê-se o comando da atividade: “Observe a tirinha e produza um texto”. A explicação da atividade foi feita oralmente: o texto deveria se basear na leitura da tirinha. Abaixo apresentamos a tirinha utilizada pelas professoras para a produção da proposta de produção textual escrita. Trata-se de uma tirinha da Mafalda, na qual a temática é a educação. Procurando informações sobre a tirinha “escolhida” pelas professoras, descobrimos que ela faz parte de uma cartilha com os direitos de proteção à criança, sendo essa – Toda criança tem direito à educação gratuita – ao mesmo tempo em que passa a mensagem proposta, ela faz uma crítica se realmente todas as crianças estão usufruindo desse direito. A fisionomia da Mafalda, na segunda cena, possui várias interpretações sobre o que ela poderia ter considerado. Mais uma vez, o cartunista argentino Quino lança mão das reflexões sobre questões sociais e deixa a cargo do leitor inferir sentidos evocáveis na e pela tirinha.

Se até mesmo uma tirinha que apresenta balões de diálogo, quando lida, pode ser interpretada diferentemente, por que seria diferente nas atividades em que propõe uma (re)escrita? Não é possível assegurar os sentidos, nem no tempo da leitura, nem no tempo da escrita. Na perspectiva de Benveniste, isso seria da ordem do (im)possível, pois a língua é opaca e o sentido é relacional.

A análise da realização das aulas sobre o gênero textual tirinha indicia um planejamento em dispersão de sentidos e ações pedagógicas, produzindo, como efeito, uma espécie de ação intuitiva, como se as professoras não soubessem, ao certo, como e por que realizar cada


atividade, ou seja, uma espécie de afrouxamento dos objetivos e uma certa inadequação na composição das atividades.

5.2. Segundo tempo de análise: os textos escritos dos alunos

De nosso arquivo de pesquisa, analisamos seis produções textuais escritas. Nelas, o gesto de interpretação produzido sobre o texto-base expõe a opacidade das diferentes formas de linguagem mobilizadas na atividade. Analisamos, então, as produções textuais escritas dos alunos e o que cada uma (re)vela a respeito da relação entre leitura e escrita na atividade de (re)textualização proposta.

Figura 7 – Produção de texto do aluno 1.

Observe a tirinha e produza um texto.



O primo vergonha.

Um dia um menino chamado Gustavo Henrique estava conversando com sua amiga Maria Eduarda, quando Gustavo voltou um pouco e ficou com muita vergonha, mas ele não queria se alterar. Maria Eduarda não aguentou e tomou seu nariz e começou a rir X dele. X Gustavo saiu da biblioteca para ir ao banheiro com vergonha, ele voltou para a biblioteca para continuar estudando. Alguns minutos depois ele começou a alterar por de novo. Enquanto ele pegou um perfume e jogou X pelo ar X táia, a bibliotecária pegou o Gustavo e X parou ele do de biblioteca porque é proibido jogar perfume na biblioteca e ele foi levado o andar na biblioteca por 3 meses vergonha X táia.

Fonte: Atividade de produção textual cedida pelas professoras Áurea e Daniela.

Ao ler o texto 1, percebemos que o aluno situa a cena enunciativa³³ da relação discursiva do texto-base em uma situação escolar. A imagem, constituída por mesa, cadeira, livros espalhados sobre a mesa e objetos tipicamente relacionados ao campo semântico³⁴ dos estudos, o faz interpretar que se trata de um lugar onde se lê, se estuda. Para esse aluno, um lugar possível onde se estuda, com livros ao redor de si, é a biblioteca, seja uma biblioteca municipal, seja uma biblioteca escolar, por exemplo.

Embora esse texto tenha esse ponto de convergência – aproximação e unidade – com os sentidos evocáveis no e pelo texto-base, há dispersões consideráveis, uma vez que, no texto, conta-se a história, sem fazer as personagens falarem entre si. A retirada das falas, por um lado, pode ter suscitado a interpretação de que não era para dar fala às personagens, uma vez que as professoras entregaram a atividade e não explicaram essa questão, deixando ao aluno a decisão sobre o seu projeto de texto.

A despeito de ter ou não interpretado assim, a história apresentada no e pelo texto do aluno narra um episódio, conta com personagens, desenvolve-se em tempo e em espaço específicos. Ou seja, apresenta características importantes da narração e características de que já há indícios de compreensão, inconsciente, da necessidade de abstrações de alto grau para a conversão da língua escrita em discurso escrito.

A retirada das falas das personagens, por outro lado, oportunizou ao aluno que ele projetasse um enredo diferente do enredo que constitui a cena enunciativa do texto-base. Seu gesto de interpretação se engancha na fisionomia constrangida do menino e na reação da menina, com ar de assombro ou incrédula em relação ao que ocorre na cena enunciativa. O aluno, em seu gesto de interpretação, captura o aspecto negativo das fisionomias e projeta em seu texto aquilo que, para ele, seria motivo para provocar uma cena assim constituída.

Assim, de seu ponto de vista, estar estudando e conversando com uma amiga poderia dar ocasião à tristeza do menino se ele “detonasse” a conversa com um gesto constrangedor como peidar diante de uma menina/amiga. Nessa escrita do aluno, inferimos que há uma predominância na relação de interpretação em detrimento a relação de descrição, uma vez que no texto-base não há indícios de que houve um peido, essa “escolha” que compõe sua produção textual faz parte de sua história de leitor.

Dessa forma, o texto é produzido com base na pressuposição de que “soltar pum” em público é errado e vergonhoso, assim como não seguir as regras de ocupação de um espaço público pode acarretar a perda do direito de usufruí-lo. Observamos também que, no texto, ao

³³ Estamos utilizando a expressão “cena enunciativa” no sentido de situação na qual a enunciação se dá.

³⁴ Campo semântico é um conjunto de palavras associadas e reunidas pelo sentido.

relatar que Maria Eduarda “tampou o nariz”, o aluno infere um mau cheiro à história. Tal registro marca sua experiência com o fato de que um pum é fétido, sendo necessário tapar o nariz para que não se sinta o odor. Essas marcas no texto dizem do atravessamento do aluno por certos discursos em circulação em nossa sociedade cujos sentidos se dão na relação constitutiva da língua com seus falantes. É assim que o aluno faz se enunciar em seu texto escrito outros locutores, outros sentidos, que o constituem.

A produção escrita do aluno, representando sua realidade, faz (re)nascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Segundo a professora, esse aluno passa a maior parte do seu tempo em casa, jogando videogame; assim, através de sua comunicação intersubjetiva, ele implica o outro no seu texto e organiza no discurso palavras e conceitos que lhes foram inculcados. A consciência do meio social proclama que, para aqueles que não seguem as regras do “jogo”, a consequência é ser “banido”. Nessa perspectiva, “banido” constitui-se como um vestígio discursivo do outro que o constitui, ou seja, uma pregnância discursiva.


Essa produção textual escrita, ao (re)produzir a cena enunciativa do texto-base, abre para a opacidade e para a equivocidade das formas de linguagem e da relação possível entre elas. Assim, não se diz o “mesmo” que a imagem “diz” quando inscrita na tirinha, no texto escrito. Com efeito, eles estão em concorrência por significar e significam de modos distintos, a depender do espaço particularizado de agenciamento do falante em locutor, que distribui os lugares de enunciação no acontecimento. Assim, cada cena enunciativa é única, realizada em um tempo e espaço e se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra, dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas. Dizer que a cena enunciativa é única não implica dizer que o sentido seja único, uma vez que os sentidos são históricos e sociais.

Nessa produção escrita, a cena enunciativa é ressignificada no e pelo gesto de interpretação do aluno. A passagem pela metáfora continua a fazer sentido no funcionamento enunciativo da palavra, o que expõe traços de seu processo de subjetivação, revelando sua comunicação como processo social e campo de batalha cultural.

Sobre a correção da professora nesta atividade, nos parece que ela atende a um dos objetivos “observar a ortografia”; pois é o que vemos ela fazer. A professora marca os erros ortográficos para o aluno e já coloca como deveria ser, ou seja, o aluno só observa o que ele errou; não há um trabalho sobre o erro, um retorno, uma discussão. Tudo termina com a observação desse aluno nas marcações que a professora fez na folha, o que para nós é um problema, pois, não proporciona uma reflexão sobre a língua.

Figura 8 - Produção de texto do aluno 2.

Observe a tirinha e produza um texto.



O feioso e a menina

O feioso era muito triste porque ele não tinha amigos.

Uma menina chegou e falou:

— Você quer ser meu amigo?

E ele falou:

— Claro! Para dizer sim.

Mas eles estavam estudando.

Quando eles acabaram foram brincar.

Brincaram de pique-pego, escondi-escondi e gangorra.

Depois eles falaram:

— Somos melhores amigos.

Moral da história: não julgue as pessoas pela aparência.

Fonte: Atividade de produção textual cedida pelas professoras Áurea e Daniela.

