

ANA CAROLINA LIBERALESSO AGNOLINI

**EM FUNÇÃO DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA COM EXERCÍCIOS
DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA**

**Dissertação apresentada ao Departamento de
Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Lingüística Aplicada, na Área de Ensino
Aprendizagem de Língua Materna.**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Augusta Bastos de
Mattos**

**Campinas/SP
Instituto dos Estudos da Linguagem
2007**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Ag68e

Agnolini, Ana Carolina Liberalesso.

Em função da escrita: uma experiência com exercícios de análise lingüística em sala de aula / Ana Carolina Liberalesso Agnolini. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Maria Augusta Bastos de Mattos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Produção de textos. 2. Análise lingüística (Lingüística) - Problemas, exercícios, etc. 3. Reescrita. I. Mattos, Maria Augusta Bastos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Regarding writing: an experience with linguistic analysis exercises in the classroom.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Texts production; Linguistic analysis (Linguistics) - Problems, exercises, etc; Rewriting.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos (orientadora), Profa. Dra. Ana Luiza Marcondes Garcia e Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa. Suplentes: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano.

Data da defesa: 13/12/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Maria Augusta Bastos de Mattos

Maria Augusta Bastos de Mattos

Ana Luiza Marcondes Garcia

Ana Luiza Marcondes Garcia

Edilaine Buin Barbosa

Edilaine Buin Barbosa

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Cristiane Carneiro Capristano

IEL/UNICAMP

2007

Aos meus pais, por investirem em minha formação e por acreditarem que eu
poderia chegar até aqui;
A Guta, que foi muito mais que uma professora-orientadora;
A minha avó Rosa (*in memoriam*), que gostaria de ter visto este trabalho
finalizado;
Aos meus irmãos, pelo apoio;
Ao Fred, pela cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho finalizado é fruto de muita leitura, de muita escrita e de inúmeras reescritas. Para concretizá-lo foi preciso aprender teorias com muitas pessoas, mas também foi preciso o apoio incondicional, que tive, de muita gente também. Por isso, agradeço em especial:

- à Prof^a. Maria Augusta, a Guta, por respeitar o tempo do meu aprendizado e as dificuldades pessoais que tive neste percurso final de escrita da dissertação, pela paciência em ler minhas tantas versões de texto, por tantas sugestões de escrita e de leitura, pelos papos em sua casa;
- às Prof^{as}. Iza e Edilaine pelas contribuições tão ricas na qualificação desta dissertação;
- aos professores do IEL, por tanto aprendizado compartilhado;
- aos alunos da 6^a série que permitiram que eu analisasse os seus textos;
- aos meus pais, Ligia e João, pela força, pelo exemplo, pelo apoio incondicional não só nos meus estudos.

ÍNDICE

Resumo.....	07
Abstract.....	08
Introdução.....	09
1. Passos do ensino de produção de texto no Brasil.....	12
2. O valor do texto escrito na escola.....	20
3. A escrita, a reescrita e a fase intermediária.....	22
4. Uma experiência em reescrita em sala de aula.....	29
4.1. Apresentação de dados.....	34
4.2. Exercícios de Análise Lingüística	40
5. Análise dos dados.....	52
6. Considerações sobre a importância da fase intermediária.....	86
Bibliografia.....	91
Anexos.....	95

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância de se trabalhar uma fase intermediária, que estaria entre a escrita e a reescrita, de um texto narrativo.

A partir de um texto narrativo produzido por meus alunos de uma 6ª série de um colégio da rede particular de ensino, elaborei seis exercícios que envolviam recursos lingüísticos que fazem parte do conteúdo programático desta série, que neste trabalho são chamados de exercícios de análise lingüística, apliquei esses exercícios em momentos distintos das aulas de Língua Portuguesa e observei de que maneira eles fizeram uso dos recursos lingüísticos nas duas vezes em que reescreveram o texto narrativo produzido individualmente por eles. É importante ressaltar que as reescritas não foram corrigidas em nenhum momento por mim que, além de pesquisadora, era professora da turma.

De trinta textos escritos e reescritos, oito foram selecionados para a análise. Foram analisadas a primeira e a última versão do texto narrativo. Foi possível observar que os alunos não só modificaram seus textos considerando os exercícios de análise lingüística como também fizeram alterações de ordem gramatical nas reescritas.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto – Exercícios de Análise Lingüística - Reescrita

Abstract

This research aimed to analyze the importance of working an intermediate phase, which would be between the writing and rewriting in a narrative text.

Starting from a text produced by my 6th grade students, from a private school I prepared six exercises that involved linguistic resources that are part of the programmatic content of this grade, which is called in this work, exercises of linguistic analysis. I assigned these exercises in different moments of the Portuguese classes, and I observed how they used the linguistic resources on the two moments they rewrote the narrative text, individually produced by themselves. It's important to emphasize that the rewritings were not corrected at any moment by myself, who besides being a researcher, was also their class teacher.

Eight out of the thirty rewritten texts were selected for analyses. It was analyzed the first and last version of the narrative text. It was possible to notice that the students not only changed their texts, considering the exercises of linguistic analysis, but also the grammatical order in the rewriting.

KEY WORDS- Text production – Exercises of Linguistic Analysis - Rewriting

Introdução

Desde que comecei a lecionar como professora de Português no Ensino Fundamental numa escola da rede particular, pude perceber que as aulas de produção de texto incomodavam meus alunos, pois assim como eu já passara por essa experiência, eles também sentiam que os textos que tinham de ser refeitos eram aqueles com problemas de ortografia, de concordância nominal e verbal, de regência, de pontuação. Os alunos – como eu tinha sido um dia – esperavam apenas a correção desses problemas. E o processo terminaria aí. Na minha vida como aluna, só quando iniciei meu curso de graduação em Letras, na UNICAMP, é que fui descobrir que escrever é um contínuo processo de reescrita. Pensando na minha experiência como aluna, a partir do momento em que entrei numa sala de aula como professora, pretendi fazer com que meus alunos não demorassem tanto tempo para chegar a essa descoberta. Assim, já no papel de professora, passei a buscar uma resposta para a questão tão freqüentemente feita pelos estudantes: “por que reescrever um texto?”, considerando que aqui o questionamento vai além da exigência da reescrita como tarefa escolar.

Como percebi que os meus alunos continuavam sem resposta para a pergunta acima, em minha pesquisa de mestrado levantei a hipótese de que era preciso que os alunos refletissem sobre o uso e o funcionamento da língua para que chegassem à resposta do porquê reescrever o texto. Para isso, elaborei exercícios de análise lingüística que propiciassem tal reflexão. Acredito que um texto pode sempre ser melhorado, no que diz respeito à coesão, à coerência, às informações nele apresentadas, ao tom que se deseja dar ao texto e ao vocabulário, entre outros recursos. Entretanto, normalmente os alunos se recusam a reescrever um texto, pois este não é um trabalho prazeroso para eles, a não ser que haja uma “recompensa”, ou seja, se o valor (traduzido em nota) àquela produção de texto for alterado pelo professor depois da reescrita.

Não discutirei aqui as questões de motivação, isto é, o esforço do professor em incentivar o aluno para que este reestruture seu texto independente do conceito, da nota que a sua produção terá. Não é a questão da motivação e a da interação em sala de aula que me guiam, apesar de estas serem inerentes ao

processo de escrita. Meu interesse aqui é o de estudar o percurso possível da reescrita de um texto. Acredito que os alunos podem atuar na reestruturação das frases e parágrafos do texto, considerando a coerência, a coesão e as regras da norma padrão e, às vezes, na modificação das informações apresentadas nas suas produções textuais se for feito com eles um trabalho cuidadoso anterior ao da reescrita.

Esta fase, que julgo de extrema importância, está entre a primeira escrita e a reescrita, é o momento de trabalho com a língua e é também o de pensar na língua em seu uso e em seu funcionamento, especificamente, na produção de um texto escrito, mas não descartando a possibilidade de, eventualmente, se trabalhar com outras linguagens. De acordo com Fiad e Sabinson (1989), o aluno precisa estar consciente dos diferentes momentos para a produção de um texto: planejá-lo; escrevê-lo; ler aquilo que produziu e modificá-lo a partir dessa leitura. Acredito que a reescrita pode se dar de forma satisfatória quando essa sua reflexão extrapola o próprio debruçar-se sobre seu texto para englobar algumas relações, a saber: a relação oralidade/escrita; a norma culta e as variedades lingüísticas; a clareza e as funções de um texto, incluindo neste último item as relações locutor/interlocutor.

Essas relações que citei acima para a reflexão precisam ser trabalhadas para se tentar preencher uma lacuna existente, de acordo com Ilari (1985), entre as aulas de Gramática e as de Redação, pois, nas primeiras o aluno aprende somente nomenclaturas aplicáveis neste tipo de aula; com relação às últimas, o autor afirma que "... a perspectiva em que se deve pensar a redação escolar é a de uma linha de investigação lingüística cujas versões modernas têm sido chamadas "teoria do texto" ou "teoria do discurso" (p.59).

Esta mesma lacuna entre as aulas de Gramática e as de Redação é observada por Buin (2004). Em seu texto *A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita*, a autora afirma que hoje os professores tanto da rede pública quanto da particular fazem a análise sintática de frases retiradas de textos, o que se conhece por "Gramática do texto". Há também, ainda segundo a autora, professores que passaram a incentivar os alunos a produzir mais textos escritos,

sobretudo por causa do vestibular, já que a redação é uma exigência dos exames vestibulares, e o que temos então é: “... aula de gramática tradicional totalmente independente de redação, ou aulas de interpretação de texto e redação e nenhuma abordagem gramatical” (BUIN, 2004:158)

Retomando a preocupação de Ilari com o ensino de língua nas escolas, volto-me para seu livro, em que ele versa especificamente sobre o ensino da redação (ou do texto). Texto, para Ilari, é qualquer produção verbal, oral ou escrita, dotada de coesão interna e condizente com uma situação, por exemplo: o grito de um vendedor ambulante, um “jingle” de propaganda, uma anedota. A partir desta definição, no capítulo 4 da sua obra *A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa*, o autor aponta algumas “teses”¹ a serem idealmente seguidas no exercício da redação:

- 1-O objetivo da produção de texto não deve ser a correção gramatical;
- 2-Deve-se aplicar a língua em seus aspectos textuais;
- 3-A redação escolar é um exercício de roteiros associados a funções do texto;
- 4-A redação escolar é um exercício sobre registros lingüísticos (com relação a esta “tese”, é preciso mostrar ao aluno a existência de várias formas de interação utilizando registros variados, a partir de convenções, por isso, exercícios informais e orais são importantes, já que alguns desses registros, como as gírias, são aplicadas muito mais na linguagem oral que na escrita);
- 5- A redação escolar é um exercício de controle de informações e repetições em um texto;
- 6-O exercício de redação é um exercício de coesão interna do texto que se cria, portanto é importante trabalhar com recursos coesivos e a partir destes evitar, por exemplo, a ambigüidade.

O texto de Ilari tem 20 anos. De lá para cá, ocorreram mudanças no ensino de Língua Portuguesa. Apesar das mudanças mencionadas pelo autor, as seis “teses” não são realizadas em sua totalidade, o que faz com que seu texto ainda hoje possa orientar o professor nas aulas de redação.

¹ “Teses” foi o termo empregado pelo autor.

Creio que essas seis teses levantadas por Ilari, quando colocadas em prática, possibilitarão ao aluno um outro olhar sobre a língua, isto é, ele compreenderá que os registros que são comuns fora da sala de aula poderão ser transportados para seus textos. Com isso, paródias, textos publicitários, anedotas, receitas passariam a fazer parte do conteúdo programático das aulas de redação juntamente com a narração, a descrição, o resumo. Assim, o aluno poderá perceber as diferenças e utilidades dos diferentes tipos de texto. Acredito que essa lacuna entre as aulas de gramática e as de redação será preenchida já que o aluno não deixará de fazer uso das noções gramaticais em seus textos, mas sem perder de vista as diferenças entre a oralidade e a escrita ou entre norma padrão e suas variedades lingüísticas, por exemplo, isto é, sem perder de vista as noções de textualidade, a funcionalidade da escrita, o controle de informações tendo em vista a clareza pretendida, a coesão dos elementos.

Essas seis “teses” serão retomadas por mim, não de forma sistemática e sim na sua essência, nos exercícios que proponho para meus alunos e que explicarei no capítulo 4.

1. Passos do ensino de produção de texto no Brasil

O ensino de produção de texto no Brasil passou por muitas mudanças desde a década de 60 até os dias de hoje, e ainda há muito a se pensar sobre o quê e como ensinar a escrever na escola.

De acordo com Bonini (2002), até os anos 60, a escrita estava ligada à teoria tradicional da gramática, ou seja, dominar as regras gramaticais era essencial para se produzir um bom texto e o bom texto era o literário. Escrever bem era também sinônimo de pensar bem e, mais do que isso, era exercitar um dom. Considerei interessante verificar como eram estruturados os livros de Português nessa época. O livro *Português: Gramática – Antologia - Exercícios*, do gramático Domingos Paschoal Cegalla, da terceira série ginásial, o que

corresponderia à 7ª série², publicado em 1968, traz em sua seção “Antologia” os textos de: Ciro do Anjos, Antônio Correia de Oliveira, Barbosa Lessa, Guimarães Rosa, A. Maynard Araújo, Augusto Gil, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Adolfo Caminha, José Lins do Rêgo, Mário de Andrade, Godofredo Rangel, A. da Silva Melo, Ribeiro Couto, Monteiro Lobato, João Ribeiro, Jorge de Lima, Carlos de Laet, Euclides da Cunha, Vivaldo Coaracy, Antônio Tomás, Herberto Sales, Cecília Meireles, Amando Fontes, Raul Machado, Sérgio Porto, Augusto Frederico Schmidt e Mário Quintana, o que comprova o que afirmou Bonini: o bom texto é o texto literário, seja em prosa, seja em poesia.

Quanto ao “pensar bem”, mencionado por Bonini, consta das páginas iniciais do livro de Cegala um texto do Conselho Federal de Educação que faz a seguinte consideração sobre a expressão escrita:

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração das frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma.

Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo. (CEGALLA, 1968:11).

Os capítulos do livro de Português analisado apresentam uma mesma estrutura. Tomarei como exemplo o capítulo 24. Há sempre um texto literário (integral ou fragmento), neste caso, o texto “O Anjo da Morte”, de Cecília Meireles, em seguida, algumas linhas sobre a vida do autor daquele texto e um

² Hoje na verdade a nomenclatura oficial é 8º ano, contudo não faremos uso dela neste trabalho por não ser ainda de uso difundido.

questionário de interpretação do texto. Depois se inicia a seção “Exercícios” sobre questões gramaticais diversas. Neste capítulo há exercícios sobre sinônimos de palavras, conjugação de verbos, emprego de preposições e dos pronomes “o” ou “lhe”. Nesta seção alguns exercícios se referem a frases do texto de Cecília Meireles. O exercício final desta seção é “Redação: O guarda-noturno”. Tudo porque o texto de Cecília Meireles tem como personagem um guarda-noturno. Em seguida, inicia-se a seção “Gramática”, que neste capítulo trata da Colocação dos Pronomes Pessoais Átonos. Há uma breve explicação sobre as três colocações pronominais, próclise, ênclise e mesóclise, e uma afirmação: “A mais natural das colocações é a ênclise. Funcionando os pronomes pessoais átonos como *complementos* e sendo palavras sem acentuação própria (átonas), facilmente absorvidas pelo verbo a que se acostam, normalmente deveriam vir depois deste.” A seção segue com a explicação sobre Próclise. Quanto à Mesóclise, tem-se:

A intercalação das variações pronominais átonas ocorre no futuro simples do presente e do pretérito, toda vez que antes do verbo não há palavra que exija a próclise:

Falar-lhe-ei a teu respeito. Levantar-se-ão os homens e todos os condenarão. Dir-se-ia que a natureza chora. (CEGALLA, 1968)

Não consta dessa explicação a informação de que esse tipo de colocação, prescrita ainda nas gramáticas, caiu em desuso tanto na fala quanto na escrita já na década de 60. Mais uma vez se reforça a idéia de que escrever bem é escrever de acordo com as regras gramaticais. E a seção continua com a explicação de Ênclise. Há ainda um outro conteúdo gramatical nessa seção: Sinais de Pontuação, e só depois deste é que aparecem os exercícios sobre a teoria gramatical vista nessa seção. Inicia-se então o próximo capítulo. Para uma melhor visão do modo como a gramática é abordada nesse livro, pus na seção Anexos deste trabalho (Anexo I) um exercício sobre Colocação dos Pronomes Pessoais Átonos.

A partir dos anos 70, segundo Bonini, surgem algumas mudanças no que se refere ao ensino da escrita e estas se devem à Teoria da Comunicação, que enfatiza os exercícios estruturais e a noção de criatividade. Nesta abordagem, o produtor de texto vai desenvolver sua capacidade de comunicador, o que não está mais ligado ao dom, mas à criatividade (que, aliás, também era vista como um dom). Apesar do apelo à comunicação, o modelo de texto ainda é o literário.

Ao verificar o livro *Comunicação / Expressão em Língua Nacional para a 6ª série do Ensino de Primeiro Grau*, de Amaro Ventura Nunes e Roberto Augusto Soares Leite, publicado em 1975, temos justamente o enfoque da Teoria da Comunicação no ensino de Língua Portuguesa. Os títulos dos capítulos deste livro são: “A Comunicação”; “As Linguagens”; “Os Códigos e os Signos”; “Os Signos e os Símbolos”; “Os Canais”; “O Signo Lingüístico”, “Língua Falada e Língua Escrita I”; “Língua Falada e Língua Escrita II”; “Um Signo Lingüístico: A Frase”; “Um Signo Lingüístico: A Frase – Variações”; “A Oração: Constituintes Imediatos”.

É possível observar nos capítulos desse livro que a preocupação com as regras gramaticais não se dá da mesma forma que no livro da década de 60 de Cegalla. Para observar como o livro trata do usuário da língua como um comunicador, inclusive preocupando-se com a expressividade na fala, podem-se ler trechos selecionados, que constam do Anexo desta dissertação (Anexo II). Também a preocupação com a comunicação manifesta-se no tratamento dado à redação, à expressão verbal, como pode ser observado num dos enunciados de proposta de produção de texto (Anexo III). Contudo, apesar da diferenciação entre fala e escrita e da preparação para produção de texto, os exemplos de frases mais complexas são retirados de textos de autores consagrados de nossa literatura (Anexo IV).

No final da década de 70, com a Lingüística Textual, surgem novas propostas de ensino em que são desenvolvidos os conhecimentos metalingüísticos relativos aos mecanismos que compõem o texto, principalmente a coerência e a coesão. Nessas propostas, já consta a refacção do texto, o que não aparecia anteriormente, pois a correção do professor era a última etapa da

produção de texto. Nessa abordagem, após a identificação de problemas pelo professor, o texto era refeito.

Ainda nesse período, segundo Bonini (op. cit.), temos em vigor o método textual-psicolingüístico, que se baseia na leitura para caracterizar a escrita. O objetivo central desse método é desenvolver a capacidade de planejar o texto passo a passo. As técnicas de ensino desse método baseiam-se no planejamento e na revisão do texto, momentos esses em que o professor pode fazer suas intervenções.