No texto 2, o título rememora títulos de fábulas e histórias infantis: “a raposa e as uvas”, o “cão e a raposa”, “o sapo e a princesa” etc., este, foi reclamado pela experiência de linguagem do aluno, ou seja, seu conhecimento sobre as práticas sociais experimentadas. O feioso e a menina” é um título que traz a palavra “feioso”, uma formação derivada do adjetivo “feio” acrescido do sufixo -oso, que significa “cheio de”. Portanto, “feioso” significa “cheio de feiura”. O texto é desenvolvido ao modo dos contos infantis, nos quais o herói sofre, para, ao final da narrativa, tornar-se feliz diante de um acontecimento inusitado: nesse caso, obter a amizade de alguém, embora sendo feio. Esse inusitado constitui uma paráfrase de um discurso

recorrente em nossa sociedade – “O patinho feio”, que valoriza certos padrões de beleza; o aluno está conversando com a história. Essa paráfrase, embora inconsciente, funciona como um modo de dizer o que as práticas sociais experimentadas já lhe forneceram. Uma (re)textualização que (re)atualiza discursos em circulação em nossa sociedade.

No primeiro parágrafo, encontramos a pressuposição de que ser feio implica não ter amigos e essa situação produz a tristeza, lida pelo aluno na e pela fisionomia da personagem feioso. Essa leitura, além de estar relacionada a certos discursos em circulação em nossa sociedade, está em consonância à fisionomia caricata³⁵ da personagem “feioso”, inferida do e pelo texto-base, já que o aluno lê uma personagem triste, por não ter amigos.

No diálogo presente no texto, quem inicia o turno de fala é a menina, o que aponta para um ponto de dispersão em relação à imagem, uma vez que os balões de fala estão apontando para a personagem masculina/feiosa. Logo, a personagem feminina não fala no texto-base. Esse gesto de interpretação apresentado no texto do aluno mostra que a imagem não é repassada no e pelo texto escrito, corroborando nossa posição teórica, na qual uma (re)produção textual não (re)produz o texto lido; ela o (re)produz, estabelecendo-se, também, por isso, como um outro texto. A imagem estabelece com o texto do aluno uma relação de concorrência por significar, porque significam diferentemente.

Em relação à cena enunciativa, o aluno descreve uma cena de estudo, pois existem livros na imagem, mas não a relaciona a um lugar específico. É interessante perceber que o aluno infere, em seu texto, um sentido social, o de que não se pode conversar enquanto se estuda, marcado no recorte “Mas eles estavam estudando”. A personagem menina, por querer ser amiga da personagem menino, inicia um diálogo com ele. Acordada a relação de amizade, o narrador diz: “**mas** eles estavam estudando”. Então, mesmo que a personagem menino tenha aceitado a relação de amizade, ela só se concretiza depois dos estudos, quando vão brincar. Essa compreensão decorre da presença do operador argumentativo “mas”³⁶. Esse operador argumentativo é responsável por alterar a direção da argumentação que vinha sendo construída antes de sua ocorrência. É assim que podemos interpretar que as duas personagens não

³⁵ A palavra *caricatura* (do italiano “caricare”) significa “exagerar, aumentar as proporções de alguma coisa”. Trata-se de um gênero textual que surgiu a partir das obras do artista italiano Agostino Carracci, da Bolonha, o qual criou uma galeria com Caricaturas dos tipos populares da sua cidade no século XVII. A Escola de Bologna ficou conhecida por destacar essa manifestação artística a partir das obras de Domenichino, Guercino e Pier Leone Ghezzi (1674-1755), considerado um dos primeiros artistas a se dedicar integralmente à criação de caricaturas. Disponível em: [https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/caricatura.htm#:~:text=A%20palavra%20caricatura%20\(do%20italiano,sua%20cidade%20no%20s%C3%A9culo%20XVII.](https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/caricatura.htm#:~:text=A%20palavra%20caricatura%20(do%20italiano,sua%20cidade%20no%20s%C3%A9culo%20XVII.) Acesso em 07 jun. 2020.

³⁶ Segundo a gramática normativa, o “mas” é uma conjunção coordenativa adversativa, denotadora basicamente de oposição ou de restrição ao que foi dito antes dela.

poderiam exercer a amizade naquele momento do texto porque estavam estudando. Esse operador argumentativo evoca sentidos diversos, como “estudar atrapalha as relações de amizade”, “se desejar estudar, então não deve fazer amizades”, “estudar é uma atividade que se deve fazer sozinho” etc. De qualquer modo, o operador argumentativo “mas” instaura uma relação de incompatibilidade semântica entre estudar e brincar, conversar e estar com um amigo. Assim, há a hora de estudar e há a hora de brincar, de conversar e de estar com um amigo.

Esse movimento argumentativo do texto oportuniza a emergência de uma cena posterior à cena da interpelação da personagem menino pela personagem menina: a cena do brincar, do exercício da relação social de amizade. Essa cena projetada é parte do gesto de leitura empreendido sobre a imagem, deslocando-a para outra perspectiva. Assim, o texto projeta algo que as crianças, geralmente, fazem quando terminam sua tarefa escolar. Daí decorre a possibilidade de o narrador dizer, na sequência do texto, que as personagens brincam e dizem ser melhores amigos. Trata-se de um projeto de texto similar às histórias infantis, nas quais o herói sofre no primeiro momento, e, ao final, é recompensado por seu valor. Também pode estar relacionado ao fato de que, em muitas famílias, as crianças somente podem brincar após o término das tarefas escolares, de tal modo que essa cena desencadeia a inferência de que a hora de fazer tarefa escolar não é hora de brincar ou conversar com amigos; a hora de brincar é após fazer a tarefa escolar.

No caso do texto em tela, a personagem “o feioso” já sofreu por não ter amigos, e, por isso, é hora de ser recompensado com a amizade da menina, pois o feioso pode ser um bom amigo e, de fato, o é, já que brinca com a menina após o término da tarefa escolar. É assim que o texto pode indiciar e sustentar a moral apresentada pelo aluno: não julgue as pessoas pela aparência, à qual poderíamos acrescentar, “mas pelo que são”. Nesse caso, “um bom amigo”.

A subjetividade que se apresenta no texto 2 e a qual tratamos é a capacidade do aluno se colocar como “sujeito”, buscando em sua experiência de linguagem repertório para (re)produzir sua escrita. Assim, é observável que o aluno convoca certos modelos para produzir seu texto escrito, deixando entrever que faz parte de sua experiência de linguagem o contato com histórias infantis, como contos e fábulas.

Na teorização de Benveniste, o *eu* e o *tu* são lugares na língua para os protagonistas se colocarem; são formas linguísticas que indicam a “pessoa” do discurso, seu valor social e cultural são determinados pelas relações de classe. Nessa produção escrita, o tu-aluno, ao (re)produzir seu texto, tem seu dizer marcado pelo dizer de outro, explicitando o aspecto iterativo do texto, como os traços de fábula que o texto apresenta, e o aspecto inventivo, uma

Apesar de os balões de diálogo apontarem para uma das personagens, verificamos que, no texto, não há marcação de diálogo: a história é narrada por um narrador-observador, uma vez que conta a história de fora, sem participar como personagem, o que provoca o uso da terceira pessoa. O enredo do texto refere-se ao contexto escolar; no entanto, não se restringe a ele, pois estabelece um jogo de espaço entre escola-casa. O aluno lê as personagens do texto-base como “macacos” que moram na árvore da escola e que são levados, por engano, pela avó cega para a casa de uma família de alunos da escola. No dia seguinte, são levados para a escola “fantasiados” de alunos.

No texto-base não está dado que há uma avó, e ainda, que ela seja cega. Esses aspectos inventivos da produção escrita do aluno é um efeito da presença do sujeito que se enuncia ao escrever e que faz outros se enunciarem na sua escrita. Nesse caso, essa particularidade linguística que se realiza na instância do discurso, na (re)produção textual, cuja realidade é a realidade do discurso. Assim, a subjetividade se dá no exercício da língua escrita, na sua conversão em discurso escrito.

Como leitoras, inferimos que o aluno descreve as personagens “macacos” como crianças, pois, além de chamá-los de “macaquinhos”, eles necessitam de alguém que os leve e os busquem na escola. Em decorrência disso, inferimos que se tratam de crianças, e não de adolescentes ou adultos; caso contrário, poderiam ir sozinhos para escola. Há, então, a personificação dos “macaquinhos” como crianças e essa personificação é possível porque a avó das crianças é cega. Do ponto de vista do locutor do texto, alguém cego pode trocar os netos por macaquinhos e não perceber, uma vez que crianças e macaquinhos teriam um comportamento análogo.

O clímax da narrativa ocorre na sala de aula, porque os macacos não paravam quietos e, por isso, foi necessário chamar a “mãe” deles na escola. Com a chegada da “mãe”, o mal-entendido é desfeito e o conflito é resolvido: os macacos são postos na árvore, ou seja, são devolvidos ao seu espaço, e os filhos verdadeiros são levados para casa. Em termos de significação, a produção textual do aluno mostra-se bem elaborada. No entanto, em termos de domínio da língua escrita e de sua normatização, o texto apresenta muitos problemas. A escrita está afetada pela normatividade da língua falada, haja vista, por exemplo, a pontuação e a articulação frasal claudicantes.

Essa produção textual escrita dispersa-se do texto-base. Para a construção da narrativa, o aluno mobiliza conhecimentos da sua experiência, como o fato de que escola é lugar de ficar quieto, de obedecer e de fazer atividades de escrita. Então, o gesto de interpretação do aluno é afetado por esses sentidos. Assim, se a escola é um lugar para alunos bem-comportados e os

“macacos” não eram bem-comportados, por isso, precisaram ser expulsos da escola. O deslocamento de tais sentidos para “alunos indisciplinados não deveriam ter acesso/direito à escola” figura como paráfrase de “os macacos, que não ficavam quietos, foram expulsos da escola”. Há sustentando a produção do texto sentidos que determinam como o aluno pode e deve estar em sala de aula. Esses sentidos estabelecem a relação de implicação presente no texto: se malcomportado, então não pode permanecer na escola.

A leitura da tirinha feita pelo aluno parece se sustentar na compreensão de que as personagens do texto-base estariam perdidas, desorientadas e, por isso, desoladas, não compreendendo onde estariam ou o que precisariam fazer. Essa compreensão transparece na produção textual em: “eles [os macacos] não *parvam quietos* e não sabiam escrever”.

É possível observar que há o domínio da expressão da temporalidade: em certa parte da produção escrita do aluno, há uma organização linguística da noção de tempo; um passado, a velhinha “foi” buscar os netos na escola; um futuro, “no outro dia”; e um presente, os macacos “chegaram e entraram” na escola. A linha de participação é uma referência ao “presente”. Ora, esse “presente”, por sua vez, tem como referência temporal um dado linguístico: a coincidência do acontecimento descrito com a instância de discurso que o descreve. A marca temporal do presente só pode ser interior ao discurso. Em última análise, a temporalidade, em seu aparato linguístico, revela a subjetividade inerente ao exercício da produção textual escrita.

No final da narrativa, os macacos retornam para a árvore, que é o lugar de um macaco, segundo o texto, e as crianças retornam para casa, ou seja, restaura-se a normalidade relativa à deontologia de ocupação dos espaços: escola, casa e árvore. Assim sendo, podemos questionar: se o texto testemunha traços de identidade para aquele que o produz, esses traços não permanecem os mesmos a depender da posição de quem o lê/interpreta? Podemos dizer que o texto, ao fazer significar uma rigidez na ocupação dos lugares sociais, também apontaria para uma posição subjetiva rígida, baseada em uma lógica binária de compreensão do mundo semanticamente estabilizado. Mas, também, podemos dizer que o texto evoca outros sentidos, como: o perigo de ser cuidado pela avó cega; a ausência dos pais; o cuidar dos filhos como responsabilidade das mulheres: a avó busca os netos na escola, a escola telefonou para a mãe, a mãe foi buscar os filhos na escola e descobriu a troca etc.

O texto (d)enuncia a impossibilidade da (re)textualização, uma vez que o texto escrito pelo aluno não (re)diz o mesmo da imagem; trata-se, efetivamente, de um outro texto, embora seja possível encontrar, no texto escrito pelo aluno, traços de sua leitura do texto-base. Como as professoras, na correção do texto somente se preocuparam com os aspectos estruturais,

ortográficos e gramaticais do texto, o texto-base permanece um mote para o aluno (re)produzir seu texto escrito.

No tocante a correção, apesar de vermos várias marcações, ainda é possível encontrar erros ortográficos que passaram despercebidos pela professora. Se a intenção é marcar esses erros e mostrar para o aluno a forma correta de escrita, então, essa tarefa deveria ser realizada com mais diligência, pois o aluno poderá olhar somente para o que ela marcou, deixando de lado os outros erros.

Figura 10 - Produção de texto do aluno 4

Observe a tirinha e produza um texto.

A macaca feia

Era uma vez um macaquinho chamado Trad, ele viajou com sua família para bem longe de onde eles moravam porque lá tinha muitos animais e coisas que queriam comer eles.

E o Trad estudava e os pais dele tinha que arranjar emprego para eles e uma escola para o Trad.

No dia seguinte o Trad começou a estudar.

O Trad estudou muitos dias lá na escola nova.

Em um belo dia de repente uma macaquinha chamada Laiza.

Eles sentavam de dupla todos os dias e o Trad não tinha dupla então a professora colocou a Laiza junto com o Trad.

No dia seguinte o Trad ^{zingou} chegou a Laiza e chamou ela de feia ~~mas~~ depois do recreio ele pediu desculpa ~~para~~ fim.

Fonte: Atividade de produção textual cedida pelas professoras Áurea e Daniela.

No texto 4, mesmo não contendo direcionamento na atividade para o preenchimento dos balões de diálogo do texto-base, o aluno se sentiu à vontade para fazê-lo³⁷. Essa prontidão em ir além dos comandos da atividade em questão foi pouco encontrada nas demais produções textuais que recolhemos para compor o arquivo de pesquisa. Acreditamos que tal fato se deve a uma experiência de linguagem que o constitui: as tirinhas têm balões de fala. Então, ele faz uma versão da tirinha. Essa versão feita está em consonância com a narrativa por ele elaborada.

A leitura do texto-base parece se sustentar na fisionomia de uma das personagens, qualificada como “feia”. Além dessa qualificação, as personagens são reconhecidas como “macacos”. Esses aspectos fisionômicos são o gatilho da leitura do texto-base. Outros aspectos lidos por outros alunos permanecem em silêncio no gesto de interpretação que fundamenta a (re)produção textual escrita do aluno. Portanto, há recorte, para que haja (re)textualização.

Essa produção textual projeta uma anterioridade ao espaço da aula, a fim de caucionar argumentativamente o episódio. No entanto, essa caução permanece aberta, uma vez que o texto não expõe o porquê de Frad xinga a colega Laiza. Seria por não querer se sentar junto com uma menina? Seria por que era um aluno novo naquela escola? Nesse sentido, as amarrações do texto não estão suficientes trabalhadas, ou seja, não expõem as relações entre certos acontecimentos da narrativa. A relação entre os acontecimentos é exposta, por exemplo, quando o aluno relaciona a viagem de Frad e sua família para bem longe de onde moravam. A causa da viagem: a existência de animais ferozes que queriam comê-los. Isso não acontece quando o texto diz que “no dia seguinte o Frad *chigou* a Laiza”. “No dia seguinte”, como marcador temporal, não consegue relacionar “o Frad *chigou* a Laiza” com o acontecimento anterior: “a professora colocou a Laiza junto com o Frad”.

Em “E o Frad estudava, e os pais dele tinha que arranjar *enprego* para eles e uma escola para o Frad”, compreendemos que o locutor do texto faz um outro se enunciar em sua escrita, uma vez que se trata de um discurso do mundo adulto de uma sociedade capitalista. Trata-se, por conseguinte, de um vestígio discursivo que evoca discursos em circulação em nossa sociedade, que tocam o aluno e que lhe fazem sentido(s). Consideramos que esses vestígios discursivos expressam, em certo sentido, traços subjetivos que projetam uma identidade para o sujeito que (se) enuncia na e pela escrita, uma vez que não está indiferente ao(s) sentido(s) ali passíveis de serem lidos.

É assim que o aluno (se) enuncia e faz *outros* (se) enunciarem naquilo que escreve. A narrativa se inscreve, por isso, em diferentes discursividades: a dos contos infantis, com “era

³⁷ Documento com o preenchimento dos balões de diálogo do texto-base nos anexos.

uma vez”; a da luta social capitalista, em “tinha que arranjar um emprego”; a da necessidade ou a da obrigatoriedade de a criança ir à escola, em “arranjar uma escola para o Frad” e, também, a da convenção social do menino educado, em “ofendeu e se desculpa”.

A partir de uma perspectiva histórica, estamos diante de um processo de produção textual escrita em que a história é construída a partir da articulação de modos de circulação dos saberes, e não poderia ser diferente, pois nos concebemos sujeito e, como tal, estamos constituídos por ideologias que fundam nossa sociedade. A filiação ideológica, também, pode ser vista como um aspecto subjetivo que faz diferenciar uma produção da outra, e é, na comunicação, no nosso caso, a comunicação escrita, que reconhecemos e compreendemos essa questão discursiva como da ordem da significação.

Outro ponto que chama a atenção na produção desse aluno é que, no segundo parágrafo, o período se inicia com “E o Frad estudava”; porém, ele termina esse período com “e os pais dele tinham que arranjar uma escola para o Frad”. Se o Frad já estudava por que os pais deveriam arranjar uma escola para ele? A resposta é que o aluno, em sua escrita, está se referindo a dois tempos: quando ele diz “estudava” o referente é a escola de onde ele veio, antes de se mudar para um lugar bem longe; e “os pais tinham que arranjar uma escola para ele” se refere à nova escola, relativa à cena do texto-base, onde o Frad senta em dupla com a macaquinha Laiza e a chama de feia, que é um xingamento, conforme descreve o aluno.

Com base na análise da (re)produção do texto, expõe-se mais uma vez que (re)textualizar não é dizer a mesma coisa de uma outra forma, que o verbal não repassa o não-verbal, e vice-versa; que cada situação discursiva (re)atualiza os discursos que sustentam o dizer. Diante do exposto, podemos dizer que não foi possível reconhecer o texto-base no texto (re)produzido pelo aluno, pois houve a sintagmatização do texto que (re)atualiza a sua semantização, de tal modo que outros sentidos podem ser lidos no texto ou evocados, como efeitos. Assim, a forma como é compreendida a (re)textualização pelas professoras e pelos documentos oficiais que norteiam essa atividade não se efetivou no e pelo texto do aluno, uma vez que seu processo de leitura foi determinado por sua história como leitor.

Em relação a correção dessa atividade, no jogo leitura e escrita, a posição ocupada pela professora não contemplou se quer a ortografia, pois ainda vemos erros que não foram marcados, deixando entrever o afrouxamento que comentamos anteriormente.

Figura 11 - Produção de texto do aluno 5.

Observe a tirinha e produza um texto.

Estudando para as provas

João e sua irmã Lili estudaram para todas as provas.