O modelo teórico desse método é Hayes & Flower (*apud* ROJO, 1992) e consta das seguintes etapas: planejar, recuperar informações, gerar novas idéias, traduzir as idéias em texto e revisar o texto. Rojo (1992) enfatiza que essas etapas não são lineares, todas interagem umas com as outras. É interessante observar que, de acordo com pesquisa da autora, o planejamento prévio é praticamente inexistente em crianças de 1º grau; este se dá, em 50% dos casos, *on-line*, isto é, enquanto o aluno produz o texto (op. cit., p.6).

Na década de 80, o método interacionista, “... que postula a produção textual com reprodução de um corpo de tradições de uma comunidade” (BONINI, 2002:27), coloca em discussão quem é o interlocutor do texto do aluno, para quem o aluno produz o seu texto. Sabe-se que, grande parte das vezes, é o professor o interlocutor já que é para ele que o aluno escreve.

Ao analisar o livro didático (LD) *Texto e Contexto – 8ª série*³, de Lídio Tesoto, pode-se observar na composição do mesmo a teoria de Bonini. A lição 2 deste LD inicia-se com a crônica de Lourenço Diaféria, “A morte sem colete”, em seqüência, há exercícios sobre o vocabulário do texto, depois uma definição de “crônica”, em seguida, há treze questões de interpretação do texto e a seção “Texto e Vida” em que o professor pode discutir oralmente com os alunos a temática do texto da lição. Só então iniciam-se “Estudos de Gramática” sobre: plural dos substantivos compostos, verbos com participios duplos e emprego da vírgula (para os três conteúdos gramaticais mencionados há primeiramente uma explicação teórica do conteúdo e depois exercícios) e finalmente Redação. A

³ TESOTO, Lídio (1986). *Texto e Contexto: 8ª série*. São Paulo, Editora do Brasil.

proposta é Notícia de Jornal. Após mencionar os itens que compõem uma notícia (Onde/ O que/ Como/ Por que/ Quando) há o seguinte enunciado:

Como seria a notícia de jornal sobre o fato comentado na crônica: “A Morte sem colete”?

Imagine e ... escreva.

*Depois, crie um título para a notícia que você redigiu. Esse título, num jornal, aparece em letras grandes, garrafais, é a **manchete**. Tem de ser forte e resumir a notícia inteira para chamar a atenção do leitor.*

Que tal descobrir o jornalista que existe em você? (TESOTO, 1986: 33)

Percebe-se, portanto, o enfoque dado para os usos da língua. Ainda assim, não se menciona a necessidade (ou a possibilidade) de o aluno reescrever o seu texto. A reescrita como fase da produção de texto só constará dos LDs da década de 90, é o que se observa em *Idéias em Contexto – 7ª série*⁴, de Paulo H. Júnior e Priscila G. Moraes. Na Unidade 3 há um texto adaptado de Mônica Barth, publicado na revista *Nova Escola*, em setembro de 1993, sobre a doença “Cólera”. Após as questões de interpretação do texto, há algumas informações sobre tal doença e a seguinte proposta de redação:

Reescreva agora duas versões diferentes do texto, usando as palavras ou expressões que você escolheu. Preste atenção à concordância, que pode variar, e à adequação (o sentido original deve ser mantido).

Lembre-se: há sempre mais de uma maneira de se transmitir a mesma idéia. Reescrever um texto com outras expressões mantendo o seu sentido original é um modo de ampliar seu vocabulário e

⁴ HAUAGGE JUNIOR, P. & MORAES, P. G. *Idéias em Contexto: Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil.

capacidade de expressão.(HAUAGGE JUNIOR & MORAES, 1997: 59)

E só então é feita a referência a um conteúdo gramatical: noção de sujeito e predicado.

Observa-se assim como em mais de trinta anos a abordagem dada ao uso da língua pelos LDs se modificou, desde a fonte de publicação dos textos que serão interpretados (em 60 somente textos literários e em 90 textos informativos) até a proposta de escrita e reescrita dos textos.

No Brasil, os trabalhos de Geraldi divulgam abordagem interacionista, constituída de três etapas: práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística. O conteúdo é trabalhado tanto na visão metalingüística quanto na epilingüística⁵ e, além disso, a produção de texto, neste caso, passa a ter realmente um interlocutor, pois são produzidos livros para a biblioteca do colégio, para citar um exemplo.

Foi somente na segunda metade da década de 80 que a Teoria do Texto começou a ser conhecida pelos professores e, em 90, a concepção interacionista. Ainda assim, como afirmam em seus textos Buin (2004) e Soares (2001), o texto é um pretexto para se ensinar gramática ainda hoje, em muitas aulas de Português. Soares (op.cit., 26) afirma que o tratamento dado pelos livros didáticos a poemas, por exemplo, se prende aos aspectos formais, como conceito de estrofe, de verso, ou se prende à correção ortográfica, o que confirma o uso para fins gramaticais, quando se poderia explorar a sonoridade, o jogo de palavras num poema.

A partir de meados da década de 90, no Brasil, as pesquisas sobre produção oral e escrita sofreram grande influência das teorias de Mikhail Bakhtin, já que este, juntamente com outros estudiosos, propôs um outro olhar para os estudos da língua e da linguagem. Aquela era (e ainda é) estudada como orações isoladas. Bakhtin (1953/1979: 279) trabalha com a noção de enunciado: “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos),

⁵ Ver definições, segundo Culioli (1999), na seção 4.1. deste trabalho.

concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. As situações, mudanças e esferas sociais e históricas fazem usos diversos da língua e elaboram “tipos relativamente estáveis” de enunciados, que são os gêneros do discurso, construídos socialmente e que também podem se tornar híbridos pela ação social.

De acordo com Bakhtin, os gêneros são heterogêneos. É importante ressaltar que a padronização e a flexibilização quanto à estrutura, por exemplo, estão presentes num mesmo gênero. A flexibilização está ligada ao domínio que o autor do texto tem sobre o gênero e às mudanças históricas e sociais. Quanto mais flexível for um gênero, mais explícito está o estilo do autor. É preciso considerar também que alguns gêneros induzem mais à flexibilização que à padronização, seja pela escolha temática, pela estrutura composicional ou pela influência do suporte, como por exemplo, hoje, as mensagens enviadas pelo celular.

Com base nesses estudos, os gêneros chegaram à sala de aula e passaram a ser utilizados como um “instrumento”, porque materializam a atividade escrita, por exemplo, e porque a medeiam, o que implicaria, se não a prescrição, uma apropriação estável do gênero pelo sujeito. Para que essa apropriação se dê, é necessário que o aluno, ao redigir um determinado gênero, domine o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo, que tenha conhecimento da finalidade daquela produção, do suporte e de quem seriam os seus possíveis leitores. Apesar de dominarmos os gêneros do discurso que circulam nas práticas sociais, nem sempre esses dados sobre os gêneros são explicitados pelo professor ou pelo autor do livro didático e, por isso, na situação escolar não estão norteando os textos dos alunos.

O que poderíamos então dizer sobre o ensino (ou sobre a prática) do texto escrito em sala de aula hoje?

É inegável o caminho percorrido pelo ensino da produção textual no Brasil, desde as “descrições à vista de uma gravura” até as propostas contemporâneas de escrita:

- há um modelo (seja ele literário ou outro) já que as noções de registro e, mais ultimamente, de gênero foram sendo sedimentadas;

- o valor de um texto se deslocou: não está mais naquilo que se refere à sua superfície lingüística quanto à correção (ortografia, concordância nominal e verbal, regência, regras da norma padrão, pontuação) mas sim à clareza das idéias, aos recursos coesivos e às informações apresentadas;

- o professor não é o último leitor do texto: o aluno é leitor de seu próprio texto;

- a escrita não é um dom, não é resultado de um momento de inspiração, mas apóia-se em reflexão, trabalho (e, é claro, em instituições como as regras do próprio código da escrita).

No entanto, muitos professores de Português ainda vêem o texto como um pretexto para o ensino de gramática. Nisso, muitas vezes, eles se vêm reforçados pelos próprios livros didáticos que, por sua força de mercado, acabam gerando práticas condizentes com suas propostas que não estão de acordo com o andamento das teorias lingüísticas. Além da força da tradição na manutenção do que é mais fácil (e o que é mais fácil aqui é continuar a ensinar gramática e não enveredar pelo campo da produção de texto), a escola como instituição também se encarrega de isolar do mundo os estudantes, de tal modo que aquilo que eles fazem dentro desse espaço (incluindo-se aí o que eles escrevem em situação escolar) não tenha sentido algum para o mundo fora de suas paredes.

2. O valor do texto escrito na escola

“A *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004: 73). Sendo a escola um lugar de comunicação e os gêneros um objeto de ensino, estes não deveriam circular somente naquele ambiente, o que geralmente acontece e faz com que a escrita seja uma atividade que se encerra em si mesma, isto é, uma prática de linguagem apenas escolar.

Para que serviriam então os gêneros trabalhados na escola? Os gêneros são considerados pelos professores, e também pelos alunos, como produtos para a avaliação da escrita dos aprendizes. Prevalece, portanto, a prática pela prática. “Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento” (op.cit., p.78).

Se, como já foi afirmado anteriormente, a escola é um lugar de comunicação, é preciso diversificar as produções escritas e criar situações autênticas de comunicação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004: 79):

Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, como uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado. (...) Poder-se-ia dizer que essa abordagem tende à dissolução da escola como lugar particular de ensino-aprendizagem nas práticas sociais que ela reproduz, o ensino visando, quase imediatamente, ao domínio de instrumentos necessários para funcionar nessas práticas.

Conclui-se, então, que um aluno nas suas práticas do cotidiano tem dificuldade em elaborar textos coerentes, coesos e, mais do que isso, textos em que é possível perceber um trabalho com recursos lingüísticos, como, por exemplo, a ironia ou o uso proposital de ambigüidade, porque o que ele no máximo sabe fazer é uma narração, uma descrição, uma dissertação, seguindo um molde ensinado na escola. Aí se daria o que Soares (2001:20) chama de “escolarização”, neste caso, a “escolarização” da produção do texto escrito.

De acordo com a autora (op.cit., 20), a “escolarização” é um termo de conotação pejorativa, mas

não há como ter escola sem ter a escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem.

Portanto o conhecimento “escolarizado” deveria ter conotação positiva, porém o que Soares (op.cit., 22) critica é a

...inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só na literatura, mas também em outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares.).

Podemos, portanto, considerar que essa mesma deturpação se aplica à prática de texto escrito nas escolas, já que um aluno produz textos para a escola, mas não consegue, muitas vezes, produzi-los em situações não-escolares, pois os seus textos são “escolarizados”, no sentido pejorativo da expressão, ou seja, ainda é comum nas aulas de Português que o professor peça a produção de um texto com objetivo de avaliar o aluno sobre um conteúdo trabalhado em sala de aula e aí se encerra, muitas vezes, o trabalho com a produção textual.

3. A escrita, a reescrita e a fase intermediária

“Compreender como o texto produz sentidos e realiza a discursividade é saber que o texto individualiza um conjunto de relações significativas” (Leal, 2005:62). Considerando essa afirmação, deve-se levar em conta que um texto escrito apresenta uma série de informações significativas, não só no que se refere ao conteúdo mas também a respeito do sujeito, o autor daquela produção textual. Assim, no processo de aprendizagem da escrita na escola, uma relação significativa é a interação professor/aluno. A disposição de ambas as partes para o diálogo é imprescindível nesse processo.

Professores que pedem aos seus alunos que redijam um texto e se contentam em fazer correções gramaticais não conseguem perceber o que o aluno realmente escreveu e dificilmente conseguem refletir sobre sua prática docente; afinal, para esses professores, suas propostas são sempre claras e é o aluno quem não as entendeu ou quem não se esforçou o bastante para produzir um bom texto. Neste caso, desconsidera-se a tentativa do aluno de atender à solicitação que lhe foi feita.

Algumas vezes, os alunos são considerados bons escreventes pelos professores justamente porque colocam no papel aquilo que o professor gostaria de ler. Ora, cabe ao professor respeitar as individualidades e trabalhar com elas, por exemplo, retomando a proposta de produção textual feita, fazendo sugestões de alteração no texto, ouvindo o aluno e entendendo o que ele realmente escreveu e, por fim, propondo a revisão e a reescrita do texto produzido. Acredito que com esses procedimentos o professor conseguirá formar um aluno-escriptor competente, crítico e que conseguirá refletir sobre a língua sempre que precisar escrever um texto.

É comum, quando se propõe no ambiente escolar a produção de um texto escrito, a existência de duas fases: o planejar e o escrever. A primeira delas está ligada à idéia de um modelo fixo, e se constitui como o momento de leitura de outros textos do mesmo gênero ou sobre o tema a ser redigido. De acordo com Rojo (2001:324), é neste momento que, além de tomar conhecimento da forma composicional do texto a ser produzido - e para isso o aluno precisará ler textos

que apresentem essa mesma forma composicional -, o aluno também precisará de uma alimentação temática, ou seja, de obter informações sobre o tema a ser desenvolvido em seu texto.

A autora (op.cit., 330) critica neste artigo, que trata de um projeto com professores de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo, a maneira como essa fase de planejamento muitas vezes acontece, o que gera textos de pouca qualidade, segundo análise dos próprios professores do projeto:

O que mais surpreende, no planejamento elaborado, é a visível ausência de ensino; a hipervalorização da alimentação temática; a crença de que a discussão oral da temática pode ser responsável por bons textos; e o “passe de mágica” existente entre estas providências e a produção de artigos de opinião, além da pobreza do material didático pensado. (...) E então, o projeto de “ensino” se resume a uma alimentação temática, feita solitariamente, em casa, pelos alunos – sem ensino, portanto (...).

Também é comum a discussão em grupos ou com toda a sala dos temas a serem trabalhados. Feitos os comentários, o aluno “já sabe sobre o que deve escrever”, restando apenas dar forma a essas idéias. Inicia-se a segunda (e “última”) fase, a materialização pela/através da escrita. Mas engana-se o professor ao achar que esse contato com outros textos do mesmo gênero a ser produzido pelo aluno ou com o tema a ser redigido garantem uma produção textual de qualidade. A forma como este momento, o da fase intermediária, entre o contato do tema e a escrita propriamente do texto, for trabalhado pelo professor refletirá na qualidade dos textos dos alunos. Portanto, é neste momento que o professor deve mostrar efetivamente como os alunos podem expressar-se com clareza e atingindo os objetivos previamente estabelecidos para aquela produção. É a hora de explorar os recursos lingüísticos que o professor julgar pertinentes para o ensino e a produção de um texto. E só então será o momento de escrever o texto.

Texto escrito, ou em processo de, inicia-se uma outra fase importante: a revisão, afinal, o trabalho de produção de texto não se encerra quando o texto é

concluído. A revisão não pode ser uma fase desconsiderada na produção textual, assim como o planejar e o escrever, a revisão precisa ser ensinada. Talvez porque se suponha que esta não precise ser ensinada, ao contrário do que prevêem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais):

(...) se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). (PCNs, 1997: 47)

ou talvez porque muitos entendem revisão como correção de ortografia, de concordância nominal e verbal, de regência, de regras da norma padrão, de pontuação. “A revisão parece especialmente difícil para a criança pequena porque, como sugeriu Daiute (1985), envolve um julgamento sobre o processo de criação do texto, o que implica assumir um ponto de vista objetivo sobre os próprios pensamentos e sentenças” (GÓES, 1995: 102).

Todavia esse julgamento sobre aquilo que se escreveu faz parte do amadurecimento da criança e também do processo de ensino-aprendizagem e de produção textual. A criança precisa ser ensinada a refletir sobre o que escreveu. Sabe-se que, não só nas fases iniciais de aquisição da escrita, para o escrevente, sua redação é monossêmica, ou seja, o sentido pretendido é o único a ser apreendido. Além disso, em muitos casos, o sujeito está preocupado com o dizer e não com o quê e com o como dizer. Devido a essas questões apresentadas até aqui é que freqüentemente a revisão fica na superficialidade (como uma mera

correção de ortografia, de concordância nominal e verbal, de regência, de regras da norma padrão, de pontuação) e não afeta a construção do texto.

O que poderia então ser feito para que a revisão não fosse superficial seria a escola propiciar a reflexividade no ato de escrever, mas não de maneira constante e repetitiva, pois, de acordo com Góes (op. cit., 104), “não estamos presumindo que o trabalho de escritura se torne uma atividade reflexiva de modo pleno e constante, mesmo entre escritores experientes; na alternância de planejar, escrever, analisar e reescrever segmento de texto, as operações significativas podem ter um caráter fugaz, episódico, irregular.”

Juntamente com a ação reflexiva, a interação locutor-interlocutor faz-se importante na fase de revisão. O interlocutor seria um representante do leitor, o que não significa que este seja exclusivamente o professor, mas também um colega de classe. Esse interlocutor, de acordo com Góes (op.cit., 104), “negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto”. Estudos mostram que, quando o leitor é um outro aluno da sala, as mudanças ainda são só superficiais. Essas só passam a ser mais significativas quando há a interferência do professor. Vale lembrar que o professor deve romper aquele modelo de leitor que avalia o registro e desconsidera o que se diz e como se diz. Se prevalecer a imagem do professor-leitor-corretor (normativo), a criança pouco se envolverá nessa interação com o professor.

Sobre a correção de textos, Ruiz, em sua obra “Como se corrige redação na escola” (2001), afirma que, quando o professor corrige o texto do aluno, aquele espera que este perceba os “problemas do texto” (op.cit., 47). Segundo a autora (op.cit., 29), o problema de produção textual é “toda e qualquer seqüência lingüística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto.”

Ainda segundo Ruiz, a leitura que um professor faz do texto de um aluno é diferente da leitura que um leitor comum faz do mesmo texto do aluno. O leitor comum procura entender aquilo que o autor do texto, neste caso, o aluno, quer dizer. Já o professor não, geralmente, ele não faz esse esforço para entender o

que o aluno quis dizer até porque o professor considera aquela produção de texto como um exercício escolar, em que se é comum (e muitas vezes ele até quer) encontrar problemas de texto.

Na tentativa de mostrar esses problemas textuais para o aluno, o professor geralmente faz uso de diferentes formas de correção que Ruiz classifica como: Indicativa, Resolutiva, Classificatória e Textual-Interativa. Esses três primeiros tipos de classificação são mencionados na obra de Serafini, “Como escrever textos” (1989), e a última é uma categoria criada por Ruiz, a partir de uma constatação de sua pesquisa. É importante considerar também que esses tipos de correção têm como objetivo auxiliar o aluno na reescrita do texto.

Vejamos os tipos de correção, segundo Ruiz:

I) Correção Indicativa: esse é o tipo de correção mais comum feito pelos professores. É aquela em que o professor sublinha, circula ou marca com símbolos o problema de ortografia⁶ (Ex.: deichou), de acentuação (Ex.: saído), de paragrafação (Ex.: Traça-se uma seta ao lado da expressão *Parágrafo*, acima de “Era um dia”), de coerência (Ex.: “Mostrou também um lugar onde se planta e *⁷ depois de alguns minutos o fruto já está pronto⁸”)

Neste tipo de correção, o professor faz notações na margem do texto ou sobre o próprio texto do aluno.