- * João tirou 9,0 78 nas provas.
- * Lili tirou 10,00 porque ela estudou sem reclamação.
- * João quase não estudou porque ele só vive no celular e videogame. Ele tinha que fazer chinelada.
- * Lili falou:
 - João estuda porque amanhã é a prova final.
 - * João respondeu:
 - Ah, vou estudar.

E imagina ele tirou 10 então. Ele pensou em estudar para todas as provas.

fim

Fonte: Atividade de produção textual cedida pelas professoras Áurea e Daniela.

No texto 5, a partir do texto-base, o aluno faz a leitura de livros, lápis e papel, associa a imagem ao espaço escolar. Apesar de a situação da escrita não relatar que as personagens estão na escola, eles estão a serviço de uma tarefa que é, tradicionalmente, compreendida como demanda escolar: eles estão estudando para as provas. Nessa perspectiva, tanto a relação de descrição quanto a relação de interpretação são constitutivas da atividade de (re)textualização, sendo que não há uma fronteira nítida entre elas, pois a descrição do acontecimento está se dando no mesmo momento de sua interpretação.

Para compreender melhor essa colocação, retornamos para o texto do aluno para apontar que, por meio de seu gesto de interpretação, ele reconhece, compreende e semantiza a língua escrita. Assim, pôde atribuir um grau de parentesco às personagens: são apresentadas no texto escrito como irmãos. Essa “escolha” faz parte do seu repertório linguístico-cultural, fazendo significar que irmãos podem estudar juntos para as provas. Essa “escolha” evidencia a (im)possibilidade de (re)textualizar um texto em outro. O que ocorre é aquilo que denominamos como (re)textualizar, ou seja, (re)atualizam-se os discursos que determinam a conversão da língua escrita em discurso escrito.

Seguindo na análise, no texto-base, apesar da disposição dos balões de fala apontar para a personagem masculina, o aluno ignora essa orientação e dedica o espaço da primeira fala à personagem feminina. Essa, segundo a escrita do aluno, é mais estudiosa e obediente, pois “estudava sem reclamar”. A nota que Lili tirava nas provas, nota 10, reflete sua postura de aluna estudiosa e disciplinada. Logo, é de se esperar que ela tirasse notas mais altas do que o irmão, uma vez que ele parece não se importar com os estudos, dedicando a maior parte do seu tempo às atividades de lazer: ao celular ou ao vídeo game.

Fundamentam o texto escrito pelo aluno discursividades que apregoam a importância de estudo para ser bem-sucedido nas provas. Dessa forma, “estudar” pode ser parafraseado por “tirar notas boas”. Assim, evoca sentido(s), como: se estudar, tirará boas notas; estudar para passar de ano; estudar para ser bem-sucedido; o estudo é para pessoas estudiosas e disciplinadas; o bom aluno estuda e não reclama etc.

Ainda referente à questão das notas, o texto destaca que as personagens tiravam certas notas. O uso do verbo “tirar”, conjugado no pretérito imperfeito do modo indicativo, indicia uma habitualidade a atribuição das notas “7,8”, para a personagem João, e 10,0 ,para a personagem Lili. Desse modo, se João quase não estuda e tira 7,8; se estudar, conseguirá tirar 10,0, uma vez que a diferença não é tão significativa. As professoras destacaram que, para um aluno de 8 anos, a nota 7,8 não é algo comum, a menos que ele tivesse contato com essa nota em alguma avaliação. Inferimos, em decorrência, que, ao mobilizar outros sentidos não presentes “a olho nu” no texto, o aluno entrou na ordem da repetição histórica e se inscreveu no enunciável, assumindo uma posição que o subjetiva.

Olhando para a produção textual do aluno, julgamos que ele entendeu os princípios básicos para a construção de uma narrativa escrita, uma vez que não usa o mesmo termo para se referir indiferentemente a qualquer personagem, qualquer situação e, ao mesmo tempo, qualquer tempo. Ao (re)produzir o texto escrito, o aluno instaura o um narrador; as personagens são nomeadas como “João e Lili”; há um tempo, o “antes da prova”; e em um lugar, “o local de

estudo”. Além dessas especificidades acionadas por uma experiência de linguagem, o aluno ainda caracteriza as personagens, uma estudiosa e a outra brincalhona, já que “só vivia no celular e no vídeo game”.

A característica atribuída à personagem João desencadeia a inscrição no texto de discursividades comuns ao cotidiano de famílias com filhos em fase escolar. Daí emerge a (re)formulação: “ele tinha que levar chinelada”. Embora, em termos de padrões e de regras da escrita, o texto apresenta inadequações: é possível lermos que João tinha que levar chinelas, porque só vivia no celular e no vídeo game. Há, nessa (re)formulação, a discursividade do mundo adulto, que se preocupa com o futuro das crianças e que, por isso, estudar é importante. O estudo retira a criança do mundo infantil, para transpô-la ao mundo do adulto, do trabalho, da obrigação, do capitalismo. Essa transposição pode justificar a resposta da personagem João – “Ok, vou estudar” – ao convite da irmã: “João estuda porque amanhã é prova final”.


De acordo com a professora Daniela, o texto (re)produz a realidade do aluno, uma vez que os pais relataram que têm dificuldade para fazer o filho estudar em casa, porque fica muito tempo no celular e no vídeo game. Sendo assim, os outros que (se) enunciam no texto escrito do aluno são os próprios pais, inscritos em um semantismo social que determina a inscrição no mundo da significação, no mundo do homem. Isso sugere que o aluno também está determinado por esses sentidos. Tanto é assim que “exala” no e pelo texto o desejo da personagem João de ser como a personagem Lili, sua irmã, ou seja, ser estudioso, para tirar notas 10 e, assim, deixar seus pais felizes, ou mesmo escapar das chineladas.

Nessa produção, encontramos vestígios discursivos relativos à inscrição histórica e social do aluno no mundo da significação, de modo que é possível compreender, a partir disso, que a língua – nesse caso, a língua escrita – é mais que um sistema de signos, como já dizia Benveniste; ela é significante, e, ao significar, ela serve para o homem viver. É assim que o aluno, em certo sentido, vive em e por meio de seu texto.

Nesse texto, vemos que a professora, além da correção ortográfica, faz a marcação de vários “x” na folha do aluno, mas não diz o que este significa. Talvez ela pense que está claro a função do “x” na correção, mas como discutimos durante toda essa pesquisa, a língua não é transparente, não há garantias de que esse “x” signifique o mesmo para a professora e para o aluno. À nosso ver, essa é uma falha na correção, pois se o texto retornasse para o aluno com a finalidade de que ele (re)escrevesse, refletisse sobre os erros e buscasse uma solução, ele precisará “advinhar” a função do “x” no seu texto.

Figura 12 - Produção de texto do aluno 6.

Observe a tirinha abaixo e produza um texto.



Era uma vez em uma sala de aula tinha diferença de dois alunos, que um era bem estudioso e o outro não gostava muito de estudar de jeito algum, e depois de algum tempo chegou o dia das provas e como sempre os que não estudaram não saíram bem nas provas, alguns passaram, já outros não passaram nem perto, os que não passaram ficaram de castigo, já os que passaram ganharam um lindo presente, cada um ganhou algo.

Escrever até o final da linha!

Fonte: Atividade de produção textual cedida pelas professoras Áurea e Daniela.

No texto 6, embora não tenha sido solicitado o preenchimento dos balões de fala do texto-base, o aluno, após a leitura do comando da atividade, preencheu os balões. Essa ação do aluno pode ser uma forma de tornar o texto-base “mais adequado” ao texto produzido pelo aluno. Pode, também, funcionar, para o aluno, como uma espécie de “complemento” ao seu texto, tentando mostrar que há alunos que até se cansam de tanto estudar para tirar boas notas e, assim, ganhar um lindo presente da professora. Se assim for, podemos ler sentidos que “exalam” do e pelo texto e que denotam o desejo de a personagem ser estudiosa, a qual até se cansa de tanto estudar para tirar boas notas, para ser reconhecida por seu esforço.

O texto 6 se inicia com uma expressão típica dos contos infantis: “Era uma vez”. Nos contos infantis, essa expressão cumpre a função de assinalar o caráter fictício da história contada, como um modo de reportar/transportar aquele que ouve ou lê a história ao universo do conto. Essa discursividade esteve presente em várias produções textuais dos alunos. Contudo, uma diferença desse texto para as outras produções textuais que a mobilizaram é que nesse não há a personificação de animais como personagens. As personagens são alunos.

Assim, o texto abre a significação, de modo que se torna possível ler ali a projeção de um desejo da personagem: no meu mundo, os alunos estudiosos são premiados com presentes. Essa (re)formulação parafrástica, que sustenta a (re)produção textual escrita do aluno, não é inaugural; ela decorre de uma discursividade, em circulação em nossa sociedade, que pode ser assim parafraseada: uma boa conduta ou resultado merece reconhecimento e prêmio.

O aluno não deu um título para o texto produzido, o que não constitui problema, uma vez que a atividade não solicita que o aluno assim o fizesse. Comparativamente aos demais alunos, a maioria não deu título ao texto que produziu. No início do texto, faz-se uma diferenciação entre dois dos alunos da sala de aula: um que gostava de estudar e outro que não gostava de estudar “de jeito nenhum”. Essa diferenciação, na finalização do texto, é parafraseada pela divisão da turma: os que passaram e os que não passaram.