II) Correção Resolutiva: esse tipo de correção consiste na solução que o professor encontra para o problema do texto do aluno (“seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto”) (op.cit., 56). É comum também o professor fazer a correção no “pós-texto”. Exemplos desse tipo de correção:

a) “Com o livro de Geografia⁹ na mão, fui virando...”

b) “...milhares de pessoas morreram¹⁰”

c) “... nome e Alexandre. E o seu?¹¹”

⁶ Os exemplos que ilustram os tipos de correção de texto são de Ruiz (2001: 53-65).

⁷ Símbolo colocado pela professora e seguido de uma nota com a frase: “Explique melhor esse negócio”.)

⁸ Grifo da professora.

⁹ A expressão “de Geografia” foi acrescentada pela professora.

¹⁰ Acréscimo da professora do morfema “-ram” em “morrem”, conjugação verbal feita pelo aluno.

E o seu?

- O meu nome é Joelma.”

III) Correção Classificatória: esse tipo de correção consiste na “identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija o seu erro. [...] Frente ao texto:

Ainda que ia a praia todos os verões...

o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro.)” (SERAFINI, 1989, *apud* RUIZ, 2001: 60).

É comum os professores criarem símbolos (letras ou abreviações) para fazer esse tipo de correção com objetivo de classificar o tipo de problema que o texto do aluno apresenta, por exemplo, “A” para indicar problema de acentuação.

IV) Correção Textual-Interativa: esse tipo de correção consiste de “comentários mais longos que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”)”. Esses bilhetes não tratam somente dos problemas do texto, mas também podem ser elogios de passagens do texto ou cobranças do que o aluno não fez, como pode-se observar no exemplo a seguir:

“Roberta,

Você entendeu bem a proposta e criou fatos para ligar as duas histórias.

Refaça, com cuidado, as correções.

Um beijo e um queijo,

N.” (RUIZ, 2001: 63)

¹¹ A professora altera a posição da frase “E o seu?” colocando-a na 1ª frase e não na 2ª como o aluno tinha feito.

Acredito, assim como Ruiz, que esse último tipo de correção, Textual-Interativa, seja a melhor forma de interagir com o aluno porque não só apresenta os problemas textuais como também elogia construções feitas pelo aluno e também há a possibilidade de propor caminhos para alterações no conteúdo do texto e não só apontar o problema e deixar que o aluno busque uma solução sozinho, justamente porque esse tipo de correção não se prende à microestrutura do texto (domínio da frase) e sim à macroestrutura (ou seja, extrapola os limites da frase).

4. Uma experiência com reescrita em sala de aula

O corpus do meu trabalho é composto de uma produção de texto (e suas reescritas) elaborada pelos meus alunos da 6ª série de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Salto, interior de São Paulo. Tanto a primeira versão do texto quanto a última reescrita de cada aluno foram analisadas, conforme exporei mais adiante.

Em 27/04/05, propus aos 30 alunos da 6ª série¹² que elaborassem um texto narrativo, já que este tipo de texto faz parte do conteúdo programático e é o mais comumente trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, em que uma personagem fosse Aladim - personagem da obra lida por eles anteriormente *Aladim e a lâmpada maravilhosa* - e a outra fosse uma personagem da literatura infantil cujo livro cada um deles havia lido na semana anterior na biblioteca do colégio. Narrado em 3ª pessoa, o texto deveria ter como enredo o desejo da personagem da outra história em possuir a lâmpada de Aladim. As características físicas e psicológicas das personagens (Aladim e aquela escolhida por cada um) deveriam ser mantidas. Expliquei aos alunos que esta produção de texto seria reescrita no decorrer do ano e que eles fariam exercícios em sala de aula que os auxiliariam nas reescritas. Os alunos fizeram questionamentos sobre

¹² Dos 31 alunos da classe, um aluno havia faltado nesse dia, então esta primeira produção de texto ele não a fez, pois eu queria que os textos fossem produzidos em sala de aula e não em casa, onde os alunos poderiam ser auxiliados por parentes para a elaboração de tal texto. Esse aluno, apesar de fazer todos os outros exercícios escolares e produções textuais, não teve seus textos analisados por mim.

possibilidades de desenvolvimento do texto. As perguntas mais comuns que eles fizeram foram quanto à necessidade de se fazer um rascunho; se poderiam mudar a história das personagens escolhidas; se era necessário usar diálogos; se poderiam inserir outras personagens; se poderiam empregar gírias. Havia dúvidas quanto ao encontro de Aladim e da outra personagem. Quanto às minhas respostas a essas perguntas, foram: não era obrigatória a produção de rascunho; contanto que mantivessem as características das personagens, eles poderiam desenvolver o texto da maneira que quisessem, com quantas personagens julgassem necessárias; já o nível de linguagem empregado deveria estar de acordo com a história e as personagens criadas.

Em 04/05/05, apresentei aos alunos o primeiro de seis exercícios de análise lingüística¹³ elaborados por mim. Estes exercícios tinham como objetivo auxiliar os alunos a reescrever aquele primeiro texto narrativo. A escolha dos recursos lingüísticos abordados nestes exercícios se deu de forma aleatória. Poderia ter escolhido diversos conteúdos programáticos para trabalhar com os alunos em sala de aula, mas optei por chamar a atenção deles para os seguintes recursos lingüísticos:

- discurso citado e os verbos “dicendi”, já que é comum o uso do discurso direto em textos narrativos e os alunos têm dúvidas quanto ao emprego do travessão, dos dois-pontos e porque é comum em séries iniciais os alunos introduzirem com um verbo “dicendi”, normalmente “dizer”, “falar”, “perguntar”, “responder”, cada fala das personagens;
- informações implícitas e repetições de informações, pois nem sempre se faz necessário explicitar todas as informações de uma história para o leitor. Essa descoberta pode se dar aos poucos, no decorrer da leitura, ou se pode repeti-la com intenção de enfatizar algum fato;
- especificação do interlocutor de acordo com o tipo de leitor do texto;

¹³ A expressão “exercícios de análise lingüística” é uma alusão à expressão “atividade lingüística” que consta dos PCNs

- Oralidade (pensada, porém, na sua transposição para o texto escrito). As características físicas e psicológicas das personagens (Aladim e aquela escolhida por cada um) deveriam ser mantidas¹⁴;
- denotação e conotação; ironia; ambigüidade. Esses quatro recursos lingüísticos também estão interligados, pois quando se escreve um texto é possível fazer trocadilhos, ironizar, fazer uso do duplo sentido de acordo com a intenção do autor, ou seja, se a intenção dele é mostrar humor numa determinada passagem do texto, pode-se empregar qualquer um desses quatro recursos lingüísticos por mim escolhidos.

Tais escolhas também se deram porque o livro didático de Português adotado para o Ensino Fundamental trabalha esses recursos na 6ª e no início da 7ª série. Esses recursos foram selecionados por mim antes que os alunos fizessem a primeira versão do texto narrativo, portanto a escolha desses recursos lingüísticos se deu independentemente da leitura das narrativas escritas pelos alunos.

Os exercícios foram elaborados por mim utilizando-me de uma seleção que fiz de tiras, reportagens de revistas, textos de jornais e uma entrevista concedida à classe pela autora de um livro lido pelos alunos. Eu entregava cópia do material selecionado por mim a cada um dos alunos e pedia que cada um fizesse individualmente a leitura dos textos e, em seguida, que respondesse às questões de entendimento e interpretação daquele texto que compunha o exercício. Se era percebida maior dificuldade, como no caso do exercício sobre ironia, o material era lido por mim para a classe e outros exemplos sobre aquele recurso lingüístico eram dados oralmente. Todas as vezes em que um exercício era trabalhado com a classe, primeiramente eu verificava o que os alunos já sabiam sobre aquele recurso que seria abordado em aula.

É preciso mencionar que em nenhum momento quis que os alunos fizessem uso da metalinguagem: “denotação”, “conotação”, “ironia”, “ambigüidade”, ou seja, nas questões presentes nos exercícios não era esse tipo

¹⁴ Esses dois últimos tópicos estão interligados porque quando se faz opção por um interlocutor é preciso adequar a variação lingüística a ele e também à situação

de resposta que os alunos deveriam dar; pretendia sim que percebessem que havia dois sentidos na fala de uma personagem, por exemplo, ou que uma palavra estava sendo usada num sentido que não era o comum, o dicionarizado.

No primeiro exercício, em 04/05/05, foi trabalhado com os alunos o discurso citado e o uso dos verbos “dicendi”¹⁵. Antes de os alunos fazerem o exercício, fiz referência à narrativa que eles tinham produzido, que não seria corrigida por mim e que seria reescrita por eles posteriormente. Mencionei também que aquele era o primeiro de um conjunto de seis exercícios que eles fariam em sala de aula, individualmente, com o objetivo de auxiliá-los na reescrita da narrativa. Explicitarei também à classe que os exercícios seriam lidos e resolvidos por cada um dos alunos, depois discutiríamos a interpretação feita por eles e, em seguida, os exercícios seriam entregues a mim, mas não teriam uma nota, não se tratava, portanto, de uma prova de Português. Esses procedimentos foram adotados em todos os exercícios apresentados à classe.

O segundo exercício foi aplicado em 25/05/05 e abordou a informação implícita e a explícita.

Em 24/08/05 foi aplicado o terceiro exercício sobre o sentido conotativo e denotativo.

Quatro meses após o primeiro exercício, em 14/09/05, os alunos produziram a primeira reescrita dos textos narrativos elaborados em 27/04/05.

Quando fiz a leitura das primeiras versões textuais dos alunos, percebi que vários deles iniciaram seu texto com a expressão “Era uma vez” e concluíram-no com um “final feliz”. Percebendo essa tendência, antes que eles reescrevessem o texto narrativo, a minha primeira interferência foi sugerir que eles produzissem um conto de fadas. Sugeri também que reuníssemos as versões finais desses textos e produzíssemos um livro que seria entregue aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental I da escola¹⁶. Essas minhas interferências fizeram com que alguns alunos questionassem a possibilidade de modificar totalmente a história contada

¹⁵ Cada um dos seis exercícios e seus respectivos objetivos encontram-se no item 4.2 desta dissertação: “Exercícios de Análise Lingüística”.

¹⁶ Infelizmente, por questões estruturais do colégio, o livro com os textos dos alunos não foi publicado. De qualquer forma, saber que os textos seriam publicados e que seriam lidos por outras pessoas, além dos colegas de classe e da professora, fez com que os alunos dessem maior importância àquela produção textual.

anteriormente, o que foi permitido por mim. Passados por três exercícios e após essas novas orientações, os alunos produziram a primeira reescrita do texto narrativo.

Um mês após essa primeira reescrita, dei continuidade à aplicação dos exercícios.

O quarto exercício abordou a oralidade e era baseado numa transcrição de entrevista. Edith Modesto, autora do livro *Em busca da Fama*¹⁷, lido pelas crianças, foi à escola para uma entrevista com a 6ª série. Na aula seguinte ao encontro entre autora e alunos, em 19/10/05, em grupos, os alunos transcreveram parte da conversa gravada, o que constituiu o quarto exercício.

O quinto exercício aconteceu em 26/10/05 e abordou a ironia. Foi o exercício mais árduo devido à dificuldade de compreensão das tiras que o compunham. Para que eles compreendessem o sentido dos textos, fiz oralmente comentários irônicos de situações escolares com referências aos próprios alunos, por exemplo: “Se o Enzo entrar na sala dez minutos depois do sinal do recreio, direi a ele: ‘Está adiantado, Enzo!’ “ ou então : ‘Que sala de aula limpa!’ – e apontaria o chão sujo”. Compreendido o sentido de ironia, os alunos fizeram comentários irônicos entre si.

Por fim, o sexto e último exercício foi realizado em 16/11/05 e abordou a especificação do interlocutor de acordo com o tipo de leitor do texto. Diferentemente dos outros cinco exercícios, que só solicitavam respostas a questões, neste os alunos tinham de elaborar três textos com interlocutores especificados por mim.

Uma semana depois deste exercício, em 23/11/05, os alunos redigiram a versão final do texto narrativo. Tanto na primeira reescrita quanto nesta última, os alunos tinham em mãos a versão anterior que eles haviam elaborado. Antes de começarem a fazer ambas as reescritas, eu coloquei na lousa os recursos lingüísticos abordados em cada um dos exercícios aplicados até aquele momento e relembrei com os alunos a composição de cada um deles e também a importância de fazer uso na reescrita, que fariam naquele momento, de alguns

¹⁷ MODESTO, Edith. *Em busca da fama*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

recursos trabalhados. Em seguida, cada criança lia silenciosamente as suas produções textuais narrativas e só então começava a reescrever.

Dos trinta alunos que passaram a ter analisada a última das reescritas, ao término do processo de aplicação dos exercícios e das elaborações textuais, oito apresentaram versões em que havia significativas modificações na escrita, modificações que poderiam ser atribuídas a um ou a vários exercícios aplicados. Os textos dos outros 22 alunos apresentaram menos modificações, tanto quantitativa quanto qualitativamente, e é este o motivo pelo qual não apresento sua análise neste trabalho.

Faço a seguir a apresentação dos dados e a análise sistemática dos oito textos escolhidos.

4.1. Apresentação dos dados

A partir dos exercícios aplicados naquela classe de 6ª série, minha intenção como pesquisadora era verificar se os alunos faziam uso dos recursos lingüísticos trabalhados nos exercícios, quando do processo de reescrita de seus textos e se compreendiam que uma produção de texto se compõe de vários momentos: planejamento; escrita; releitura e modificação do texto a partir dessa leitura (FIAD & SABINSON, 1989), considerando-se que esses momentos não são lineares.

Para isso, na minha atuação como professora dessa turma, precisei desfazer alguns (pré)conceitos que os alunos tinham quanto à escrita. Mostrei a eles que um texto pode ser sempre melhorado, no que diz respeito à coesão, à coerência, ao conteúdo, ao tom que se deseja dar ao texto e ao vocabulário e também que o professor é um dos e não o único interlocutor do texto produzido pelo aluno.

Fazer (ou tentar fazer) essas modificações de conceito implica considerar o texto do aluno uma produção de texto e não uma redação. De acordo com Geraldí (1991: 137), aquela é uma produção de texto na escola e esta, para a escola. Por isso, essa produção de texto não pode ser considerada, como bem diz o autor, apenas um “instrumento didático”; ela deve ter uma relação significativa com as

práticas sociais do aluno. Portanto, faz-se necessário conscientizá-lo de que, para se produzir um texto, é preciso que:

- “a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 1991: 162).

É interessante notar que há uma divergência entre Ilari e Geraldi quanto à relação existente entre escola e texto escrito. O termo “redação”, como se observou anteriormente, não tem o mesmo sentido para ambos os autores. Para Geraldi, “redação” é uma produção de texto para a escola, já para Ilari, é um exercício de registros lingüísticos. Ambos consideram que a produção de um texto escrito não pode ser só um instrumento de avaliação do professor para saber se as noções gramaticais ensinadas foram aprendidas pelo aluno. Mas concordo com Ilari que considera o texto uma produção que condiz com uma situação, porém essa não é uma situação do cotidiano propriamente dita. A escola é um local de simulação de diversas situações em que se pode interagir através de um texto escrito. Tal simulação é importante e se faz necessária porque fora do ambiente escolar o aluno saberá, se lhe foi ensinado na escola, como fazer uso da escrita para interagir com outras pessoas e atingirá seus objetivos de reivindicar, de reclamar, de solicitar, de expor suas idéias e etc. como cidadão e autor competente de textos escritos.

Acredito, como pesquisadora e como professora, que um modo para que os alunos percebam a necessidade de reestruturação (no nível de linguagem, nas regras gramaticais, na coesão textual) e, às vezes, até de reelaboração (conteudística, afetando enredo, personagens, por exemplo) de suas produções textuais é fazer com eles um trabalho cuidadoso anterior ao da reescrita. Esta fase, entre a primeira escrita e a reescrita, é um momento de “jogo” com a linguagem, que se dá através de exercícios que desenvolverão a capacidade

epilingüística dos alunos. Minha dissertação é sobre esta fase intermediária especificamente e não sobre a reescrita, nem sobre a escrita, nem sobre o planejamento. Minha dissertação é sobre a possível atuação, possível função desses exercícios no processo de reescrita.

Segundo Franchi (1987: 39), a escola deveria, desde as séries iniciais, proporcionar às crianças atividades lingüísticas e epilingüísticas. A primeira já se dá antes mesmo da vida escolar; é o saber lingüístico que se realiza nas situações do cotidiano. Já a atividade epilingüística é definida por Franchi (op. cit, 39) como

... prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical.

Para verificar como é que, nas séries iniciais, se opera com essas questões, recorri ao livro didático por ser ele tão utilizado hoje nas escolas. No livro *Português: Linguagens*, de W. R. Cereja e T. C. Magalhães, para a 2ª série do Ensino Fundamental I, por exemplo, observei os seguintes exercícios propostos, exercícios que procuram pôr em prática a habilidade epilingüística que é inerente ao uso da linguagem. Eis os exemplos:

Exemplo 1:

JOGO DE PALAVRAS

O presente de minha tia

Um participante escolhido para começar o jogo diz: “Minha tia veio me visitar e me trouxe...”, citando um alimento, um brinquedo, uma peça de roupa ou outro objeto qualquer.

Mas atenção: o nome que completa a frase deve ter **som nasal**, no meio ou no fim. Por exemplo: “Minha tia veio me visitar e me trouxe um **trenzinho**.”

O segundo participante repete a frase toda e junta a ela o nome de um novo presente. Por exemplo: “Minha tia veio me visitar e me trouxe um **trenzinho** e um **calção**.”

E assim por diante: cada jogador repete a frase anterior e acrescenta mais um nome de presente.

Quem deixar de citar um nome de presente com som nasal sai do jogo.

Exemplo 2:

As chapas dos automóveis

Lucinha e Marquinhos moram perto de um estacionamento de automóveis. Um dia, observando as chapas dos veículos, inventaram uma brincadeira.

Vamos brincar também?

Que palavras podemos formar com as letras das chapas dos automóveis, se acrescentarmos a elas uma, duas ou três vogais?

PUL 1234	PUL__	P__UL__	PUL__ __
SPT2345	S__P__T__	S__ P__	P__T__
BLS3456	BL__ S__	B__ LS__	B__ L__
RPD4567	R__P__ D__	R__ P__	R__ D__

Observa-se assim que, nesses exercícios, a escola retoma ou recria brincadeiras que as crianças costumam fazer: rimas, listas de nomes com uma determinada letra, sonoridade de palavras, etc. Franchi chama nossa atenção para o fato de que a escola, ao propor também “brincadeiras” semelhantes, está procurando fazer com que o aluno desenvolva situações mais específicas de linguagem, saiba usar mais, e melhor, recursos expressivos, e, assim, possa se expressar melhor no seu cotidiano.

Para Culioli (1999: 19), o termo *epilingüístico* designa o saber inconsciente, o uso deliberado, que todo locutor possui de sua língua e da natureza da linguagem.

A linguagem é uma atividade que supõe, ela mesma, uma perpétua atividade epilingüística (definida como ‘atividade metalingüística não consciente’), assim como uma relação entre um modelo (a competência, a dizer a apropriação e a aquisição de uma

matriz de um sistema de regras sobre as unidades) e sua realização (a performance) da qual nós temos o traço fônico ou gráfico, dos textos.

O autor afirma ainda que tal termo

é a designação de atividade metalingüística não consciente de todo sujeito e se distingue então de atividade metalingüística deliberada. Ora, as glosas epilingüísticas formam uma boa parte do nosso discurso cotidiano e possuem um importante papel no discurso explicativo de um informante que vai perceber o sentido de uma língua estrangeira ou a significação de um enunciado mal interpretado¹⁸.

Portanto, os exercícios de análise lingüística que propus aos alunos visavam ao desenvolvimento da sua capacidade epilingüística. Ainda que tenha lançado mão de denominações provenientes da gramática ou de estudos de linguagem (como foi o emprego do termo “ironia”), elas não constituíram o foco de interesse da minha pesquisa. Pretendi fazer, através dos exercícios, com que os alunos compreendessem as diferenças entre a oralidade e a escrita; as diferenças entre o explícito e o implícito; a ironia; os sentidos denotativo e conotativo; a ambigüidade; as diferenças de uso e função entre as variedades lingüísticas e a percepção da existência de interlocutores diferentes, levando em consideração os conhecimentos diversos, assim como as informações e a posição social.

Antes de expor os exercícios de análise lingüística trabalhados com os alunos da 6ª série, é preciso fazer uma ressalva quanto ao termo “metalinguagem” e seus cognatos.

Na Teoria da Comunicação de Jakobson, o termo “metalingüística” tem uma concepção diferente daquela comumente empregada nos dias de hoje. Jakobson (1969: 127) assim define “metalinguagem”:

¹⁸ Tradução minha.

Uma distinção foi feita, na Lógica moderna, entre dois níveis de linguagem, a “linguagem-objeto”, que fala de objetos, e a “metalinguagem”, que fala da linguagem. Mas a metalinguagem não é apenas um instrumento científico necessário, utilizado pelos lógicos e pelos lingüistas; desempenha também papel importante em nossa linguagem cotidiana. Como o Jourdain de Molière, que usava a prosa sem o saber, praticamos a metalinguagem sem nos dar conta do caráter metalingüístico de nossas operações. Sempre que o remetente e/ou destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o CÓDIGO; desempenha uma função METALINGÜÍSTICA (isto é, de glosa) “Não o estou compreendendo – que quer dizer?”, pergunta quem ouve, ou, na dicção shakespereana, “Que é que dizeis?” E quem fala, antecipando semelhantes perguntas, indaga: “Entende o que quero dizer?” (...) Todas essas sentenças equacionais fornecem informação apenas a respeito do código lexical do idioma; sua função é estritamente metalingüística. Todo esse processo de aprendizagem da linguagem, particularmente a aquisição, pela criança, da língua materna, faz largo uso de tais operações metalingüísticas (...).

Entendido assim, o termo “epilingüístico” empregado por Culioli corresponderia a um dos dois tipos possíveis de atividade metalingüística, a saber, a não deliberada. Poderíamos ter optado, portanto, pelo uso da expressão “atividade metalingüística não deliberada” para caracterizar os exercícios propostos aos alunos. No entanto, não foi essa a nossa opção pela razão que exponho a seguir. Nos dias de hoje, na escola, o termo “metalingüística” está associado ao uso de nomenclaturas da gramática normativa, inclusive os livros didáticos dão tal tratamento ao termo, como pode ser observado no trecho a seguir que consta de um “Manual do Professor” de um livro didático para a 8ª série do Ensino Fundamental:

Relegado ao papel de suporte, o texto quase sempre acaba se transformando em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical.

Nesse tipo de prática metalingüística¹⁹, dificilmente se consideram a leitura e a interpretação efetiva do texto como atividades necessárias aos estudos gramaticais.

Observa-se que no manual citado, a expressão “prática metalingüística” quer dizer “exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical”, isto é, exercícios baseados em regras e classificações da norma padrão. A fim de evitar que o termo cunhado por Jakobson se restrinja ao sentido que consta do manual, optei por reservar o termo “metalingüístico” para atividades como as encontradas no “Manual do Professor” citado, que é a concepção mais comumente empregada nos dias de hoje para esse termo no ambiente escolar.

4.2. Exercícios de Análise Lingüística

Conforme mencionei anteriormente, o ato de escrever se dá pela concretização de diversas fases de um processo que envolve, num dado momento, a relação solitária entre quem escreve e seu texto. Tomei como objeto de estudo uma dessas fases desse processo da escrita: aquela que antecede a reescrita. Justamente por considerar que o texto reescrito pode ter uma melhor qualidade que a primeira versão, se quem escreve estiver disposto a refletir sobre o que escreveu e se fizer uso de alguns recursos lingüísticos que enriquecerão o texto, é que elaborei seis exercícios de análise lingüística.

A escolha dos recursos lingüísticos abordados nesses exercícios se deu porque minha preocupação com relação aos textos das crianças estava no âmbito da construção das personagens (as características físicas, o modo de pensar e de agir delas), e na elaboração de um enredo em que as ações não fossem

¹⁹ Grifo meu.

simplesmente relatadas, mas que fossem significativas para o texto produzido pelos alunos. Acredito que os recursos abordados nos exercícios são muito mais relevantes quanto à qualidade de um texto se comparados à ortografia e às regras gramaticais, como concordância nominal e verbal, regência e pontuação. Para mim, um texto em que o autor “brinca” com o sentido das palavras atrai mais a atenção do leitor que um texto impecável quanto à ortografia, à concordância nominal e verbal, à regência, às regras da norma padrão e à pontuação, mas que não faz uso de diversos recursos da linguagem. Como afirma Jesus (2000: 101-1-2), na escola,

(...) os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, de concordância, de regência e de pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, “lingüisticamente correto”, mas prejudicado na sua potencialidade de realização.

A seguir, cada um dos seis exercícios tal como foram aplicados à classe.

1º exercício

1-Abaixo você encontrará o diálogo entre duas amigas. Sua tarefa será empregar verbos que introduzam os diálogos e que traduzam a maneira como as frases foram ditas.

- Você vai comigo?
- Onde?
- Á festa da minha prima!
- Ah! Não sei ainda...
- Mas por que não?
- Preciso pedir para os meus pais.
- Ah, vai sim!

-Já falei que preciso pedir para os meus pais.
-Tenho certeza de que eles vão deixar!
-É, pode ser.
-Fala que vai comigo e que todo mundo vai!
-E se todo mundo vai, eu não posso deixar de ir.
-Isso, fala isso e também fala que...
-Qualquer coisa você fala com a minha mãe?
-Falo.
-Então tá. Hoje à noite falo com eles, aí se precisar...
-Eu falo com a sua mãe.
-Tá. Tchau.
-Tchau.

2-Leia esse miniconto publicado no jornal Folha de São Paulo, suplemento Folhinha, em 19/02/05. Em seguida, quando necessário, introduza os verbos que antecipam a fala da gata.

INDIGO



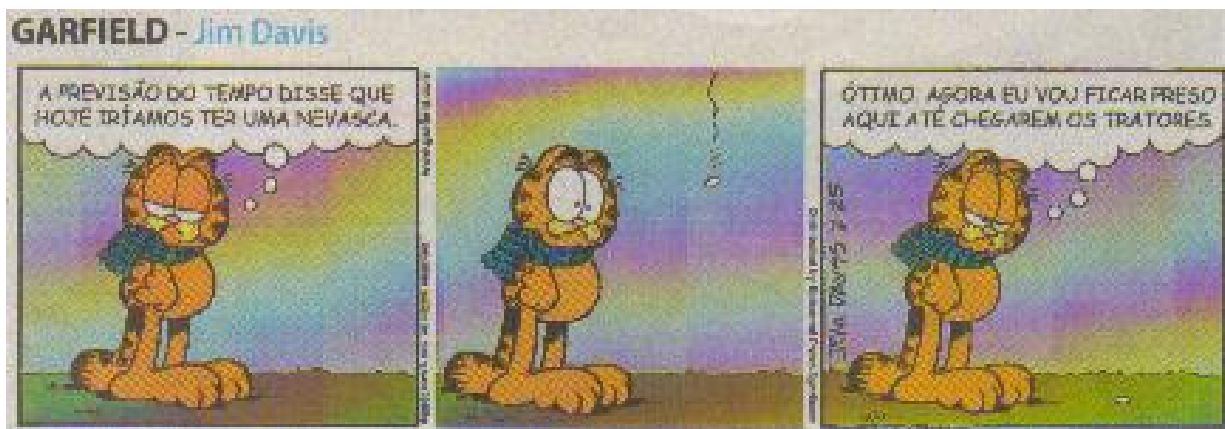
Esse primeiro exercício, realizado em 04/05/05, após a primeira produção textual, em 27/04/05, era constituído de um diálogo entre duas amigas, escrito por mim especialmente para esse exercício, e de um miniconto de Índigo publicado no jornal Folha de S.Paulo. Em ambos os textos, não havia o emprego dos verbos “dicendi”. Os alunos deveriam empregá-los quando achassem necessário e não se prender àqueles mais usados (falar, responder, dizer). Para a realização deste exercício e dos demais, não pressupunha um aprendizado regular da gramática da Língua Portuguesa, mas sim um apelo ao uso da linguagem do cotidiano daquelas crianças, independentemente de um conhecimento advindo da escola. A intenção deste exercício particularmente era fazer com que os alunos percebessem que não é necessário o emprego dos verbos “dicendi” toda vez que se faz uso do discurso direto num texto, apesar do ensino do discurso citado estar tradicionalmente aliado ao uso dos verbos “dicendi”. Com esse exercício então, o conhecimento requerido dessas crianças era muito mais como falantes que como alunos.

A seguir, apresento o segundo exercício tal como foi aplicado aos meus alunos.

2º exercício

- 1- Nem sempre as características de uma personagem aparecem escritas num texto, mas, mesmo assim, é possível descobri-las... Leia atentamente a tira abaixo publicada no jornal Folha de S. Paulo, em 25/02/05, e, em seguida, responda:

2-



a)Qual é a característica do gato?

b)Como você descobriu isso?

2- Leia o texto abaixo, adaptado da obra *Pinóquio* , Editora Cochrane, e exclua as palavras e expressões que julgar desnecessárias por serem repetitivas.

Há muitos anos, em um belo lugar, morava um velho carpinteiro chamado Gepeto. Gepeto era um homem solitário, era sozinho. Um belo dia, decidiu esculpir em um pedaço de madeira um boneco de pau, de madeira. – Ele, o boneco de pau, será o filho que eu nunca tive – disse a si mesmo.

Conforme ia fazendo a cabeça do boneco, começou a perceber coisas incríveis. Primeiro, os olhos imóveis, que não se mexiam, do boneco fixavam o olhar nos olhos do pobre velhinho Gepeto. Quando o velho Gepeto fez o nariz, este, o nariz, começou a crescer sem parar, obrigando-o a cortá-lo sucessivamente.

- Pinóquio, - disse o velho Gepeto – vou lhe dar um conselho: você nunca deve mentir, caso contrário, seu nariz crescerá – disse o velho Gepeto, pai de Pinóquio.

O boneco não disse nada, mas também não ouviu o conselho dado por Gepeto, seu pai, e tornou-se um grande mentiroso, por isso seu nariz crescia mais e mais.

Pinóquio, um boneco de pau, mentiroso, por isso seu nariz crescia, perdeu a confiança da pessoa que o havia criado, o velho Gepeto.

Nesse segundo exercício, em 25/05/05, constavam uma tira da personagem Garfield, em que a característica do gato, “preguiça”, não era explícita no texto, mas era possível, através das atitudes dele, depreendê-la, e também a adaptação feita por mim de um trecho da obra *Pinóquio* em que havia a repetição proposital de palavras e expressões. O objetivo com o texto era fazer com que os alunos excluíssem esses dados repetidos, sem prejudicar o sentido do texto, já a intenção do exercício em sua totalidade – isto é, nas duas atividades de que se compunha – era fazer com que os alunos observassem que há situações em que o sentido além das palavras é percebido com informações ora explícitas, ora implícitas.

O terceiro exercício foi aplicado em 24/08/05. Na mesma aula, um pouco antes, oralmente, trabalhei com os alunos uma tirinha da personagem Hagar, publicada no jornal Folha de S.Paulo, composta por dois quadrinhos, em que as palavras “amargo” e “doce” foram empregadas em seus sentidos denotativo e conotativo, como se vê a seguir:

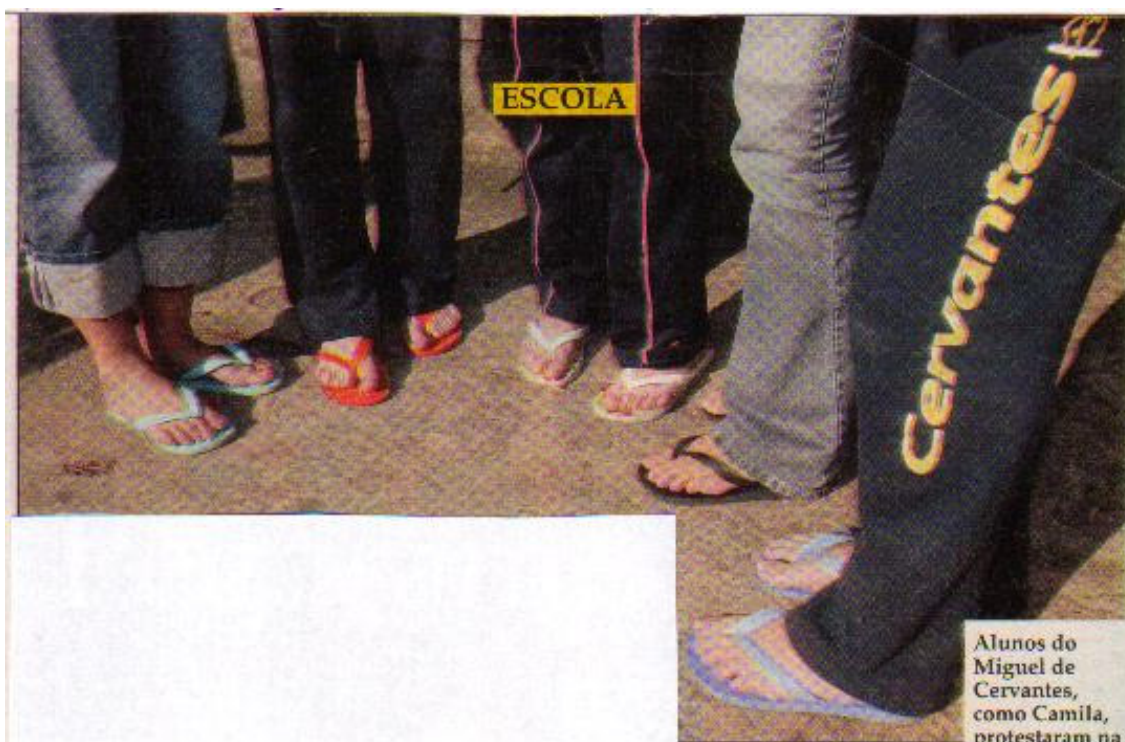


Primeiramente mostrei, em transparência, o primeiro quadro e as crianças fizeram interpretações possíveis dos termos. Em seguida, mostrei-lhes o segundo quadrinho e o sentido pretendido pelo autor ao empregar “doce” e “amargo”. Entendido que o humor da tira consistia na leitura denotativa de um termo, quando se esperava uma leitura conotativa do mesmo. Em toda a minha discussão com a classe, no entanto, não foram empregados os termos “denotativo” e “conotativo”. Foi após a discussão dessa tirinha que começamos o terceiro exercício.

Havia uma notícia da revista *Veja* São Paulo, de 16/03/05, para a qual os alunos deveriam criar possíveis manchetes. Note-se que a manchete original (“Pegaram no pé”) foi eliminada por mim para a realização do exercício. Na seqüência, além dessa notícia havia uma tira em que a palavra “reflexo” foi empregada com duplo sentido e, por isso, gerava humor à tira. Com esse exercício, pretendia-se que os alunos percebessem que não é qualquer jogo de palavra que pode ser empregado num texto para se criar humor ou fazer uma crítica ou emocionar.

3º exercício

1- Leia a notícia publicada na Revista *Veja* SP no início deste ano.



Alunos do Miguel de Cervantes, como Camila, protestaram na última quinta: sandálias liberadas

Uso de chinelos de dedo causa polêmica em tradicional colégio da cidade

Não é de hoje que as Havaianas e afins saíram dos canteiros de obra e foram parar nos pés de celebridades e descolados em geral. Também não é novidade que os simplórios chinelinhos de borracha, que começaram a ser fabricados em 1962, transformaram-se em objeto de desejo de consumidores espalhados por dezenas de países. Por aqui, é possível vê-los nos shoppings, nos cinemas, em baladas e em alguns restaurantes. As escolas, território até então inexplorado pelas "legítimas", agora estão cedendo ao modismo. Na semana passada, foi a vez do Colégio Miguel de Cervantes, no Morumbi. Depois de muita polêmica, diga-se.

Na última terça-feira, os alunos do ensino médio foram avisados de que não poderiam assistir às aulas usando chinelos de dedo. "A coordenadora e alguns professores falaram que estava no regulamento da escola e que não era adequado", conta Camila Covelo, de 16 anos, matriculada no 2º ano. Em nome da liberdade dos pés, os adolescentes espalharam cartazes nos banheiros, elevadores e bebedouros con-

vocando os colegas a calçar chinelos no dia seguinte. A discussão espalhou-se pela internet, em fotologs, comunidades do Orkut e em conversas pelo Messenger. Na quarta e na quinta-feira, mais da metade dos 300 alunos do ensino médio (e alguns das séries abaixo) aderiram ao protesto. Deu resultado. A diretoria voltou atrás e liberou o uso dos chinelos fora das atividades físicas. O colégio distribuiu uma nota afirmando que não houve proibição, apenas uma orientação sobre cuidados com higiene e possíveis acidentes que os calçados inadequados poderiam causar.

Além do Miguel de Cervantes, outras tradicionais escolas da cidade permitem o uso de sandálias de dedo. Estão entre elas o Bandeirantes, o Santa Cruz e a Graded School. No Arquidiocesano, só os alunos do ensino médio estão liberados. Para a consultora de etiqueta Célia Leão, as escolas deveriam exigir mais postura e comprometimento dos estudantes. "Chinelos combinam com praia, férias e fim de semana", diz ela. "Não com sala de aula."

M.C.



Pode ou não pode?

As escolas que permitem e as que não permitem o uso dos chinelos

Arquidiocesano	sim*
Bandeirantes	sim
Dante Alighieri	não
Graded School	sim
Nova Lourenço Castanho	não
Nossa Senhora das Graças	sim
Objetivo	não
Rio Branco	não
Santa Cruz	sim
Visconde de Porto Seguro	não

* Só alunos do ensino médio

O título dessa notícia foi retirado da mesma.

a) Dê um título (uma manchete) para essa notícia. Lembre que ele deve ser objetivo e também atraente!

b) Agora, a professora colocará na lousa o título dado à notícia. Leia-o e responda: quais os sentidos que ele apresenta?

c) Em 09 de março de 2005, a revista *Veja* publicou uma reportagem com a seguinte manchete: “A ciência acertou na mosca”. Seguindo a estratégia de interpretação da manchete anterior, sobre o que você acha que esta reportagem tratava? Considere o título!