A personagem aluno, que não gostava de estudar “de jeito nenhum”, pode ter sido inferido em relação ao modo como a personagem masculina figura no texto-base. Na primeira parte da imagem, a personagem aluno questiona à personagem aluna estudiosa: “qual questão é essa?” e, na segunda parte da imagem, ele diz: “estou cansado de estudar”. A personagem aparece debruçado sobre a mesa, o que poderia, na leitura do aluno, remeter à ideia de que, para quem não gosta de estudar “de jeito nenhum”, estudar cansa e isso pode aparecer uma forma de justificar a postura de se debruçar sobre a mesa. A expressão “de jeito nenhum” reforça o valor de justificativa que o dizer pode assumir. É assim que, no mundo da personagem, um mundo fictício, cansar de tanto estudar, sem gostar de estudar “de jeito nenhum”, deveria ser reconhecido e recompensado. Afinal, ele teve uma boa conduta, já que, a despeito de não gostar de estudar “de jeito nenhum”, ele estudou até cansar.

No corpo do texto, o diálogo (re)produzido nos balões de fala não aparece. O silenciamento desse diálogo no e pelo texto do aluno provoca uma dispersão do(s) sentido(s), uma vez que cabe ao leitor estabelecer ou não relação entre o texto (re)produzido e o diálogo (re)produzido nos balões de fala. No texto, não há indicativos diretos de como ler a fala dos balões, uma vez que o texto não as retoma. No decorrer do texto escrito, é possível reconhecer várias discursividades que atravessam e que determinam o escrito, de modo que, ao lê-lo, a

conversão da língua escrita em discurso escrito se torna exequível. Isso mostra que o aluno já domina os fundamentos da escrita, embora ainda haja muito a ser aprendido sobre a estruturação da língua escrita e o seu funcionamento.

O texto reforça a obviedade de uma consequência para quem não estuda, no trecho “*como sempre* os que não estudaram não saíram bem nas provas”. Trata-se de uma discursividade recorrente no espaço escolar: aqueles que não se preparam para os exames são reprovados e os que se preparam são aprovados. Ou seja, há uma inscrição do texto na lógica binária do mundo semanticamente estabilizado, constituindo uma normatização da deontologia de ocupação dos lugares sociais, de tal modo que a responsabilidade sobre o fracasso ou sobre o sucesso da personagem recai sobre si mesma. Assim, a complexidade da conjuntura histórico-social é silenciada.

Quando o texto diz que “outros não passaram nem perto”, para se referir à reprovação do ano escolar, questionamo-nos: como ler a expressão “nem perto”? Sob a forma de um implícito restituível, há, por meio dessa expressão, o asseveramento da afirmação de que “não estudar para as provas leva a um resultado muito negativo: não passar nem perto da aprovação”. Enunciado que pode ser parafraseado por não passar nem perto do sucesso, de uma vida melhor, de uma situação financeira estável, de um lugar social importante etc.

Assim, ao compreender que a linguagem (re)produz a realidade, poderíamos pensar que essa é a realidade retratada ao aluno em e por meio de sua história de leitor, nas suas relações sociais experienciadas, seja por meio da leitura, seja por meio de relações discursivas sustentadas em outras formas de linguagem, como a fala, a imagem, o filme, a escrita etc. Essas relações constituem o repertório linguístico-cultural do aluno, que, em certo sentido, transparece na produção textual do aluno, fazendo com que seu texto se inscreva, de algum modo, nas discursividades que constituem a nossa sociedade. É assim que outros locutores (se) enunciam no texto produzido pelo aluno, testemunhando certa identidade do sujeito.

Sobre a correção, encontramos as mesmas marcações dos textos anteriores, ou seja, marcações que visam o erro ortográfico, mas que oportunizam ao aluno pensar e buscar a solução do erro, possibilitando comparações e reflexões a respeito da língua.



Nessas produções textuais escritas, assim como nas 60 (sessenta) produções que compõem o arquivo de pesquisa, observamos que a disposição das personagens do texto-base, a sua fisionomia e os objetos que as circundam não garantem o sentido do texto. Isso nos mostra

que o sentido não está propriamente no texto, mas nas relações que ele contrai, no processo de leitura, com a situação de discurso que provoca a sua leitura. Nessa perspectiva, o leitor é parte constituinte da situação de discurso, uma vez que ele está inscrito nas coordenadas referenciais do processo de enunciação. Em consequência disso, nenhuma das 60 (sessenta) produções textuais escritas que recolhemos, embora sejam fruto de uma atividade de (re)textualização, apresentam sobreposição exata do(s) sentido(s) que ali podem ser lidos. Daí podermos dizer, juntamente com Benveniste, que “única é a condição do homem na linguagem” (2005, p.287), uma vez que, ao escrever, ele (se) enuncia e faz outros locutores (se) enunciarem naquilo que escreve. Nesse processo, convertemos os dizeres de outro(s) em “nossos” dizeres. O diferente pode emergir do modo como o agenciamento sintático das formas se dão àquele que (se) enuncia, mas não há como escapar a sociedade que nos acolhe e aos sentidos que a constituem.

Sendo assim, na atividade de (re)textualização, não se (re)textualiza o mesmo texto de modo diferente ou por meio de outra forma de linguagem; o que se (re)produz é outro texto. Um texto marcado pelo testemunho de uma certa identidade do locutor. É a sua reflexão tanto da língua escrita quanto do(s) sentido(s) da escrita que se registra(m) na e para a história.

Aspectos iterativos das discursividades em circulação em nossa sociedade imiscuem-se aos aspectos inventivos da (re)produção textual que se realiza na instância do discurso que provoca a produção do texto. Ou seja, na (re)produção textual escrita do aluno, a realidade é a realidade do discurso. A produção textual escrita revela que a escrita não é somente a língua sob a forma escrita, mas também discurso, uma vez que é enformada de significação. De modo geral, a análise das produções textuais escritas mostrou que, embora a concepção de (re)textualização das professoras se pautasse em uma propalada transparência da linguagem, elas não a validam, uma vez que mobilizam a atividade de (re)textualização apenas como mote para o aluno produzir o texto escrito. Ao contrário, as professoras julgam que os afastamentos, os deslocamentos, as diferenças em relação ao texto-base são fruto da ação criativa do aluno e, por isso, as valorizam. Situação contraditória Situação contraditória com a definição que apregoam.

Os textos dos alunos apresentaram traços de sua identidade como sujeito-leitor-autor. Em nenhum dos textos foi possível reconhecer a nossa leitura do texto-base, de modo que, de nossa perspectiva, o efeito-copista cedeu lugar ao efeito-autor, uma vez que o aluno se inscreveu na repetição histórica, retornando ao enunciável para sustentar a história construída. Isso mostra que a leitura do texto-base determina a escrita do aluno nessa atividade, implicando em uma formação leitora que direciona a formação escritora do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A linguagem é como uma pele:
com ela eu contacto com os outros.*

(Roland Barthes)

(Fragmentos de um discurso amoroso – 1981)

Ao término de nossa pesquisa, com Émile Benveniste, inferimos que linguagem “não diz nem oculta, mas ela significa” (BENVENISTE, 2006, p.234). Essa compreensão levou-nos a ler e a analisar as produções textuais escritas dos alunos, na atividade de (re)textualização, de outro modo. Se antes julgávamos possível (re)textualizar um texto por meio de outra forma de linguagem, hoje já sabemos de sua impossibilidade. Feita essa atividade, estaríamos diante de outro texto, que pode manter com o texto-base relações de aproximação e de afastamentos, de unidade e de dispersão. Deste modo, na (re)textualização, a experiência de (re)escrever implica interpretação, movimento de sentido(s), deslizes, deriva, o que culmina na (re)produção de um outro texto.

As produções textuais escritas que compõem o arquivo de pesquisa mostraram, de forma contundente, que o sentido não está propriamente no texto, conforme algumas teorias costumam propalar, mas está nas relações que se estabelecem com a situação de discurso, no processo de enunciação. Se o sentido estivesse propriamente no texto, teríamos como resultado produções textuais escritas “padronizadas”, ou melhor dizendo, que constituiriam uma espécie de “decalque” do texto-base, mas isso não aconteceu. O que lemos nas produções textuais escritas foram os sentidos que retornam devido à história de leitor de aluno. Os sentidos foram evocados de formas diferentes, expondo a realidade do leitor-autor, de modo que, presentificados na e pela produção textual, não podem ser previstos; eles se dão na realidade do discurso.

Assim, embora o texto-base fosse o mesmo para os 60 (sessenta) alunos participantes da pesquisa, bem como o local onde eles se encontravam para realizar tal atividade, cada um, ao ler o texto-base, significou, por meio dele, uma mensagem, como pontos de aproximação e de afastamento, de unidade e de dispersão, de modo que os sentidos (re)produzidos variaram conforme o repertório linguístico-cultural e a historicidade daquele que escreveu o texto, isto é, conforme a experiência de linguagem de cada um. Assim, reafirmou-se, para nós, que as coordenadas referenciais da enunciação – o eu-tu-ele-aqui-agora – se definem na situação de discurso que provoca o processo de enunciação. Desse modo, a “realidade” que aqui citamos e de que fala Benveniste é a “realidade de discurso”.