2) Leia e observe atentamente a tirinha abaixo:



Agora responda:

a) Quem são as personagens?

b) Por que o comentário do médico é “Estão péssimos”?

c) Quando o médico diz: “Vamos testar seus reflexos!”, ele estava falando da imagem refletida no espelho? Do que ele estava falando?

d) Se não fosse o Drácula e sim o Aladim, por exemplo, a piada daria certo? Por quê?

e) Se a frase usada pelo médico não fosse “vamos testar seus reflexos!”, a piada daria certo?

f) Podemos concluir que a piada só tem sentido porque:

*

*

4º exercício

A autora de um livro paradidático lido pelas crianças foi à escola para uma entrevista. Na aula seguinte ao encontro entre autora e alunos, em 19/10/05, em grupos, os alunos transcreveram parte da conversa, que foi gravada, o que constituiu o quarto exercício²⁰. Os alunos perceberam as frases incompletas, as repetições, o emprego de “né”, “tá” nas falas da escritora, características comumente encontradas no discurso oral.

5º exercício

1) Leia a tirinha abaixo²¹ e, em seguida, responda às questões:



- a) Quem é o Sr. Pedrada?
- b) Por que no 5º. quadrinho Fred Flintstones começa sua fala com "Uau!"?
- c) Por que nesse mesmo quadrinho Fred diz "Está brincando?"
- d) Por que o Sr. Pedrada afirma, no último quadrinho, que estava brincando?
- e) Fred Flintstones achava que o Sr. Pedrada estava brincando?

²⁰ A transcrição, devido a sua extensão, consta da seção Anexos (Anexo V) deste trabalho.

²¹ Do livro: *Português*, de Maria Luiza Abaurre.

f) Qual dos dois foi irônico? Por que você acha isso?

2-Agora leia esta outra tira e responda:



- a) Lendo os dois primeiros quadrinhos, diga: o que o técnico propõe aos jogadores?
- b) Por que, no 3º quadrinho, o jogador pergunta: "chutar a bola pode?" ?
- c) Será que o jogador do 3º quadrinho tinha dúvidas se podia ou não chutar a bola durante o jogo? Explique.

O quinto exercício, em 26/10/05, o que discutiu a ironia, foi o mais difícil tanto pelo aspecto da compreensão das tiras quanto pela aplicação desse recurso nos textos dos alunos. Tratava-se de duas tiras distintas em que a fala de uma das personagens (em ambos os casos havia um diálogo entre o chefe e seu(s) subordinado(s)) era irônica.

6º exercício

Por fim, o sexto e último exercício, realizado em 16/11/05, era constituído de três textos a serem elaborados pelos alunos: dois bilhetes e uma carta, os três com destinatários diferentes (amigo, porteiro do colégio e diretora, respectivamente), conforme enunciado abaixo.

Os textos deveriam abordar uma mesma situação, as goteiras em sala de aula, mas o tipo de linguagem a ser utilizado deveria ser necessariamente diferente, isto é, adequado a cada interlocutor.

PRODUÇÃO DE CARTA OU BILHETE

Imagine que você estava assistindo à aula e começou a chover muito forte. Devido à quantidade de água que caía, surgiram algumas goteiras na sala e a aula teve de ser interrompida para a mudança de lugar das carteiras e limpeza do chão.

Considerando a situação acima, produza os seguintes textos:

- a) um bilhete para o seu (sua) melhor amigo (a) que faltou à aula nesse dia e que, por isso, não sabia do ocorrido. Comunique-o (a);
- b) um bilhete para o Sr. João ou para o Sr. Valmir, porteiros do colégio²², comunicando o ocorrido e pedindo a ele que olhe as telhas da sala de aula;
- c) uma carta à diretora do colégio, D. Sueli, comunicando o ocorrido e pedindo a ela que tome uma providência.

5. Análise dos dados

Apesar de o enfoque dessa dissertação de mestrado serem os exercícios de análise lingüística aplicados numa turma de 6ª série e o uso que os alunos fariam destes, a primeira versão do texto narrativo e sua reescrita final foram importantes objetos para meus estudos e para as possíveis conclusões a que cheguei.

Um momento importante dessa pesquisa foi quando precisei fazer uma interferência na produção dos alunos: sugeri que eles produzissem um conto de fadas. Segundo Coelho (2003: 79), o conto de fadas

²² No colégio em que esta pesquisa de mestrado foi realizada, os porteiros, além de responsáveis pela organização da entrada e da saída dos alunos, são funcionários responsáveis também por pequenos reparos na estrutura física da escola.

gira em torno de uma problemática espiritual/ética/existencial, ligada à realização interior do indivíduo, basicamente por intermédio do Amor. Daí que suas aventuras tenham como motivo central o encontro / a união do Cavaleiro com a Amada (princesa ou plebéia), após vencer grandes obstáculos, levantados pela maldade de alguém. Ex.: Rapunzel, O Pássaro Azul, A Bela Adormecida, Branca de Neve e os Sete Anões, A Bela e a Fera .

Em alguns casos, o que os alunos produziram foram contos maravilhosos, o que Coelho caracteriza como narrativa em que a personagem busca poder, riqueza, satisfação do corpo; um exemplo de conto maravilhoso é a própria obra lida pelos alunos, *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*. A autora apresenta ainda a estrutura comum desses tipos de contos populares maravilhosos, segundo Propp. Para ele, o que caracteriza um texto como conto popular maravilhoso é a ação das personagens, chamada de funções. Estas podem ser constantes (ações que classificarão o conto como maravilhoso) ou variáveis (ações secundárias na estrutura do conto). “A essa oscilação entre constantes e variáveis Propp chamou de ‘invariantes e variantes dos contos maravilhosos’. (...) A invariante é a “ordem” e a conseqüente “partida” vinculada a uma busca”. As variantes são os “agentes” da ordem, os “sujeitos” da partida e da busca, e também os “objetos” da busca.” (op.cit., 111). Propp faz um levantamento de 31 funções classificadas como invariantes, mas essas podem ser reduzidas a seis, que podem se repetir num mesmo texto. As seis funções, segundo Coelho (op.cit., 113) seriam:

1. uma situação de crise ou uma mudança: toda fabulação dos contos maravilhosos tem como motivo desencadeante uma situação de desequilíbrio da normalidade, a qual se transforma em desafio para o herói;

2.aspiração, desígnio ou obediência: o desafio é aceito pelo herói como ideal, aspiração ou desígnio a ser alcançado;

3.viagem: a condição primeira para a realização desse desígnio é sair de casa: o herói empreende uma viagem ou se desloca para um ambiente estranho, não-familiar;

4.desafio ou obstáculo: há sempre um desafio à realização pretendida, ou surgem obstáculos aparentemente insuperáveis que se opõem à ação do herói;

5.mediação: surge sempre um mediador entre o herói e o objetivo que está difícil de ser alcançado, isto é, surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural, que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer;

6. conquista: finalmente o herói vence ou conquista o objetivo almejado (via de regra, casa-se com a princesa)

Além de ter sugerido que fizessem um conto de fadas, sugeri também que reuníssemos as versões finais desses textos e produzíssemos um livro que seria entregue aos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental I da escola²³. As outras duas versões do texto sofreram modificações importantes já que agora eles tinham o que escrever e para quem escrever. Esses textos passaram a ter um significado para os meus alunos e deixaram de ser considerados o que Cavalcante & B. Marcuschi (2005) chamam de “redação endógena”, ou seja, aquele texto que tem uma circulação restrita, pois é o professor quem pede a produção textual; o aluno a faz, cumpre, portanto, uma tarefa; o professor a corrige e a devolve para o aluno. Com isso a escola reforça ainda mais a idéia da produção escrita como prática pedagógica que se encerra na sala de aula.

No caso das produções de texto dos meus alunos, além de eles as perceberem como uma atividade que iria transcender um exercício escolar, minha atitude de não cumprir um “papel de professora”, na medida em que não corrigia os textos, fez com que os alunos procurassem melhorar a escrita

²³Percebi que aquilo que considerei ser intervenção minha (a saber, as sugestões de que os alunos produzissem um conto de fadas e de que os escrevessem visando à produção de um livrinho) consistiu, na verdade, numa mudança de proposta já que houve alteração seja de gênero seja de público leitor.

independentemente das tarefas exigidas por um professor de português. Os alunos se colocaram como autores de textos do seu cotidiano.

Quanto às versões finais desses textos, faço uso das palavras de Geraldí (1991:165):

Não pretendo com isso dizer que os textos produzidos no final desse encaminhamento, se tornem automaticamente 'narrativas exemplares'... (...) Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares

Esperava encontrar nessas versões finais textos mais elaborados que a primeira versão, textos de pessoas que se mostram capazes de redigir um texto de qualidade, e esse objetivo foi atingido, conforme veremos adiante.

Apresentarei a seguir duas versões da produção de texto narrativo produzidas por oito alunos. As versões escolhidas foram o primeiro texto e a última das reescritas. O motivo da escolha destas versões se deve à possibilidade de poder observar mais modificações entre tais textos, já que o primeiro texto antecedeu os exercícios de análise lingüística e, na reescrita final, todos eles já haviam sido realizados.

Todos os alunos apresentaram mudanças em suas produções de texto, mas vinte e dois textos pareciam deixar evidente o uso de um ou outro desses exercícios, o que para mim pareceu pouco interessante analisar. Meu objetivo com essa pesquisa não era observar a eficácia dos exercícios como uma metodologia de ensino de produção de texto. Minha intenção era observar como os alunos fariam uso de alguns dos muitos recursos lingüísticos, que são trabalhados na escola, e que eles usam em seu dia-a-dia em textos orais e que eles observam em textos escritos que circulam na mídia, na escola, em seus textos. A proposta de

escrita escolhida foi a de narrativa, pois o texto narrativo faz parte da vida das crianças antes mesmo que elas iniciem seus estudos na escola, já que é comum ouvir, por exemplo, histórias antes de dormir, e depois, quando vão para a escola, além de ouvirem histórias contadas pelas professoras, as crianças no ensino fundamental I principalmente escrevem mais textos do tipo narrativo²⁴. Como professora gostaria que os alunos da 6ª série produzissem textos narrativos que tivessem um diferencial relativamente àqueles já produzidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Então como pesquisadora julguei que seria interessante trabalhar alguns recursos lingüísticos que fazem parte do conteúdo programático de Língua Portuguesa da série e observar que uso os alunos fariam destes em seus textos.

Apresento a seguir os textos produzidos, por esses oito alunos (aqui apenas reconhecidos pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H) , seguindo-os com uma análise.

Textos do Aluno A:

1ª versão (27/04/05)

Aladim e Branca de Neve

Era uma vez Aladim, ele estava passeando quando viu uma casa pegando fogo, ele correu e foi apagar o fogo quando viu a dona da casa era uma jovem linda, tinha cabelos ruivos, branca e alta, eles se apaixonaram, Aladim perguntou:

- Qual é o seu nome, e ela respondeu
- Branca de neve, ela respondeu
- Quer jantar hoje a noite, perguntou Aladim

²⁴ Apesar do trabalho dos alunos ser com narrativas, não houve de minha parte, como professora, uma explicitação maior desse tipo de texto a eles; preferi partir daquilo que, em nosso meio cultural, é entendido por narrativa: uma história com personagens, com um enredo, etc. Não houve, pois, com os alunos, nenhuma orientação mais específica sobre esse tipo textual; toda referência a seus elementos era feita com base nos termos que tinham sido aprendidos e utilizados por eles na escola até aquele momento, sem maior precisão – termos que mantive nesta dissertação por considerar que, não se tratando de um trabalho específico sobre narrativa, estaria, em minha pesquisa, mantendo uma coerência relativamente aos conceitos com que os alunos pesquisados operaram.

Branca de neve respondeu que não pois tinha que arrumar a casa e quando ela olhou para trás a casa já estava pronta ela não acreditou no que viu, ficou emprecionada, mas não falou nada, e aceitou o convite do Aladim, eles comesaram a namorar, um dia Aladim falou para Branca de neve sobre a lâmpada e ela que adorava roupas e frutas, e queria a lâmpada ele falava que não e ela falava que sim, por favor Aladim, não Branca de neve, até que eles chegaram num acordo uma semana de cada um usava a lâmpada e assim foi por anos, até que branca de neve obcecada pelo poder, transformou Aladim em uma vaca e o matou e com saudade se matou

FIM

Reescrita Final (23/11/05)

Era uma vez um moço pobre, teimoso , curioso, esperto e charmoso que se chamava Aladim,ele estava passeando na rua quando trombou com uma moça, a moça era linda, tinha cabelos pretos olhos claros e pele branca, quando Aladim a viu ficou apaixonado e logo falou:

-me desculpe

e a moça respondeu:

-não foi nada

e Aladim perguntou:

-qual é o seu nome?

E ela respondeu:

-Branca, Branca de Neve

e ele falou:

bonito nome

-obrigado, disse Branca de Neve

e Aladim apaixonado perguntou:

-quer sair comigo?

E ela respondeu :

-não posso minha madrasta não deixa

mas ela não precisa saber, disse Aladim

-é verdade me encontre aqui as 18 horas,disse Branca de Neve.

Aladim e Branca de Neve foram para suas casas, Aladim estava louco por aquele encontro, enquanto Branca de Neve se arrumava sua madrasta que na verdade era uma bruxa, enfeitiçou Branca de Neve, para pegar a lâmpada mágica de Aladim, a bruxa só sabia da existência da lâmpada por causa do seu espelho mágico. Branca de Neve foi ao encontro e depois de jantar foram para casa de Aladim, e Branca de Neve que estava hipnotizada falou:

-me mostre algo que você adora

e Aladim mostrou a lâmpada, Branca de Neve tentou pegar a lâmpada mas Aladim não deixou e chamou o gênio e falou :

-me mostre quem realmente é Branca de Neve e o feitiço acabou, através do gênio Aladim descobriu que a madrasta de Branca de Neve, era uma bruxa e mandou o gênio destruí-la Branca de Neve e Aladim viveram felizes para sempre.

fim

Aluno A: Análise

Fazendo a comparação da primeira versão com a última reescrita, é possível perceber que a especificação do leitor (os alunos da 1ª série da escola) e do tipo de texto a ser produzido (conto de fadas) influenciaram na melhoria da qualidade do texto, tanto que na reescrita o final é realmente “feliz”: “...Branca de Neve e Aladim viveram felizes para sempre”, diferente da primeira versão em que os protagonistas morriam.

As características que as personagens têm nos contos originais (*Aladim e a lâmpada maravilhosa* e *Branca de Neve e os sete anões*) foram mantidas na reescrita, ao passo que na primeira versão elas foram modificadas: Branca de Neve era má e interesseira. Agora, Branca de Neve só é má quando enfeitiçada pela madrasta, em outras situações era boa e obediente tanto que, quando Aladim faz o convite para o jantar, ela responde: “não posso minha madrasta não deixa”.

É possível supor que os exercícios de análise lingüística influenciaram nas modificações textuais?

A repetição do nome da personagem feminina, quando esta se apresenta (“E a moça respondeu: Branca, Branca de Neve”), possivelmente se deve ao

recurso lingüístico de relação entre a oralidade e a escrita (transcrição da entrevista) e ao da repetição de informações (exercício do gato), que enfocaram a oralidade, especificamente uma característica da oralidade, a repetição.

O uso mais freqüente e adequado do travessão, já que algumas informações deixaram de ser narradas e passaram a ser expressas através do discurso direto: este uso também pode ser devido ao uso dos verbos “dicendi” (exercício do miniconto)

A caracterização das personagens também é melhor na versão final. Podemos perceber que, no caso da personagem Aladim, a descrição só aparece na reescrita: “um moço pobre, teimoso, curioso, esperto e charmoso...” e “...a moça era linda, tinha cabelos pretos, olhos claros e pele branca...”. A caracterização das personagens do “Bem” na reescrita se dá de forma implícita, marcada pelas atitudes deles: afinal é o gênio quem se vinga da madrasta e não o casal: podemos supor que o recurso lingüístico das informações implícitas foi aproveitado pelo aluno na reescrita do conto.

Além disso, apesar de a noção de causa e consequência dos fatos não ter sido trabalhada em um exercício especificamente, pode-se notar que os fatos foram mais desenvolvidos no início do texto reescrito. Trata-se, neste caso, de um aperfeiçoamento do texto a que não conseguimos relacionar um exercício específico ao qual atribuíssemos o mérito da melhor qualidade do texto. Essas melhorias podem ser atribuídas a um amadurecimento esperado no processo de aprendizagem do aluno quanto à especificação do leitor do texto (alunos da 1ª série).

Ao se comparar as duas versões, é possível perceber também que a reescrita final apresenta melhorias quanto à ortografia, já que, nesta, todas as palavras foram grafadas corretamente, diferente do que acontece na 1ª versão com o emprego de termos como: “vio”, “emprecionada”, “comesaram”.

Também na reescrita houve um cuidado maior por parte do aluno no que se refere à pontuação. Apesar de a vírgula não ser empregada em algumas situações, principalmente nos parágrafos em que não há o discurso direto, a vírgula foi, no geral, mais bem empregada. Com isso, conclui-se que o aluno, ao

produzir esta última versão, estava mais atento à escrita do texto e que refletiu sobre aquilo que escreveu. Mesmo que indiretamente há aqui um mérito dos exercícios de análise lingüística, que tinham justamente como objetivo propiciar a reflexão do aluno sobre o funcionamento e os usos da língua.

Textos do Aluno B:

1ª Versão (27/04/05)

O roubo da lampada magica

O burro cantor ia cantando e andando na beira da estrada, até chegar a cidade do seu grande amigo Aladin, chegando lá o burro encontrou um velho dizendo que era um mago e que veio da Africa. Eles conversaram e o burro perguntou se ele não conhecia o Aladin; então, o mago falou que ele inventou que era tio do Aladin, isto é, depois da morte de seu pai, para roubar uma lampada. E o burro:

- Mas para que você ia querer uma lanpada?

E o mago

- Porque essa tal lampada tem poderes magicos e desejos

Então o burro gostou desa lampada e feiz um trato com o mago, se ele roubasse essa lampada para ele e ter direito de fazer quauquer didido.

Então o burro foi na casa do aladim, sua mãe disse que o aladin tinha saido e para esperar no seu quarto.

Quando o burro entrou no quarto viu a lampada numa almofada na cama do aladin, então o burro pegou a lampada na boca e pulou a janela, e foi em direção do mago, chegando o burro deu a lampada para o Mago e o mago desejou rapidamente que o burro desaparecesse.

Ele ficou com a lampada, "daqui 1 ano o mago domina o mundo

Reescrita Final (23/11/05)

O roubo da lampada magica

Era uma vez um burro feio, magro e que gostava de cantar, seu nome era Burro; o Burro era totalmente burro e inofensivo e tinha pavor a qualquer barulho mas não a uma musica ou um barulho tranqüilo. Se ele escutase um barulho tranqüilo ele ficava calmo inofensivo como um burro, mas se

fose um barulho alto e estrondoso “Bom” ele ficava totalmente descontrolado fora de si bravo como um boi. Ele viajava pela estrada da china para ir na casa do seu amigo Alladin.