Sobre a relação estabelecida entre leitura – compreendida como gesto de interpretação – e escrita – compreendida como escrita de um sujeito –, a análise mostrou como o aluno, na condição de autor do texto escrito, é subjetivado na e pela escrita, de modo que a escrita do texto deixa flagrar traços que testemunham, de certo modo, uma identidade para o sujeito que (se) enuncia ao escrever. Nesse tipo de atividade, a (re)textualização somente é possível se há leitura do texto-base, mas não há como garantir que a leitura do texto-base seja a mesma para todos, uma vez que o leitor não é uma tábula rasa que depreende o sentido do texto, mas um

participante do processo de leitura, com sua história de leitor e sua constituição histórico-social que determinam como o texto pode se dar a ler ao leitor.

Assim sendo, os alunos, ao lerem o texto-base, (re)produzem um texto escrito a partir do que leram e, a partir do que leram, também projetam outras relações possíveis, cabíveis, como uma cena anterior ou posterior à cena lida. Em relação à cena lida, foi notória a equivocidade do(s) sentido(s), uma vez que houve diferentes leituras possíveis. Por exemplo, alguns leram “macacos” na cena enunciativa, enquanto outros leram crianças, alunos, irmãos etc. Mas o que teria possibilitado a leitura “macacos”? Acreditamos que essa leitura se tornou possível devido ao traço caricato das personagens. A expressão exagerada da face das personagens, assim como o traço rústico dos desenhos, propicia essa dispersão dos sentidos. Já a presença de objetos relativos ao mundo escolar serviu de ancoragem, ou seja, de unidade, para a leitura. Todos os textos traziam menção sobre estudar, escola, tarefa, ler livros, biblioteca etc.

Nessa medida, podemos dizer que a leitura se particulariza em relação à posição subjetiva que a linguagem dá ao leitor-escritor aluno. Essa particularização oportunizou que encontrássemos projeções subjetivas da ordem da (ir)repetibilidade, de modo que o retorno à historicidade do enunciável indicou o gesto de interpretação (re)atualizado para aquele mo(vi)mento discursivo. Sobre esse retorno à historicidade, queremos dizer ainda que o vemos como um funcionamento constitutivo do movimento dos sentidos, que se materializou, por exemplo, na mobilização de outros gêneros já conhecidos e na filiação a discursividades em circulação na sociedade, as quais projetaram uma posição subjetiva na linguagem para o aluno. Esses aspectos se inscreveram na atividade de (re)textualização do texto-base para o texto escrito, que se apresentou como uma oportunidade de construção de saberes (com)partilhados.

Para que isso fosse possível, entendemos que a imagem da tirinha oportunizou aos alunos condições de produzirem um texto no qual eles (se) enunciam e fazem (se) enunciar outros da sociedade da qual participam. A ausência de uma ancoragem verbal provocou uma abertura significativa do(s) sentido(s) – o que não significa dizer que o verbal pudesse conter essa abertura, pois sabemos que não pode, embora intente domesticá-la – oportunizando ao aluno que acionasse outros meios para produzir o texto. No entanto, para as professoras ainda resiste o imaginário de que o verbal possa “frear” a abertura do(s) sentido(s). Algo que ainda trabalharemos junto a elas, não para destruir o imaginário, mas para lidar com ele em um processo de análise. Afinal, na escola o imaginário de que estamos compreendendo o mesmo, do mesmo jeito e igualmente, é a mola propulsora da educação, do empenho no ensino e do esforço de aprendizagem.

Assim, da perspectiva das professoras, quando há o verbal no texto-base a ser

(re)textualizado, o verbal pode cercear ou impelir o aluno a produzir uma repetição empírica (ORLANDI, 1996), o que colocaria o texto produzido em uma relação predominante de consonância ao texto-base, levando-o, possivelmente, ao efeito-copista. Porém, por se tratar de uma relação de concorrência por significar entre uma imagem e um texto escrito, essa relação acirrou a impossibilidade de um repasse da imagem no e pelo escrito.

Parece-nos que essa parte inventiva da atividade se refere ao objetivo “explorar a criatividade” contido no planejamento das aulas. Os alunos, segundo as professoras, foram criativos ao inventar uma história que não fazia parte das imagens. Eles foram além das aparências da cena enunciativa do texto-base e, por isso, mobilizaram outros lugares – na experiência de linguagem – de significação que pudessem sustentar a construção da história. Ficou exposto que a concepção de criatividade das professoras se refere ao exercício de “inventar” algo diferente daquilo que elas leem do e pelo texto-base.

Segundo as professoras, um dos benefícios apontados desse tipo de atividade, cujo objetivo é trabalhar a leitura e a escrita, seria o aparato temático que o texto-base fornece. Para os iniciantes nos rudimentos da escrita, é muito mais penoso partir do “zero”. Compreendemos, então, que na (re)textualização é possível acontecer uma espécie de colagem ao texto-base, predominando a descrição, mas isso não aconteceu nos textos (re)produzidos pelos alunos participantes da pesquisa. As professoras acreditam que isso não aconteceu, porque elas trabalharam a (re)textualização de uma imagem para um texto escrito.

Ao mesmo tempo que certa colagem ao texto-base pode facilitar a escrita, a remoção das falas nos balões, ao provocar as rupturas das amarras imaginárias, dá espaço à interpretação. A atividade de (re)textualização em questão, oportunizou ao aluno, um desafio (?), empreender um batimento entre descrição e interpretação, cujo resultado foram textos escritos nos quais o aluno assumiu a condição de autor, colocando-se, como efeito, na imaginária “origem” do dizer. As marcas histórico-sociais da constituição subjetiva do aluno estão presentes nas (re)produções textuais. E não há como ser diferente, já que essa tomada de posição é constitutiva do processo de escrita, compreendida como a escrita de um sujeito.

Apesar do pouco tempo destinado a essa atividade, que, segundo as professoras, trabalhou a leitura, a escrita e o gênero textual tirinha, ficou compreensível que “[...] a língua não é um repertório imóvel que cada locutor só teria que mobilizar para os fins de sua expressão própria. Ela é em si mesma o lugar de um trabalho incessante” (BENVENISTE, 2006, p.163), de sintagmatização e semantização da língua escrita, um lugar de constante (re)atualização discursiva.

Sobre a sequência didática elaborada pelas professoras, julgamos que deveria

contemplar etapa por etapa da atividade, sendo essas organizadas de acordo com os objetivos que as professoras queriam alcançar para a aprendizagem de seus alunos, envolvendo atividades de aprendizagem e de avaliação. A realização de todo processo da atividade merecia mais tempo, mais dedicação; o aluno deveria voltar a sua escrita, pensar sobre ela, sobre as condições de produção do texto-base e até sobre a sua própria.

Devido a esses fatores, o planejamento das aulas não teve uma consistência significativa, o trabalho com o gênero textual tirinha se deu de maneira superficial e, muitas vezes, se imbricou com o gênero textual história em quadrinhos. Além disso, a demanda da produção textual não estava diretamente ligada ao trabalho de produção textual de uma tirinha, embora tenha possibilitado ao aluno mobilizar o texto-base para a escrita. Dessa forma, a atividade poderia ser mais efetiva no cumprimento da proposta, visando alcançar o objetivo para ela traçada, caso essas questões fossem revistas. Do modo como foi abordado, os objetivos almejados não foram contemplados, a superficialidade do trabalho comprometeu a ação reflexiva dos alunos: para eles, o que importava era escrever, essa era a meta da atividade.

Sem pensar muito em como escrever, no gênero ou na mudança de modalidade, os alunos focaram no tema. Após uma leitura compreensiva do texto-base, (re)produziram a história, enunciando sua experiência de linguagem. Os erros ortográficos, apesar de marcados na folha da produção, não tiveram um retorno, não há uma verificação se o aluno “consertou”, se ele pensou sobre o erro e procurou saber qual era a forma correta da escrita. Assim, a correção das professoras ficou perdida na folha do texto. Nem ao menos escrever a forma correta da palavra, preenchendo uma linha de caderno com ela, foi feito.

Em vista disso, confrontando os resultados às políticas de educação para o Ensino Fundamental, no que refere ao ensino da leitura e da escrita, a atividade de (re)textualização se mostrou uma ferramenta muito interessante. Os alunos, de certa forma, cumpriram com o que era esperado, (com)partilharam suas experiências por meio da língua escrita e desenvolveram a escrita. Porém, vimos que o documento, de fato, não funciona em certos aspectos. No tocante à (re)textualização, por exemplo, a atividade não legitimou a concepção apresentada nos e pelos documentos: nenhum aluno “falou a mesma coisa” do texto-base ou pode refletir sobre as formas erradas que escreveu.

De nossa parte, não elegemos culpados. A condução da atividade se baseou no conhecimento que têm as professoras e, a despeito de certos equívocos entrevistados, os alunos estão aprendendo a escrever em português. As professoras fazem o melhor que podem, da maneira que aprenderam; são engajadas no trabalho que realizam e isso é muito importante para a efetivação do trabalho de ensinar. As professoras, como todos nós, são constituídas histórico

e socialmente e a atividade de (re)textualização está presente na prática pedagógica das professoras em função da concepção que têm do que seja (re)textualização.

Nosso objetivo foi, desde o início, refletir sobre o ensino de escrita baseado nas atividades de (re)textualização, uma vez que, se a escrita é sempre a escrita de um sujeito, que sujeito teríamos em um texto (re)textualizado? Se a (re)textualização fosse textualizar por escrito uma imagem, o sujeito do texto escrito seria ainda o sujeito produtor da imagem? Compreendemos agora, com a impossibilidade da (re)textualização como concebida pelos documentos oficiais ou como aprendida em cursos de formação de alfabetizadores, que o produto da (re)textualização é um outro texto, já que há sujeito implicado. Assim, concluímos esta pesquisa com o sentimento de que há muito mais a se fazer, a se pesquisar; e que ensinar a escrita está longe de ser uma tarefa fácil, pois ela, como bem diz Benveniste, é uma forma *complexa* de discurso (2006, p.90). Estreitar os laços entre a universidade e a escola de educação básica é uma das urgentes ações que deixamos como sugestão.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. A instância do sujeito na anotação de aula. In: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Orgs.) **Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas**. Uberlândia: EDUFU, 2011. P. 141-164.