Na casa do Alladin, Alladin pergunta:

-E aí burro como foi a viagem?

e o burro totalmente burro responde:

- haaaaa não sei!!!

- Mas como não sabe, oque você é, um burro?

- haaaaa não sei!!!

- Tabom deixa pra lá

- Eu tenho aqui uma coisa que pode te deixar inteligente um cranio

- Mas oque é?

- é uma lampada!

- uma lampada?

- é uma lampada magica que realiza desejos, e dai você podera desejar de não ser mais burro.

Então Alladin pegou a lampada e falou:

- Va em frente burro deseje. Então quando o burro desejou num piscar de olhos ele ficou inteligente. Agradeceu ao Alladin e foi embora, no caminho o Burro agora totalmente inteligente pensou: “E se eu desejar para a lampada que no mundo não tivesse mais barulho so musica, as pessoas falariam cantando e um barulho seria uma nota musical. Voltou quando foi esfregar a lampada magica para desejar, ela estava com alarme então o alarme tocou Alladin veio correndo então chamou a policia que veio e prendeu o burro, e ele e sua lampada viverão felizes para sempre

Aluno B: Análise

Estes textos produzidos por um outro aluno têm algumas peculiaridades: a personagem do conto da fada escolhida por ele, na verdade, é um “Burro” do desenho animado “Ursinho Pooh” (é importante ressaltar que a informação sobre a personagem escolhida foi obtida oralmente pelo aluno) e o “final feliz” consta da reescrita, mas lá está somente porque deveria ser produzido um conto de fada, já

que o desfecho feliz não tem significação para a história e é incoerente com a mesma.

Comparando as modificações ocorridas entre a primeira versão e a reescrita do texto, pode-se observar que somente nesta última constam “Era uma vez” e “viveram felizes para sempre”.

Quanto à personagem escolhida, esta é caracterizada somente na reescrita e isto se dá explicitamente com o emprego de adjetivos: “feio”, “magro” e “burro” e implicitamente através do discurso direto: “haaaaa não sei”, reproduzindo a voz do animal. Neste caso, pode-se inferir que a caracterização implícita se deu devido ao recurso lingüístico da tirinha do Garfield, na qual também havia uma característica implícita que deveria ser inferida pelo leitor.

A oralidade, trabalhada no exercício de transcrição da entrevista, também está presente na reescrita seja através de expressões mais coloquiais: “E aí burro”, “Tabom”; seja através da repetição: “é uma lampada! uma lampada?”.

Os diálogos já constavam da primeira versão, mas estes, além de serem em menor quantidade, traziam pouca informação sobre o enredo e eram antecidos de expressões que explicitavam o autor da fala, como: “E o burro” e “E o magro”; já na reescrita final, estas foram substituídas por frases mais elaboradas. Apesar de haver mais diálogos na última versão, estes não foram introduzidos em todos os casos por verbos “dicendi”, assim como também fora apresentado aos alunos no exercício sobre usos dos verbos “dicendi” (miniconto). Esta foi uma mudança que visou a uma melhoria no texto.

É interessante observar também que o aluno fez uso da ironia em um dos diálogos na reescrita: “...oque você é, um burro?” “haaaaa não sei!!!” Esse recurso lingüístico, como já foi mencionado anteriormente, foi um dos assuntos abordados pelos exercícios de análise lingüística, mas em poucas reescritas foi empregado²⁵. A mesma observação pode ser feita quanto ao trocadilho do termo “burro”, ora empregado como nome próprio (marcado pela letra maiúscula) ora como substantivo e adjetivo: “seu nome era Burro...”, “...o Burro era totalmente burro e inofensivo”; “...e o Burro totalmente burro responde”; “...o Burro agora totalmente

²⁵ Coincidentemente, nos oito textos selecionados a ironia foi empregada com frequência.

inteligente pensou”. Tal artifício foi usado em todos os textos deste aluno para construir a imagem da personagem escolhida, mas é possível perceber que houve maior exploração do trocadilho na reescrita, tanto que o aluno faz uso deste recurso para trabalhar um outro, a ironia.

A ironia foi possível graças à ambigüidade da palavra “burro” (como substantivo e como adjetivo). Pode-se dizer que na frase: “E aí burro como foi a viagem?”, a ambigüidade permanece e, portanto, ela pode ser lida pelo menos de duas maneiras distintas. Isso nos remete a um dos exercícios de análise lingüística, o do Conde Drácula, que se baseava na ambigüidade do termo “reflexo”.

É possível atribuir, neste texto, uma intenção de uso de sentido ambíguo ao termo “burro”, pois o aluno demonstra que está usando o termo “burro” nos seus dois sentidos: num certo momento do texto, ele opõe “burro” a “boi” e, em outro, opõe “burro” a “inteligente”.

Textos do Aluno C:

1ª Versão (27/04/05)

Aladim no país do Ursinho Puff

Num certo dia, ursinho Puff estava procurando mel, pois ele era muito guloso. De repente ele vê um pó e aparece Um homem.

Ursinho Puff disse assustado:

- Quem é você!?

O homem Respondeu:

- Sou Aladim; e você?

Puff disse:

- Sou o ursinho Puff. E como você apareceu assim de uma hora para a outra?

Aladim respondeu:

- Pois sou o proprietário dessa lâmpada.

E Puff perguntou:

- O que exatamente essa lâmpada faz?

Aladim respondeu:

- Ela realiza qualquer desejo, seja lá o que for.

Puff ficou encantado com a lâmpada e levou o Aladim para conhecer a sua Casa.

Na casa de Puff, Aladim muito mal educado quebrou alguns objetos de Puff, Puff ficou triste e aladin com a lâmpada reconstituiu os objetos quebrados.

Mil e uma noites se passaram e Puff cada vez queria a lâmpada de Aladim. Mas entraram num acordo, Aladim pediu para o gênio fazer outra lâmpada maravilhosa para dar a Puff.

Aladim foi embora para a China e Puff agora com sua lâmpada pediu ao gênio para fazer um rio de mel só para ele comer.

E assim Puff viveu feliz para sempre!

Enquanto isso lá na china Aladim foi rever sua Esposa Baldrulbudur, mas ela já tinha se casado com outro.

Aladim chorou tanto e voltou na casa de Puff. Puff o atendeu muito bem, e os dois moraram juntos felizes para sempre mesmo!

FIM

Reescrita Final (23/11/05)

Ursinho Puff no País de aladim

Era uma vez um urso chamado Puff, Ele morava na Floresta, e gostava muito de mel, e também gostava de Ler o livro “Aladim e a Lâmpada maravilhosa.

Um dia ele estava lendo o livro e derrepente dormio. Quando acordou ele estava debaixo de uma árvores, mas ele pensou que estava dormindo, mas não estava, ele tinha entrado dentro de sua história favorita! E estava na floresta encantada do livro, que fica do lado do palácio de aladim. Ele pensou que poderia adquirir a Lâmpada mágica, e muito ansioso correu para o palácio.

No caminho ele esbarrou numa fadinha com sua barriga. E ele disse:

- Nossa! Que barriguinha eim?

-Não fale assim...

Puff pegou o jornal que caíra no chão, e viu que as imagem se mechiam e também que a Lâmpada havia sido roubado. Puff muito triste, pois queria muito a Lâmpada, correu para o palácio para falar com Aladim. Puff chegou e entrou no maravilhoso palácio e viu aladim:

- O que quer?

- Bem, ... Queria a Lâmpada, mas... ela foi roubada.

- Ainda a um jeito conseguir.

- Como?

- Você precisa recupera-lá, Enfrentando a Bruxa Nils Puff ficou feliz, e foi dormir, pois teria de enfrentar a Bruxa no dia seguinte.

Quando amanheceu, o Reino Todo estava pegando fogo e apenas Puff havia sobrevivido e viu uma nuvem preta mais que demais. Ele achou a nuvem suspeita, e chegou debaixo dela, quando a nuvem se transformou na Bruxa Nils. Puff armado apenas com o espelho mágico se esquivou dos ataques da Bruxa e quando estava encurralada, a bruxa soltou um raio, E Puff usou o espelho para refletir o raio e uma Explosão enorme ocorreu Nisso Puff Desmaiou.

Quando acordou ele estava na sua casa normal com a lâmpada na mãos. E desejou que sua casa se transforme em mel. E viveu feliz para sempre.

FIM

Aluno C: Análise

Ao comparar a 1ª versão com a última elaborada por este aluno, é possível perceber várias mudanças, que fizeram com que a qualidade do texto fosse melhorada. Tais alterações são perceptíveis principalmente no enredo e, por isso, considere importante analisá-las.

Diferentemente do primeiro texto, no último, as informações não têm uma função na narrativa, por exemplo: naquele, Aladim aparece inesperadamente na história. Ele lá está porque foi uma das exigências para a elaboração textual. Já na reescrita, Puff, a personagem do conto de fadas escolhida pelo aluno, entra no livro “Aladim”, sua obra favorita, e encontra-o. Portanto, Puff já “conhecia” Aladim.

Na última versão, aparece uma bruxa, que se transforma em uma nuvem preta. Como o aluno soube depois da primeira versão que deveria elaborar um conto de fada, inseriu em seu texto uma personagem má e deu poderes a ela, como acontece nesse tipo de narrativa.

Apesar de nos dois textos constarem estruturas típicas de um conto de fada: “Num certo dia” (1ª versão), “Era uma vez” (reescrita) e o “final feliz”, (em ambas), na última, o desfecho é mais bem trabalhado, ainda que o “final feliz” não tenha uma função no texto. Na reescrita, o último parágrafo apresenta uma dúvida de Puff: a entrada no livro de Aladim realmente aconteceu ou foi um sonho? Seja como for, o urso acordou do sonho com a lâmpada nas mãos.

Além desse trabalho com o enredo, que não foi contemplado nos exercícios de análise lingüística, quatro dos recursos abordados constam da reescrita: o uso dos verbos “dicendi” (exercício do miniconto); a ironia (exercício da tira do chefe); o uso da oralidade (exercício de transcrição da entrevista) e característica implícita (exercício da tira do Garfield).

Na primeira versão, já há diálogos entre as personagens e todos eles são introduzidos pelos verbos “dicendi”. Na última versão, foi empregado apenas um desses verbos no primeiro diálogo. Evitou-se, portanto, uma repetição desnecessária das estruturas, trabalhada no exercício de análise lingüística: “Puff disse”; “Aladim respondeu”...

Quanto à ironia, esta aparece na reescrita somente na frase: “Nossa! Que barriguinha eim!”. Com o uso desta, faz-se também uma caracterização implícita do urso, assim como ocorreu na tira do gato Garfield, do exercício sobre informação implícita.

Percebe-se num dos diálogos o emprego das reticências para indicar pausa na fala, como na transcrição da entrevista, exercício que trabalhou as características da oralidade: “Bem, ...Queria a lâmpada, mas...ela foi roubada”.

Por fim, a característica implícita do urso Puff, de ser gordo, pode ser percebida na última versão quando o aluno escreve que a personagem “gostava muito de mel” e o Aladim diz: “Que barriguinha eim?” para o urso Puff.

Textos do aluno D:

1ª Versão (27/04/05)

O encontro de Aladim e Rapunzel

Num belo dia, Aladim estava passeando, e ouviu uma bela voz. Ele foi seguindo aquela bela voz, até que ele chegou em uma torre, e viu uma velha gorda e má dizendo:

- Rapunzel jogue suas transas!

E ele viu uma bela mulher, jogando suas transas.

Quando a velha gorda e má foi embora ele disse a mesma coisa:

- Rapunzel jogue suas transas!

Ela jogou e ele subiu. Ela nunca tinha visto um homem antes, então ela se assustou. Mas também ficou apaixonada por ele.

Eles ficaram conversando e ele disse que tinha uma lâmpada mágica. Rapunzel como não via a hora de sair daquela torre pediu à Aladim que trouxesse a lampa a torre.

E assim fez Aladim.

No dia seguinte, ele fez como ela pediu. Então ela fez o seu pedido, que era de sair da torre.

E assim foi feito, eles saíram da torre.

De lá eles foram para o palácio de Aladim. Lá o Aladim apresentou sua esposa Badrulbudur.

Quando Rapunzel ficou sabendo que ele era casado, ela ficou muito triste, afinal ela estava apaixonada por ele.

Rapunzel dormil no palácio de Aladim. No dia seguinte ela descobriu que o casamento de Aladim e Badrulbudur estava se acabando. Ela esperou o casamento se acabar por completo.

Ela esperou com muita paciência.

E para a alegria de Rapunzel o casamento acabou.

Rapunzel e Aladim foram se envolvendo cada vez mais, e resolveram se casar. O casamento foi lindo muitas pessoas foram e gostaram. E o mais importante foi que Rapunzel e Aladim viveram felizes para sempre!!!

Reescrita Final (23/11/05)

O Encontro de Aladim e Rapunzel

Era uma vez em um reino distante um jovem chamado ALADIM e uma moça chamada Rapunzel.

Num belo dia Aladim estava cavalgando quando comesou a ouvir uma bela voz. Ele resolveu ver de onde vinha.

Quando ele viu aquela torre com uma velha gorda dizendo:

- Rapunzel jogue suas tranças!

Ele pensou “Nossa como essa velha é magra em”.

E logo em seguida viu aquele cabelo enorme caindo ele pensou novamente, irônico, “Nossa que cabelo pequeno em?!”

Mas ele ficou muito curioso para saber quem era a jovem que estava lá. Então quando a velha foi embora ele disse:

- Rapunzel jogue suas transas!

Ele não sabia como subir então quando ele foi tentar subir... Bum!!! Ele levou um baita de um tombo! Então ele perguntou a ela:

- Me diga como eu subo?!

E ela o explicou. Quando ela o viu ficou assustado pois nunca tinha visto um homem antes. Ele a acaumou e perguntou porque ela estava ali. E ela respondeu:

- É uma longa história!

E Aladim disse:

- Não tem problema, eu tenho muito tempo!

Eles ficaram conversando por horas, e ele disse que tinha uma lâmpada mágica. Rapunzel com o não via a hora de sair de lá pediu a aladim:

- Porfavor traga-me essa lâmpada pois não vejo a hora de sair daqui.

E ele disse:

- Está bem!!!

No dia seguinte aladim fez como o combinado. Ela fez o seu pedido e saiu da torre, mas quando ela saiu da torre a velha estava lá e queria leva-lá devolta para a torre, mas aladim não permitiu, e acidentalmente ele feriu gravemente a velha e saíram correndo. A velha não tinha como se gurar, então ela morreu, e ninguém nem ligou.

Quando Eles chegaram no reino de aladim, ele apresentou a sua noiva para a Rapunzel, quando ela ficou sabendo que ele era casado ela ficou muito triste pois ela Estava apaixonada por ele.

Mas Logo já a avisaram o casamento dele não ia bem, e isso a alegrou.

Depois disso o casamento de Aladim se acabou, porque a sua esposa ficou com muito ciúmes.

Então ele se casou com Rapunzel e eles viveram felizes para sempre.

FIM

Aluno D: Análise

Se comparadas as duas versões apresentadas, é possível perceber que o aluno, na reescrita, fez uso dos recursos lingüísticos trabalhados nos exercícios, especificamente: ironia e verbos “dicendi”. Mas nestes textos há de se considerar: o aluno usou desses dados, todavia estes não foram significativos, não tiveram uma função no texto reescrito.

É o caso da ironia. Na reescrita, Aladim vê Rapunzel, a personagem do conto de fada escolhida pelo aluno, e pensa: “Nossa que cabelo pequeno em?!”. Mas quando Aladim se dirige à Rapunzel, ele não se refere a ela fazendo uso dessa ironia e sim: “Rapunzel jogue suas transas!”

Quanto aos verbos “dicendi”, estes estão presentes nos únicos dois diálogos da primeira versão do texto e também em todos os diálogos da reescrita final; nesta última versão há maior quantidade de discursos diretos.

Portanto, percebe-se que, apesar de as informações dos exercícios de análise lingüística constarem da reescrita final, estas não tiveram uma contribuição para melhorar a qualidade textual.

Textos do aluno E:

1ª Versão (27/04/05)

Todos querem a lâmpada

O gato de botas, depois de ter transformado seu mestre em rei, vivia em paz com ele no castelo real.

De repente Aladim, sabendo da esperteza do gato, aparece no castelo, usando o poder do anel mágico. O rei e o gato de botas se surpreenderam.

- O que está fazendo aqui forasteiro? – disse o gato.

- Vim pedir tua ajuda! – respondeu Aladim.

- O que você quer? – perguntou o gato.

- Fiquei sabendo de tua esperteza e gostaria que você achasse minha lâmpada mágica – disse Aladim.

- Faço esse favor para você, se você me emprestar teu anel mágico, para me ajudar! – exclamou o gato.

- Ok, mas como você soube do anel? – perguntou Aladim.

- Um velho mago me contou – respondeu o gato.

- Ah... – pensou Aladim, ingenuamente.

O gato esfregou o anel e pediu para o gênio:

- Gênio do anel, leve-me até o local onde está a lâmpada mágica!

- Seu desejo é uma ordem! – respondeu o gênio.

O gato foi levado pelo gênio, e descobriu que estava em Brasília, no Brasil.

Ele foi procurar a lâmpada e achou a Câmara dos Deputados, onde encontrou o presidente da Câmara, Severino Cavalcanti. O gato o investigou e descobriu que o gênio se enganou! A lâmpada foi enterrada no Vaticano junto com o papa João Paulo II.

O gato pediu que o gênio o levasse até lá, e o gênio levou.

No Vaticano, o gato tentou de tudo para entrar no túmulo, e não conseguiu. Um dia, ele resolveu pedir ao gênio que paralizasse todos.

Então, o gato entrou no túmulo, e não achou nada.

O gato vasculhou o Vaticano inteiro, e nada. Até que encontrou com o novo papa, Bento XVI, que estava com a lâmpada.

O tempo do poder do gênio acabou, e o papa explicou que pegou a lâmpada para se tornar papa.

O gato pegou a lâmpada, e voltou ao castelo, onde viveu uma vida melhor que a do rei, pois ele não devolveu a lâmpada, nem o anel para Aladim, que virou um pobre mendigo.

Reescrita Final (23/11/05)

Onde foi parar a lâmpada?

Era uma vez um gato de botas, que depois de transformar seu mestre em rei, vivia em paz com ele no castelo real.

De repente, Aladim, sabendo da esperteza do gato, apareceu no castelo, usando o poder do anel mágico. O rei e o gato se surpreenderam.

- O que está fazendo aqui forasteiro? – perguntou o gato, confuso.
- Vim pedir sua ajuda! – exclamou Aladim.
- O que você quer?
- Fiquei sabendo de sua esperteza e queria que você achasse a minha lâmpada mágica.
- Faço esse favor pra você se me emprestar o seu anel mágico pra me ajudar.
- Tá. Mas como você soube do anel?
- Um velho mago me contou.
- Ah... – pensou Aladim.

O gato esfregou o anel e BUM! O gênio apareceu.

O gato ordenou ao gênio:

- Gênio do anel, leve-nos até a lâmpada mágica!
- Seu desejo é uma ordem!

O gato e Aladim foram parar num vulcão da Itália. O gênio falou a eles que a lâmpada está dentro do vulcão.