AGUSTINI, C. Émile Benveniste: o duplo funcionamento da língua no discurso. In: AGUSTINI, C.; RODRIGUES, E. A. **Uma vida pela linguagem**. Homenagem a Émile Benveniste. Campinas: Pontes, 2018. p.69-94.

AGUSTINI, C.; ARAÚJO, É. A figura do feminino em filmes infantis: pregnância e circulação de sentidos. In. **Horizonte Científico**, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4259>. Acesso em: 17 jul. 2020.

AGUSTINI, C.; LEITE, J. D.; COSTA, T. M. **A leitura na sala de aula: entre a unidade e a dispersão dos sentidos**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 9, p.1-20, e02021, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2490/2290>. Acesso em 15/05/2021.

ARAÚJO, É. **A linguística geral de Émile Benveniste como um acontecimento no espaço político-simbólico da linguística: língua, cultura, personalidade**. 2019. 242f. Tese (doutorado) – Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia. 2019.

BARRIQUELLO, V. Autoria e Leitura: nas teias do discurso virtual. [S. l.], 2017. In: III SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso. **Anais** [...] Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/3SEAD/Comunicacoes/VivianeBarriquello.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Trad. Hortência dos Santos. 2. ed. F. Alves: Rio de Janeiro: 1981.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BENVENISTE, É. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental I.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> . Acesso em: 24 jun. 2020.

CAGLIARI, L. C. A ortografia na escola e na vida. *In:* MASSINI-CAGLIARI, Gl.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

CAGLIARI L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2012.

CALIL, E. **Autoria: (e)efeito de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola).** 1995. 240f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270546>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Centro de alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

DESSONS, G. **Émile Benveniste: l'invention du discours.** Éditions in Press, Paris, 2006.

FENOGLIO, I. A língua e a escrita: um distanciamento teórico entre Saussure e Benveniste. *In:* **Revista do GELNE**, v. 19, n. Especial, 2017. Disponível em: [file:///F:/Downloads/13588-Texto%20do%20artigo-41373-1-10-20180208%20\(1\).pdf](file:///F:/Downloads/13588-Texto%20do%20artigo-41373-1-10-20180208%20(1).pdf). Acesso em: 24 mar. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, C. **Água viva.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

MARINA, C. Fino sangue. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 81 *In:* CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 7º ano. 5ª ed. reform.** São Paulo, Atual, 2009. p.73.

MASSINI-CAGLIARI, G. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. *In:* MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

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

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento de sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA (UNICAMP)**, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1998b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SMOLKA, A. L. B. **A alfabetização como processo discursivo**. 1987. 170f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252229>. Acesso em: 13 jul. 2020.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-philosophicus**. Trad. Luiz H. Lopes dos Santos, São Paulo, Edusp: 1993.

ANEXOS

ANEXO A:
PLANO DE AULA

Plano de Aula – Produção de Texto

Turma: 3º ano
Gênero: Tirinha
Duração: 03 aulas de 50 min.
<p><u>Objetivos:</u></p> <p>Apresentar o gênero tirinha. Perceber a tirinha como forma de expressão. Produzir pequenos textos. Apresentar o cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Desenvolver o gosto pela leitura e escrita. Explorar a criatividade. Observar a ortografia.</p>
<p><u>Desenvolvimento:</u></p> <p>Aula 1</p> <p>Conversa informal sobre o gênero tirinha; Apresentação de uma tirinha no livro didático de Língua Portuguesa; Leitura e interpretação da tirinha; Correção coletiva.</p> <p>Aula 2</p> <p>Conversa informal sobre o gênero tirinha; Leitura de uma tirinha em um gibi da Turma da Mônica; Exploração oral da tirinha; Entrega de material xerocado para reordenação de uma tirinha (colorir, recortar e colar na ordem correta). Correção coletiva.</p> <p>Aula 3</p> <p>Conversa informal sobre o gênero tirinha; Entrega de material xerocado para produção de texto. Correção individual.</p>
<p><u>Avaliação:</u></p> <p>Avaliação qualitativa: observação do envolvimento dos alunos nas atividades. Avaliação quantitativa: correção do texto observando ortografia, coerência e coesão.</p>

ANEXO B:

TIRINHA FATIADA TRABALHADA NA AULA PARA A COMPREENSÃO DO GÊNERO

Atividade

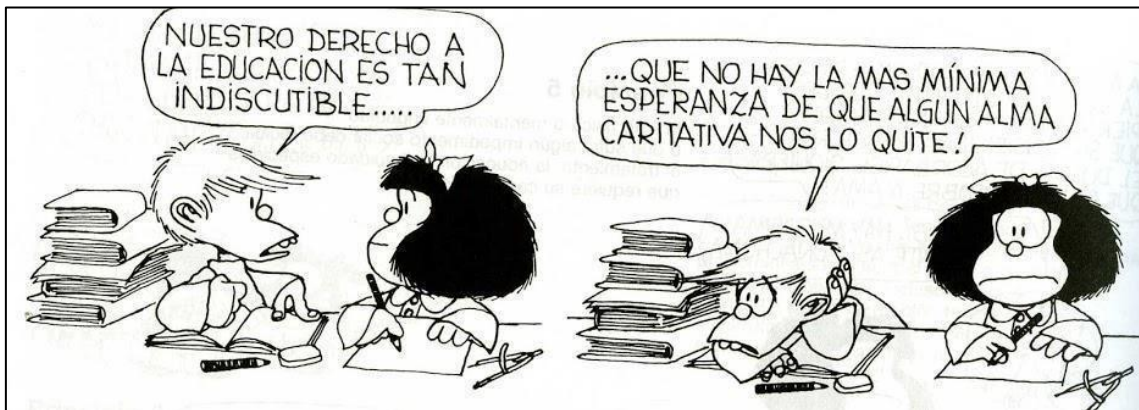
- 1) Pinte, recorte e reorganize as tirinhas corretamente.
- 2) Colar no caderno de produção de texto.



ANEXO C:³⁸

TIRINHA UTILIZADA COMO TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO ESCRITA

³⁸ Para atividade de retextualização, as professoras retiraram as falas dos balões.



ANEXO D:**ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE FRASES CEDIDA
PELA PROFESSORA DANIELA**

CRIANDO...

Forme frases de acordo com as ilustrações.





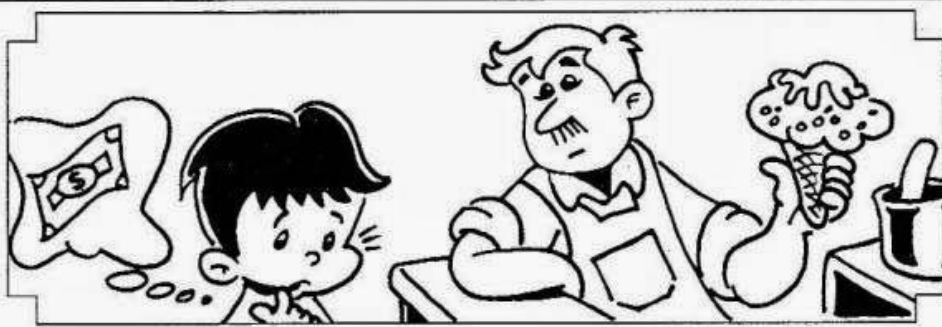


ANEXO E:

**ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL CEDIDA
PELA PROFESSORA DANIELA**

EU COMEÇO, VOCÊ TERMINA...

- ① Complete o texto abaixo usando sua imaginação e sua criatividade. Dê-lhe um título.



(Título)

Juquinha foi à sorveteria comprar um gostoso sorvetão com bastante cobertura de chocolate.

Mas, quando chegou à sorveteria, percebeu que tinha esquecido o dinheiro em casa.

Então, ele _____

ANEXO F:
QUESTIONÁRIO REpondido PELAS
PROFESSORAS

Questionário Professor I

1. Na Educação Básica, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, é muito utilizada a atividade de retextualização (também chamada de reprodução de texto) no processo de ensino de produção de textos. O que você compreende por atividade de retextualização?

É uma atividade que dá ao aluno um modelo de como escrever para que ele produza o seu texto, pois se trata de alunos que ainda não possuem vasto conhecimento sobre a escrita e suas várias possibilidades.

2. Do seu ponto de vista, a atividade de retextualização contribui para o ensino de produção de textos? Em caso afirmativo, como seria essa contribuição? Quais os pontos positivos da atividade de retextualização?

Contribui muito. O aluno, ao ter contato com outros materiais escritos, observa as formas de escrita e as várias possibilidades de se escrever um texto. Mesmo que no começo ele copie partes ou até mesmo quase todo modelo que foi apresentado pra ele, com o passar do tempo, ele constrói seu próprio caminho e faz escolhas pessoais para colocar na sua produção. Um dos pontos mais positivos dessa atividade é a segurança que ela traz para o aluno, ele não sente que está sozinho para escrever, ele tem um lugar para buscar ajuda e ideias sobre o que escrever, desta forma, ele não rejeita a atividade e ainda com muita dificuldade, tenta desenvolver o que foi proposto.