Os dois escalaram o vulcão e quando Aladim olhava dentro dele, de repente, um jato de lava sai e queima seu rosto.

Aladim teve que ser internado! O gato de botas terá que continuar sua jornada sozinho... ou não! Ele chamou a fada madrinha para lhe ajudar.

O gato procurou o anel para levá-lo para dentro do vulcão, mas o anel foi torrado quando Aladim se queimou!

A fada madrinha apareceu e com sua magia, levou o gato para dentro do vulcão, mas deparou com um grande problema. Um monstro horroroso protegia a lâmpada! O bicho-papão!

E o gato falou para ele:

- Você tá lindo, viu?

Um grande duelo começa! O gato de botas com sua espada contra a magia negra do bicho-papão.

Depois de muita luta, o gato de botas cortou o bicho-papão em dois!

O gato pegou a lâmpada e, corrompido pelo poder, foi até o hospital onde Aladim estava internado e ia pedir para o gênio matar Aladim! Mas na hora de pedir, o gato se sufocou com uma bola de pêlos e morreu!

A lâmpada caiu embaixo da cama. Dez dias depois, Aladim recebeu alta e, quando estava arrumando suas coisas, achou a lâmpada.

Saindo do quarto, a fada madrinha deu a notícia que o gato de botas tinha morrido. Aladim voltou para sua casa, usando a lâmpada e chorou muito pelo companheiro.

Mas ele nem soube que seu amigo quis matá-lo! Graças a isso ele viveu feliz para sempre.

Aluno E: Análise

Os dois textos acima, analisados a seguir, apresentam uma mudança de informações no enredo, fato que se dá também em textos de outros alunos, porém não apresentados neste trabalho. Acredito que isso se deva ao tipo de leitor a que se destinavam os textos produzidos. Inicialmente, na primeira versão, não havia um leitor estabelecido para as narrativas escritas pela classe. Por isso, quando se estabeleceu que alunos da 1ª série do Ensino Fundamental I leriam as narrativas, esse aluno substituiu as referências a Severino Cavalcanti e ao Papa Bento XVI, na última versão, por personagens como: bicho-papão, uma fada madrinha e um monstro, o que pode ser considerado como um bom do recurso trabalhado no exercício sobre tipo de linguagem considerando o interlocutor.

Os protagonistas dessa narrativa eram Aladim e o Gato de Botas, que queriam a lâmpada mágica, ambos introduzidos na história como se o leitor já soubesse quem são eles. Na reescrita final, o Gato de Botas é mais bem apresentado: “Era uma vez um gato de botas, que depois de transformar seu mestre em rei...”, diferente da primeira versão: “O gato de botas, depois de transformar seu mestre em rei...”

Quanto à ironia, o gato, à procura da lâmpada, encontra-se com o bicho-papão e diz: “Você tá lindo, viu?”. Trata-se, portanto, de uma frase irônica já que o bicho-papão percebe a ironia e reage à provocação, tanto que um duelo se inicia entre ele e o gato.

Outro recurso lingüístico que possivelmente se refletiu na narrativa é o uso dos verbos “dicendi”, do exercício do miniconto. Estes constam de ambas as versões, mas foram empregados com menos freqüência, e , portanto, de forma mais criteriosa na reescrita final.

Ao compararmos os dois textos, podemos perceber outras duas alterações: a alteração no título (“Todos querem a lâmpada”, na 1ª versão, “Onde foi parar a lâmpada?”, na reescrita final), mas tal mudança não foi um ganho na qualidade textual. A segunda alteração se constitui na introdução de expressões típicas de contos de fada: “Era uma vez” e “viveram felizes para sempre”. É preciso considerar que esse final feliz tem uma função na conclusão do texto já que a causa dessa “felicidade” foi a ingenuidade de Aladim por não saber o que o gato havia feito, graças a isso é que viveu feliz para sempre. Esta última mudança é significativa já que outros elementos também confirmam a estrutura do conto de fada, as personagens, por exemplo.

Textos do Aluno F:

1ª Versão (27/04/05)

Sininho quer namorar?? Será?

Um belo dia Sininho, aquela fadinha minúscula e bonitinha, que vivia com o Peter Pan na terra do nunca, perguntou ao Peter Pan:

- Nada de novo hoje?

Peter Pan respondeu:

- Sininho, sabe o Aladim? Daquele livrinho que a Wendy leu para você? Aquele que tem aquela lâmpada maravilhosa?

- Sei! Mas, porque você está falando isso?

- Porque a princesa Badrulbudur, está grávida e ficou morrendo de vontade de vir visitar aqui, a terra do nunca, e achei que você gostaria de conhecê-lo!

- É claro que eu quero, visitar aquele lindão, ainda mais, tem uma lâmpada que pode atender todos os meus desejos!

- “Pera” um pouco! Não vai dar em cima dele, ele tem mulher, e você é uma fadinha minúscula!

- O que há de errado em uma fada linda como eu namorar?

- Linda é! E não tem nada de mais, com tanto que com quem você namore seja um “fado”, e que não esteja compromissado!

- Tá, tá, tá! Mais já tá tarde e eu preciso ficar bonita para encontrar o “Dim”!

- Quem?

- O Aladim, quem mais poderia ser?

- Ninguém! Então tchau!

- Tchau!

Mas na verdade a pequena Sininho estava de olho na lâmpada mágica de Aladim, mas ela queria mesmo é mostrar para Aladim que ela poderia namorar com quem ela bem entendece.

Sininho estava pensando: “Eu aposto se eu fosse mulher, de verdade, o Aladim iria me entregar a lâmpada, ou até mesmo se eu fosse a namorada dele! Verdade, eu não tinha pensado nisso, se ele gostar de mim, de verdade, vai me entregar a lâmpada! É isso, vou fingir querer namorar com ele!”

E depois a Sininho foi voando encontrar com Aladim, quando chegou lá perguntou:

- Você que é o Aladim? Da lâmpada maravilhosa?

- Sim, é, porque?!

- Porque eu preciso te fazer um pedido!

- Qual?

- Quer namorar comigo?

- Claro... que NÃO!

- Porque?

- Porque eu nem te conheço, sou casado, fiel, e você é uma fadinha!

- Qual o problema das fadinhas?

- Nenhum, quer dizer, elas, vocês, são MINÚSCULAS!

- Tá tudo bem, eu nem queria namorar com você, só estava querendo uma coisa...

- Que coisa?

- É...

- Fala logo!

- Calma! Eu quero a lâmpada mágica!
- Nem pensar!
- Por favor?
- Não!
- Não mesmo!?
- Claro que não mesmo! Sua mentirosa, achou que iria me enganar, iria namorar comigo, e achou que de presente iria lhe dar a lâmpada?
- Achei! Tchau!
- Já foi tarde!

E Sininho foi embora chateada, agora nem amiga do Aladim ela era, e nem sabia como realizar seu grande sonho!

Mas Sininho ficou pensando: “Se eu sou criança para que, que eu quero namorar, só para mostrar ao Peter Pan que eu posso namorar com quem eu quiser, e eu só inventei esse “negócio”, porque eu queria a lâmpada, para realizar meu grande sonho, ser do tamanho de uma criança, só que todo mundo fala que Deus fez a natureza perfeita, e agora eu entendo, como é que eu iria voar com tanto peso? Pois é, pisei na bola com o Aladim, vou pedir desculpas!”

E Sininho saiu correndo, quer dizer voando, pedir desculpas ao Aladim, e quando chegou lá descobriu que o Aladim era falso, era o Peter Pan, e quem pediu desculpas foi ele!

FIM!

Reescrita Final (23/11/05)

Tudo por causa de um casamento

Era uma vez um homem chamado Aladim, o da história das mil e uma noites, mas como todos sabem, ele tinha acabado de se casar; e ele ainda não sabia, mais para sua infelicidade não tinha convidado a pequena fadinha Sininho para o casamento (a da terra do nunca, sabe?).

Sininho estava muito brava, e quando Sininho fica brava...

Em seu quarto, Sininho, chorava e resmungava:

- Todos foram convidados... menos eu! BUÁÁÁ! Que vergonha, o que vão falar de mim?!

Então, Sininho decidiu que acabaria com a felicidade de Aladim! Como? Não sei! Isso não vai dar certo!

Sininho fez suas malas e foi falar com Aladim, mais para a surpresa de todos, ela não estava brava, ela só se ofereceu para ser empregada doméstica dele! Quê? Não estou entendendo mais nada!

Sininho começou a trabalhar lá, mais ela só futricava as coisas do quarto de Aladim; espera! Já sei! Ela está procurando algo, se ela falou que vai acabar com a felicidade dele, só pode ser a lâmpada! Ele ficaria muito triste! É isso!

Aladim acaba de chegar de seu trabalho, ele vai pegar Sininho mexendo nas coisas dele! E agora?

Ei, espere, tem alguém, além de Aladim, entrando, quem será? É o capitão gancho, o que ele faz aqui?

Quando Aladim entrou em seu quarto e viu Sininho mexendo em suas coisas, perguntou muito bravo:

- O que você tá fazendo aqui?

- É... É... eu tô arrumando! - respondeu com a voz tremula.

- Não seja tonta! Eu sei bem o que você tá fazendo aqui! – respondeu Aladim indignado.

- Você... sabe?

- Sei! Só não entendo porque! – respondeu seco.

- Tá vou abrir o jogo, eu tentei acabar com sua felicidade, e para isso, eu precisava roubar a sua lâmpada; eu sabia que se a roubasse, você ficaria muito triste! Mas a culpa não foi minha, você que não me convidou para seu casamento! Fiquei muito...

- Peraí! Eu te convidei SIM! Eu lembro, foi o 1º a ser mandado!

- Mais eu não recebi...

BLOFT

- O que foi isso?! – perguntou Aladim

- Vamos ver, vem da cozinha!

Quando chegaram lá, era o capitão gancho, que tinha derrubado uma cadeira, e já se apressava a fugir. Eu já tinha até esquecido dele!!

Mais Aladim, o pegou e o jogou longe; e ele meio caído ainda não desistia de fugir, mais Sininho se apressou a jogar um pó nele, e fazer ele ficar flutuando!

Depois de tudo, Aladim começou a interrogar o capitão gancho:

- O que faz aqui? Porque?

- Eu...eu...eu vim aqui para...para...para roubar a lâmpada, porque mesmo eu roubando o convite do seu casamento, o convite de Sininho, eu...

- Como? Foi você? Eu perdi o casamento do SÉCULO, por sua culpa? E ainda me transformei em uma vingativa?! – Sininho responde indignado e BRAVA.

- Espere Sininho! Vamos ouvir o que ele tem para falar! – Aladim acalmando Sininho.

- Então, eu, no seu casamento, fiquei procurando, mais não achei em lugar nenhum essa lâmpada! Mais eu te suplico, não me bata, nem me mate! – respondeu o capitão.

- Você acha que eu sou um assassino? Eu só vou te mandar de volta para... o LIVRO do Peter Pan! – Aladim responde rapidamente.

- Não... para lá não... – capitão gancho suplica.

BLOFT

- Pronto, agora ele vai morar para sempre no livro! – Aladim fala aliviado.

- Aladim, eu queria te pedir desculpa! – Sininho fala envergonhada do que fizera.

- Claro que te desculpo! – responde Aladim entusiasmado.

E viveram amigos para sempre.

Aluno F: Análise

De todos os textos elaborados pelos meus alunos, estes últimos são considerados por mim os melhores, levando em conta os critérios que exponho abaixo.

A primeira versão já apresenta uma excelente qualidade. Nesta, o aluno faz uso de muitos diálogos e nesses há: repetições (“tá, tá, tá!”), reticências para indicar pausas na fala: “uma coisa.../É...”; abreviações: “o Dim!”, características típicas da oralidade que constaram do texto antes dos exercícios de análise lingüística do miniconto e do exercício da entrevista serem trabalhados com a classe. Além disso, empregou-se uma palavra em destaque, “minúsculas”, para expressar que a personagem estava gritando: “Nenhum, quer dizer, elas, vocês, são MINÚSCULAS”.

Quanto às personagens, elas são caracterizadas quando mencionadas logo na introdução do texto: “Sininho, aquela fadinha minúscula e bonitinha...”; Aladim, “aquele que tem a lâmpada mágica”.

Ao ler a primeira versão, achei que a reescrita seria uma cópia daquela, que não haveria uma alteração tão significativa a ser feita para melhorar a qualidade do texto. Enganei-me. Todos os recursos acima mencionados constam da reescrita final: destaque de termos como: “roubar”, “muito”, “amigos”, “brava”, “século”, “livro”. Constaram inserções de onomatopéias e da expressão “Era uma vez”, mas a inovação ficou por conta das vozes do leitor e do narrador.

O leitor é considerado na reescrita final de duas formas: aquele para quem o texto é escrito, neste caso os alunos da 1ª série, e o que dialoga com o narrador, como no trecho: “Quê? Não estou entendendo mais nada”.

Já o narrador, ele não só cumpre com a sua função, a de narrar, como também questiona o leitor: “...das mil e uma noites, sabe?” e responde a uma indagação implícita do leitor: “Como? Não sei”.

Nota-se que o aluno, neste trabalho com o leitor e o narrador, fez uso dos recursos lingüísticos da oralidade, trabalhados no exercício da entrevista, mas de uma forma diferenciada; não foi simplesmente o uso da oralidade na construção dos diálogos, mas sim uma participação deles na construção do enredo.

Outra inovação a ser considerada se refere ao desfecho, pois, na reescrita final, iniciada com o “Era uma vez”, Sininho e Aladim não viveram felizes para sempre e sim “viveram amigos²⁶ para sempre”.

Textos do Aluno G:

1ª Versão (27/04/05)

Era uma vez João e Maria que passeavam pelo bosque, até que viram uma casa simples, foram até lá, e gritaram:

- Tem alguém aí?

Chega depois alfaiate e fala:

²⁶ Grifo do aluno

Crianças, o que querem?

- Queremos entrar, nossos pais nos deixaram perdidos na floresta. Podemos?

- Sim, mas somos bastante simples.

- tudo bem, só estamos com fome e sono.

- Entrem, como é o nome de vocês?

- João e Maria.

- O meu é Mustafá e o do meu filho é Aladim.

As crianças comem e bebem muito, e depois Aladim, sentado no sofá, levanta e leva as crianças para o quarto.

As crianças deitam, mas João não consegue dormir, abre o guarda roupa achando que é a porta de saída, e acha a lampada, acordou Maria e pediram que fossem morar nos EUA, porque seus pais moravam lá, e deixaram a lâmpada, quando Mustafá acordou, não viu mais as crianças, e a lâmpada estava lá.

Reescrita Final (23/11/05)

João e Maria

Era uma vez dois irmãos chamados: João e Maria, que estavam andando pelo bosque, até que viram um homem que estava andando com uma lâmpada, e eles muito curiosos perguntaram:

- Quem é o senhor? O que é isso na sua mão?

- Meu nome é Aladim. Isso é uma lâmpada que realiza alguns desejos.

- Grande coisa!!! – ironizou João.

- Não seja mal educado João! – exclamou Maria, que já estava irritada com ele.- Essa lampada realiza qualquer desejo?

- Sim, qualquer um. Qual é o seu nome?

- Maria. Quantos anos você tem?

- 20 e você?

- 12.

João percebeu que estava sendo excluído, e com isso falou:

- Meu nome é João.

- Quem? – pergunta Aladim

- Eu! – responde João

- Perguntô!

Aladim e Maria começam a dar risadas.

- Que graça! – ironiza João de novo.

- Estamos perdidos! Você poderia nos ajudar?

- fiquem na minha casa, meu pai e meu gato não vão se importar.

- Muito obrigado!

No caminho para a casa de Aladim, eles encontram um pato muito feio.

- Que pato ridículo! – exclama João.

- Pare de chingar todo mundo João!

- Calma crianças! – diz Aladim – isso não é um pato é um um sisney.

- Não importa, é ridículo do mesmo jeito. – diz João.

Depois de 30 minutos, eles chegaram na casa de Aladim. João não tirou o olho da lâmpada o caminho todo.

Quando chegaram na casa, Mustafá o pai de Aladim, os recebeu muito bem, os ofereceu água, comidas com muita fartura.

Enquanto eles comiam, Aladim aproveitou para guardar a lâmpada.

Depois Aladim acompanhou os dois para o quarto de hóspedes.

Durante a noite, João encherrou uma luz muito forte, olhou para o guarda-roupa e achou a lâmpada, o gênio saiu, só que ele não sabia que os desejos só funcionavam para o Aladim, os outros iriam para um castelo nos Estados Unidos.

João teria uma penitência de 100 anos, por causa de tudo que ele tinha feito, mas Aladim conseguiu o salvar, antes que isso acontecesse.

João agradeceu e Aladim destruiu a lâmpada.

fim

Aluno G: Análise

Nestes textos há também modificações entre a primeira versão e a reescrita final. Em ambas as produções, a expressão “Era uma vez” está presente, mas em nenhuma delas há um final tradicionalmente feliz de contos de fada. O discurso direto também está presente nos dois textos e nem sempre os verbos “dicendi”

são empregados. Na reescrita final, o uso dos verbos é melhor, já que constam verbos que explicitam circunstâncias, como “ironizar”, e também caracterizam personagens como em: “exclamou Maria, que já estava irritada com ele”. Estes verbos são classificados como “sentiendi” e não como verbos “dicendi”. De acordo com Garcia (1969), verbo “dicendi” tem como função principal “indicar o interlocutor que está com a palavra” e verbo “sentiendi” tem função “predominantemente caracterizadora de atitudes, de gestos ou qualquer manifestação de conteúdo psíquico, e quando o narrador sente que não admitem de forma alguma a idéia de transitividade, eles vêm, de regra, antepostos à fala...” (1969: 111,113). No texto desse aluno, a caracterização se dá de formas diferentes, mas em ambos os casos com o emprego de verbos do tipo “sentiendi”.

A grande diferença entre as narrativas se dá no desenvolvimento do enredo. Na 1ª versão, as personagens Aladim, o alfaiate e João e Maria (estas últimas são as personagens escolhidas de um conto de fada) não são caracterizadas. O aluno considera que o leitor do texto já conhece tais personagens. O mesmo acontece com a lâmpada: na 1ª versão, João e Maria já sabiam que a lâmpada realizava desejos. Na reescrita final, esses elementos são mais bem trabalhados. O aluno menciona que João e Maria são irmãos e que estão perdidos no bosque. Lá encontram Aladim, que está com a lâmpada nas mãos. Questionado pelos irmãos, Aladim afirma que a lâmpada realiza desejos.

Quanto aos recursos lingüísticos, dois estão claramente presentes na reescrita: a ironia e a oralidade. Há dois momentos na reescrita final em que o aluno faz uso da ironia, inclusive referindo-se explicitamente a esse ato:

“ - Isso é uma lâmpada que realiza alguns desejos.

- Grande coisa!!! – ironizou João”.

Num outro momento, tal uso também se faz ao empregar a frase: “Que graça!”

“Aladim e Maria começam a dar risadas.

-Que graça! – ironisa João de novo”.

Já as marcas de oralidade estão presentes tanto nos diálogos entre as personagens como também no trecho a seguir que consta somente da reescrita

final. Há uma “sofisticação”, apesar de não ser uma inovação, no uso desses diálogos com a sobreposição de vozes a partir da pergunta “Quem?”:

“João percebeu que estava sendo excluído, e com isso falou:

-Meu nome é João.