3. Se você vê aspectos negativos na atividade de retextualização, quais são esses aspectos?

Não vejo pontos negativos na atividade, mas na forma como alguns colegas de trabalho abordam a questão. Se o aluno foge do tema ou tem muitos erros de ortografia, então, para ele, a atividade está errada.

4. Com que frequência você trabalha a retextualização nas suas atividades em sala de aula? Explique o porquê dessa frequência e como essa atividade afeta a aprendizagem dos alunos.

Trabalhamos com essa atividade quase que em todas as aulas de ensino de produção de texto. Para os alunos que estão aprendendo a escrever, precisamos sempre de um outro texto para que aluno leia antes e entenda seu funcionamento, eles servem de modelo e suporte para a nova

escrita, por isso insistimos nesse modelo de atividade. Não pedimos sempre a mesma forma de retextualização, as vezes o aluno muda o final do texto, as vezes o início, como tem também as atividades em que é solicitado a retextualização de um quadrinho para uma narração, ou vice-versa. O aluno aprende fazendo, ou seja, observando os modelos e criando os seus.

5. Se desejar acrescentar um comentário sobre essa atividade que julga importante na realização de seu trabalho, é muito importante para nós sabê-lo.

Na era da tecnologia, jogos, celular, tablet, etc., escrever se tornou pouco interessante e difícil, não há muito o que se dizer na escola, conversamos mais com as máquinas do que com os amigos reais. Do outro lado da tela não é preciso escrever, somente falar. A atividade de escrita que trata a retextualização não é nova, mas vejo ela como uma oportunidade de se trabalhar os gêneros, sua construção, formato, utilidade e ainda e mais importante, desenvolver a escrita. Temo formarmos analfabetos funcionais, aquele que sabe muito na teoria, “no gogo”, mas na prática, sequer reconhece que seus direitos estão escritos em um papel e o que é errado passa a ser visto como “serto”.

6. Como você desenvolve a atividade de retextualização em sala de aula? Qual é o objetivo?

O objetivo dessa atividade é facilitar a escrita. No começo da aprendizagem, e até em vários momentos da nossa vida, o aluno não sabe o que escrever, não sabe por onde começar, esse tipo de atividade o ajuda a começar a produção de texto, ter o que falar, ela dá um direcionamento sobre o que escrever, pra eles fica mais fácil.

Em sala de aula desenvolvemos essa atividade nas aulas de Língua Portuguesa, sempre utilizando vários gêneros, conforme nosso planejamento.

Questionário Professor II

1. Na Educação Básica, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, é muito utilizada a atividade de retextualização (também chamada de reprodução de texto) no processo de ensino de produção de textos. O que você compreende por atividade de retextualização?

A atividade de retextualização é aquela que utiliza uma forma de texto como base para se construir outro.

2. Do seu ponto de vista, a atividade de retextualização contribui para o ensino de produção de textos? Em caso afirmativo, como seria essa contribuição? Quais os pontos positivos da atividade de retextualização?

Sim. A contribuição vem do modelo, do caminho que a retextualização permite ao aluno observar antes de escrever. A princípio, todos nós precisamos de modelos para desenvolver um projeto, a construção do texto é o projeto do aluno. Os pontos positivos dessa atividade é esse caminho que o aluno pode enxergar antes de começar a escrever, ele se sente mais amparado, pois tem no texto a ser retextualizado uma ideia para ser desenvolvida.

3. Se você vê aspectos negativos na atividade de retextualização, quais são esses aspectos?

Não vejo nenhum aspecto negativo.

4. Com que frequência você trabalha a retextualização nas suas atividades em sala de aula? Explique o porquê dessa frequência e como essa atividade afeta a aprendizagem dos alunos.

Trabalho semanalmente. No primeiro semestre procuro trabalhar com gêneros mais fáceis para os alunos, aqueles que eles já conhecem de casa, da rua, etc., como receita, parlenda, lista, adivinhas. Sem saber, eles já fazem essa atividade oralmente, quando chegam na escola e conta o que aconteceu em casa, reproduzindo a fala da mãe, do irmão, do amigo. O que é nova é a forma escrita, escrever o que ele fala.

Embora escolha gêneros mais fáceis, todos eles estão no planejamento anual, a no último semestre trabalho os gêneros mais difíceis, aqueles que eles não tinham muito contato, como carta, bula, poesia, notícia, etc.

São muitos gêneros para trabalhar e na verdade os alunos passam por eles, conhecem de forma genérica, mas a aprendizagem ocorre, não como gostaríamos, mas já é um começo, a atividade possibilita ao aluno ver que cada situação requer um tipo específico de linguagem e a aprendizagem se dá por modelos.

5. Se desejar acrescentar um comentário sobre essa atividade que julga importante na realização de seu trabalho, é muito importante para nós sabê-lo.

Nada a declarar.

6. Como você desenvolve a atividade de retextualização em sala de aula? Qual é o objetivo?

Essa atividade é desenvolvida durante todo ano, apesar de estarmos o tempo todo fazendo esse tipo de atividade, mesmo involuntário, dedicamos nossa atenção nas práticas de produção de texto. O objetivo é proporcionar para o aluno oportunidade em que ele possa desenvolver as habilidades de escrita, dessa forma, tendo um assunto previamente dado para se discutir, ele desenvolve a escrita com mais facilidade.

ANEXO G:

**PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA**

**DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Primeiros contatos com a produção textual e o ensino de escrita

Pesquisador: Cármen Lúcia Hernandes Agustini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23434719.9.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.742.587

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas à pendência gerada no parecer consubstanciado número 3.701.440, de 12 de novembro de 2019.

Segundo os pesquisadores, a prática da leitura e a aprendizagem da escrita são grande preocupação da Educação, devido a sua importância na inclusão social e prática de cidadania. Assim, os pesquisadores buscam, neste estudo, investigar os primeiros contatos com a produção textual dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, como eles se comportam diante de uma produção de escrita escolar, de maneira que mostre sua subjetividade nos textos produzidos. Para tal, duas turmas de trinta alunos da referida escola escreverão redações, sobre a orientação de dois professores participantes, um em cada turma, em uma folha entregue pelos pesquisadores. Os professores responderão a um questionário de oito perguntas abertas, explanando sobre a redação do texto pelos alunos. Os textos serão avaliados pelos pesquisadores, considerando o contexto social onde o aluno está inserido.

Objetivo da Pesquisa:

NOS TERMOS DO PROJETO:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.742.587

Investigar a subjetividade na produção textual desde os primeiros contatos com a língua escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

SEGUNDO OS PESQUISADORES:

RISCOS:

Podemos citar como risco alguns alunos não aceitarem a participar do estudo, o que pode comprometer algum dado que seria interessante para a pesquisa ou o professor pode omitir e até mesmo mentir sobre algum fato ocorrido durante aula, maquiando os dados. Além disso, pode-se ter como risco a identificação de algum participante, mas nos comprometemos com o sigilo absoluto da identidade dos participantes.

BENEFÍCIOS:

Como benefícios, podemos citar a contribuição que este estudo trará para a comunidade acadêmica, no que se refere a um novo dado comportamental no ensino de escrita, além de ajudar os próprios professores que participaram da pesquisa a reformularem sua prática, bem como os alunos a se posicionarem em suas produções textuais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Com este estudo, os pesquisadores buscam contribuir para que o processo de ensino/aprendizagem de produção textual em sala de aula se torne um hábito nas aulas de Língua Portuguesa, de modo que os alunos sintam-se seguros para escrever, tornando-se autônomos em suas produções escritas. Estima-se, também, contribuir com a comunidade acadêmica que tem feito estudos nesta área, bem como ajudar os professores em sua prática de ensino de produção textual.

A pendência listada no Parecer Consubstanciado anterior, segue abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise de atendimento ou não da pendência feita pelo CEP/UFU.

PENDÊNCIA: Justificar a escolha da escola municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.742.587

RESPOSTA DOS PESQUISADORES: A pesquisa será realizada na Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez e esta foi escolhida por ser uma escola grande, contando com mais de 01 (uma) turma de todos os anos escolares, sendo que nossa pesquisa se dará em 02 (duas) turmas de uma mesmo ano, no caso, o 3º ano. Outra questão considerada foi a sua localização. Por estar mais próxima a casa de uma das pesquisadoras, tendo em vista a viabilização da logística, facilitará as reuniões, coleta e dados e posteriormente divulgação dos resultados.

ANÁLISE DO CEP: Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência apontada no parecer consubstanciado número 3.701.440, de 12 de novembro de 2019, foi atendida.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2020.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.742.587

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1438902.pdf	17/11/2019 12:10:21		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa.pdf	17/11/2019 12:07:59	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
Outros	Justificativaescolhadaescolacoparticipante.docx	17/11/2019 11:58:06	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeprofessor.pdf	12/10/2019 15:24:44	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.742.587

Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	12/10/2019 15:24:24	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpais.pdf	01/10/2019 22:18:51	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
Outros	DeclaracaoInstituicaoCoparticipante.pdf	30/09/2019 19:10:10	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
Outros	FolhaProducaoaluno.pdf	30/09/2019 19:04:30	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
Outros	Questionarioprofessor.pdf	30/09/2019 19:03:29	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
Outros	LinksCurriculattespesquisadores.pdf	30/09/2019 19:01:38	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCEquipeexecutora.pdf	30/09/2019 18:55:04	ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 03 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br