-Quem? – pergunta Aladim.

-Eu! – responde João.

-Perguntô!”

É importante dar também mais duas informações sobre esses dois últimos textos. Primeiro, a tentativa de fazer remissão às obras “Patinho Feio” e “A Bela Adormecida”, respectivamente através de “sisney” (sic) e os 100 anos de penitência de João. Segundo, o aluno relaciona o “final feliz” ao castigo de 100 anos de penitência de João, caso contrário, o conto seria imoral, pois se João roubasse a lâmpada e realizasse seus desejos, ele teria de pagar uma pena, mas antes que o roubo acontecesse, Aladim “conseguiu o salvar”.

Textos do Aluno H:

1ª Versão (27/04/05)

A semana da Lâmpada

Era uma vez, um menino chamado Aladim, ele morava na China, ele era pobre, mas corajoso, enfrentava todos seus medos. Um dia ele encontrou uma lâmpada mágica e sem saber de quem era ele a pegou. No dia seguinte ele estava limpando a lâmpada, ele a esfregou para sair a sujeira, e de dentro saiu um gênio, ele pediu ao gênio que fosse para o reino das águas, ele é muito ganancioso e queria ver se tinha algo de mais interessante lá, ele não sabe que é lá que mora a Ariel sua família. Lá se vai o Aladim, para um belo passeio. Enquanto ele não chegava: Ariel lia um livro!

- Ariel! Ariel!!! Ariel!!!! – Grita seu pai.

- O que! Estou aqui lendo o livro do Aladim! – Ela responde.

- Acabou de chegar aqui no reino, um humano! – Fala seu Pai.

- Quem é? Você sabe quem é? Fala quem é! – Exclamava a Ariel.

- Não sei! Queria saber também! – Fala o pai.

- Há pai eu estava lendo o livro do Aladim e vi que ele tem uma lâmpada mágica, eu queria ter uma dessa, você compra uma para mim! – Ariel fala.

- M-Mas, isso só tem no reino da Terra!

- Então vou marcar um encontro com Aladim para tentar convence-lo a me dar a lâmpada. – Resmunga Ariel.

- Como? – Pergunta o pai – Você não pode sair da água!

- Vou ir até a casa da Bruxa! – Fala Ariel – Ela vai fazer nascer pernas em mim!

- Não é necessário! Olha só quem está aqui! – Fala o pai.

- Quem? – Pergunta Ariel.

- A bruxa! – Fala o pai.

Logo a esperta da Ariel, foi fazendo o pedido.

Ariel era muito sonhadora, mas sua coragem ia muito além da sua imaginação.

- Dona bruxa necessito de pernas, você pode me ajudar?

- Lógico que sim, farei uma mágica, mas esta mágica tem pouco tempo de duração. Fala a bruxa.

E a bruxa fez com que aquele rabo lindo da sereia se transformasse em pernas.

- Papai, papai! Olhe só! Estou com pernas e poderei ir até o Aladim. Exclama Ariel. E assim a alegre Ariel foi a caminho do Aladim. Quando Ariel estava quase lá, encontra Aladim descendo para o reino das águas, e Exclama:

- Aladim? Você, aqui, desde quando, a história continua?

- Ariel? também não sabia que você morava aqui! – Fala Aladim.

- O que você veio fazer aqui? – Pergunta Ariel.

- Vim dar um passeio! – Fala Aladim.

- Você tem a lâmpada? – Pergunta Ariel.

- Tenho! Por quê! – Responde Aladim.

- Você pode me dar ela? Eu preciso tanto! – Fala Ariel com cara de sapeca.

- Tá bem, mas eu só a empresto! Fala Aladim.

- Muito obrigado! Eu vou ficar com ela só uma semana! Fala Ariel.

- Tá bom! Finaliza Aladim.

Fim

Reescrita Final (23/11/05)

A semana da lâmpada

Era uma vez, um menino chamado Aladim, ele mora na China, ele é pobre, todos caçoavam de sua pobreza o dissendo:

- Nossa ele é rico! ha! ha! ha! Bobão! ha! ha! ha! – Com ironia. Mas ele não desiste porque ele é corajoso, enfrenta todos os seus medos.

Um dia ele encontrou uma lâmpada mágica, e sem saber de quem era ele a pegou. Quando ele acordou, já no outro dia, ele foi seco na lâmpada para apreciá-la, e limpá-la. Quando ele a esfregou!:

- Chic! Chic! Plim!

Apareceu um gênio; ele foi logo pedindo o que desejava:

- Gênio! Eba! vou ser feliz finalmente! Quero fazer meus pedidos! Pode começar? Pode? Pode? – Aladim exclama.

- Bem! Meu querido Aladim faça um pedido só! Aquele dos seus sonhos! Um lugar bonito, por exemplo! – Fala Gênio.

- Eu! Euuu! Euuuu! Ha não sei o que pedir! Estou confuso! Há já sei, quero conhecer o reino das águas inteirinho!! Pede Aladim.

- i-i-i-inteiro! Aladim assim não dá! Exclama Gênio.

- Ha da sim! Você é um Gênio, não é! diz Aladim.

Não sabendo que Ariel vive lá, então lá se foi Aladim. Enquanto isso: Ariel lia um livro.

- Ariel! Ariel! Arieel!!!! Grita seu pai.

- O que éé! To no meu quarto lendo o livro do Aladim! Ela responde.

- Acaba de pousar um ser humano aqui no reino! Fala seu pai.

- Outro! beleza! Quem é? Você sabe quem é? Fala quem é?

- Não sei! Queria saber também! Responde seu pai.

- Hááá! O paii! Fala a Ariel.

- Hara! Não vem não! Essa história desses jestos carinhosos! – Resmunga o Pai.

- É que eu tava lendo o livro do Aladim e vi que ele achou na torre do Sol uma lâmpada mágica... – Ariel é interrompida.

- !! O que é que eu tenho a ver com isso! – Seu pai interrompe sua filha.

- Deixa eu terminar de falar paii! compra a lâmpada para mim! Compra! Por favor! –
Pergunta Ariel.

- M- Mas essa lâmpada não existe aqui, só onde ele vive! Marque um encontro com ele e
peça a ele a lâmpada! – fala seu pai.

- Já sei! Vou ir ao encontro com a bruxa e ela irá me dar pernas e poderei ir até ele! – fala
ela.

Quando Ariel chegou lá ela disse:

- Bruxa quero ter pernas! Exclama Ariel.

- Tudo bem! Plim! Agora você tem pernas Ariel! – Fala a bruxa.

Quando Ariel chega ao reino de Aladim ela vai a seu encontro e o pediu a lâmpada e:

- Tudo bem Ariel só uma semana! – Fala Aladim.

Depois de uma semana ela estava milionária e foi ao encontro do Aladim para devolver a
lâmpada a ele. E viveram felizes para Sempre.

Aluno H: Análise

Nesta última análise dos dados, há alterações na reescrita final decorrentes dos recursos lingüísticos trabalhados nos exercícios, principalmente a ironia e a oralidade, sendo esta última a mais trabalhada na reescrita. Algumas marcas de oralidade ficaram mais evidentes na última versão, como as onomatopéias: “Chic! Chic! Plim!”, quando Aladim esfrega a lâmpada para limpá-la, as repetições: “Pode começar? Pode? Pode?”; “Eu! Euuu! Euuuu!”; e os titubeios: “i-i-inteiro!”.

A ironia foi empregada na frase: “Nossa ele é rico! ha!ha!ha! Bobão! ha! ha! ha! – Com ironia.” A tentativa, no entanto, foi sem sucesso, pois só sabemos que se trata de uma ironia devido à explicitação da expressão “com ironia”. Já num outro momento, Aladim lhe diz: “Ha da sim! Você é um gênio, não é!”, podemos entender que há um jogo irônico entre dois sentidos do termo “gênio” a saber : “1. espírito que, segundo os antigos, regia o destino de um indivíduo, de um lugar etc, ou que se supunha dominar um elemento da natureza, ou inspirar as artes, as paixões, os vícios etc. 4. indivíduo dotado dessa capacidade”. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva).

O desfecho também é modificado na reescrita final: nesta, Aladim e Ariel viveram felizes para sempre, o que não aconteceu na primeira versão, apesar da expectativa de um desfecho comum aos contos de fada já que, no início da narrativa, houve o emprego da expressão “Era uma vez”.

Os verbos “dicendi” constam em ambos os textos, acompanhando sempre os discursos diretos.

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA FASE INTERMEDIÁRIA

Como já foi mencionado anteriormente, seis exercícios de análise lingüística foram elaborados e alguns recursos lingüísticos foram trabalhados com os alunos e, de acordo com a análise dos textos selecionados, posso afirmar que três deles apareceram com maior freqüência nas reescritas finais: o uso dos verbos “dicendi” e discurso citado (exercício 1), a oralidade da transcrição da entrevista (exercício 4) e a ironia (exercício 5). O recurso lingüístico das informações implícitas (exercício 2) apareceu em somente três reescritas. Não constou, portanto, das reescritas: o recurso lingüístico da denotação e conotação (exercício 3).

Sobre o provável uso desses exercícios na reescrita final, acredito que o recurso lingüístico dos verbos “dicendi” esteja mais presente devido ao conteúdo lingüístico por ele abordado. De maneira geral, os verbos “dicendi” já constavam das primeiras versões narrativas, por isso, em alguns casos, bastou um ajuste na quantidade (e um aperfeiçoamento no modo de se introduzir o discurso citado) do uso dos mesmos para que a alteração na reescrita final fosse efetuada. Se o aluno fizesse uma leitura mais atenta da reescrita final, já perceberia a repetição desnecessária de tais verbos. E isso aconteceu em quase todos os textos analisados. Tratava-se de uma mudança simples e, talvez por isso, tão freqüente. É importante mencionar também que ao se trabalhar tal recurso lingüístico houve uma ampliação do vocabulário dos alunos já que estes passaram a empregar outros verbos “dicendi”, além dos tradicionais: “disse”, “falou”, “respondeu”.

Outro recurso bastante utilizado foi o da oralidade, trabalhada na transcrição da entrevista. Os alunos demonstraram, através da reescrita final, que nos discursos diretos eles podem empregar onomatopéias, abreviações, reticências para indicar pausas sempre que o contexto assim o permitir. É interessante observar que essas descobertas geraram uma discussão interessante entre mim e eles, pois os alunos, inicialmente, julgaram negativamente a maneira como aquela autora falava e tal julgamento também pôs em dúvida, por parte deles, a qualidade das obras dela. Foi preciso mostrar trechos das gravações das falas deles, minhas e também da autora para que parcialmente esse preconceito lingüístico fosse desfeito. A meu ver, os alunos conseguiram diferenciar os trechos que pertencem ao narrador daqueles que pertencem às personagens e, nestes, entenderam que poderiam fazer uso de tais recursos.

Já a ironia foi um recurso que despertou interesse dos alunos. Durante o exercício, um deles perguntou o que era ironia e eles acharam interessante a possibilidade de dizer uma coisa significando outra, mas tiveram dificuldade em empregar tal recurso lingüístico na escrita. Tanto que há textos em que a ironia não foi bem empregada. Acredito que eles compreenderam o que é ironia, mas utilizá-la não foi tão simples como julgaram num primeiro momento, já que não basta apenas usar uma palavra contrária ao que era a primeira intenção; é preciso que todo o texto ilumine esse trecho proporcionando sentido ao uso da ironia.

Sobre o que expus até aqui, considero que alguns recursos lingüísticos foram mais utilizados do que outros nos textos dos alunos porque alguns recursos eram mais simples que outros e por isso o uso foi mais eficaz, é o caso dos verbos “dicendi”. Pode-se levantar como hipótese também que devido ao tipo de exercício proposto por mim, alguns recursos foram menos utilizados, é o caso da repetição de palavras (trabalhada no exercício do texto do Pinóquio). Considero também que os recursos lingüísticos dos exercícios que podem ser percebidos nos textos dos alunos fizeram diferença em suas produções, talvez não no nível por mim esperado, já que numa situação idealizada por mim enquanto professora, e não pesquisadora, haveria referência eficaz a todos os exercícios e não um uso de

recursos (trabalhados em minha pesquisa ou outros) sem função específica no texto. Provavelmente isso aconteceria se, durante as reescritas, houvesse uma interferência minha como professora e isso não aconteceu porque eu queria que os progressos textuais fossem mérito exclusivo dos alunos. Um questionamento meu no texto do aluno, durante a aplicação dos exercícios e das reescritas, quanto a um sentido significativo ou o uso adequado de um recurso empregado, poderia fazer com que o aluno repensasse aquilo que ele escreveu e aí haveria duas possibilidades: ou ele reescreveria tal trecho, o que demandaria mais trabalho, ou excluiria tal passagem, o que talvez seria mais comum por ser mais cômodo.

Por ser um trabalho exclusivamente solitário, já que o aluno escrevia, lia, reescrevia sozinho seu texto, sem contar com a leitura, a opinião e a sugestão de ninguém, e que se tratava de uma 6ª série, foi possível perceber que os recursos lingüísticos foram aproveitados pelos alunos, de alguma forma e em alguma medida, nas suas reescritas. De maneira geral, os alunos buscaram melhorar a sua produção escrita, o que indicou uma compreensão da necessidade de se reescrever um texto, contanto que essa melhoria não fosse tão trabalhosa, ou seja, que não demandasse muito tempo para finalizá-la, não exigisse deles a reestruturação de muitas partes do texto. Por exemplo, usar o recurso da denotação e da conotação exigiria que o autor do texto mantivesse a coerência, a coesão e também um certo humor em tal passagem, o que requer um domínio da Língua Portuguesa escrita que poucos ali demonstraram ter. Nos textos selecionados, julgo que esse domínio se dê somente no texto do aluno F.

Os textos analisados mostraram que só o emprego dos recursos trabalhados não garante a narratividade. Aí entra o papel do professor quando vai fazer a correção destes textos. Para que sejam melhores, ora pode ficar a cargo do aluno fazer as alterações que julgar necessárias no texto, assim como fiz em minha pesquisa, ora essas produções deveriam ser lidas e corrigidas no método textual-interativo (para usar o termo de Ruiz), ou seja, deveriam ser alvo de um questionamento do professor quanto ao uso sem função específica no texto. Em seguida, o aluno deveria reescrever, e não excluir tal passagem de forma a “resolver o problema”.

É importante mencionar que não houve um grupo de controle na aplicação dos exercícios porque minha intenção não era provar que estes dão certo, mas que são apenas uma possibilidade de ensino que pode ser colocada em prática. Esses dados já apresentados são ilustradores de uma posição minha quanto ao ensino de língua, ou seja, acredito que conhecer e dominar as regras da norma padrão não garante a produção de bons textos escritos, que também não é a escrita pela escrita que faz com que os alunos escrevam melhor e nem que só o contato com os textos literários garanta uma escrita de qualidade. Acredito que é preciso trazer para a sala de aula os diversos gêneros textuais que circulam no nosso cotidiano e que se faça um trabalho de simulação de produção desses textos; aí sim os alunos compreenderão a função da escrita e poderão produzir textos de melhor qualidade.

O que também me chamou a atenção nesses textos selecionados e analisados foram as modificações não abordadas nos exercícios de análise lingüística, como: caracterização explícita das personagens, ortografia e pontuação mais adequadas à norma padrão, enredo mais desenvolvido. Os alunos tinham total liberdade para modificar sua narrativa, portanto não só os recursos lingüísticos dos exercícios poderiam ser abordados na reescrita final como também outros que julgassem relevantes. E assim aconteceu. O que a evolução na ortografia e na pontuação especificamente podem nos revelar é que talvez sejam itens que prescindam de um trabalho específico da mesma natureza dos exercícios elaborados. A correção ou modificação que o aluno deverá realizar frente a um problema de ortografia poderá simplesmente ser apontada a ele, como normalmente fazem os professores ao corrigir uma redação. Outra atitude parece ser necessária para que o aluno faça uso de um recurso lingüístico como, por exemplo, a ironia.

Daí a importância dessa fase intermediária, a fase dos exercícios de análise lingüística. Cabe a cada professor eleger os itens que considera importantes para sua turma, para seus alunos e, a partir dessa escolha, trabalhar com esses itens de forma a mostrar aos alunos de que forma eles podem fazer uso, nos seus textos escritos, desses recursos.

Não abordei em momento algum a relação entre escrita e leitura, por não ser esta o foco deste trabalho. No entanto, não posso deixar de mencionar que não há como ignorar essa relação. Os alunos, fazendo os exercícios, ficaram também melhores leitores, tanto que uma aluna, como resposta para o exercício sobre ambigüidade (exercício 3) em que os alunos deveriam sugerir uma outra manchete para o texto da Revista Veja, trabalhando o sentido denotativo e conotativo das palavras, propôs “Chinelada na escola”, o que é um indício de boa leitura do exercício e compreensão adequada do recurso lingüístico trabalhado. Portanto, ao relerem suas primeiras versões, foram também melhores leitores. Ao deixar de ser autor e passar a ser leitor do próprio texto, o aluno fez alterações através de recursos lingüísticos que já conhecia seja devido ao seu conhecimento escolar, seja porque é leitor de textos de diversas naturezas.

7. BIBLIOGRAFIA

- *ABAURRE, M. L. (1999) *Português: volume único*. São Paulo: Moderna, p.290.
- *BAKHTIN, M. (1953/1979) Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. S. Paulo: Martins Fontes, 1992.
- *BONINI, A.(2002) *Metodologias do ensino de produção textual*. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n.01, pp.23-47, jan./jun.
- *BUIN, E. (2004). A Gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. In *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v.4. n.1, pp.155-171.
- *CAVALCANTE, M. & B. MARCUSCHI.(2005) *Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes*. In M. G. Costa Val & B. Marcuschi. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cidadania*. BH: Autêntica/CEALE.
- *CEGALLA, D.P.(1968) *Português: Gramática – Antologia – Exercícios. Terceira Série Ginásial*. 14ª ed.São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp 11-12; 235-244.
- *CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. (2006) *Português: Linguagens, 2ª série*. 2ª ed. São Paulo: Atual, pp. 48; 72.
- *COELHO, N.N. (2003)*O Conto de Fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: DCL, pp.79, 110-114.
- *CULIOLI, A. (1999) *La Formalisation em Linguistique* In *Pour une Linguistique de L'Énonciation: Formalisation et opérations de repérage – Tome 2* OPHRYS, pp.19 e 74.
- *FIAD, R. S. & SABINSON, M. L. T. M..(1991) *A Escrita como trabalho*. In *Questões de Linguagem – Muito além do Português*. S. Paulo, Contexto, pp.54-63
- *FRANCHI, C. (1987) *Criatividade e Gramática*. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 09*. Universidade Estadual de Campinas. Instituto dos Estudos da Linguagem. Campinas, pp.05-45.
- *GARCIA. O.M. (1969). *Comunicação em prosa moderna*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Documentação, pp111-113.
- *GERALDI, J. W. (1991)*Portos de Passagem*. S.Paulo: Martins Fontes.

- *GÓES, M. Cecília R. de (1995). *A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*. In: Smolka, Ana Luiza B. & Góes, M. Cecília R. de (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, pp.101-119.
- *HAUAGGE JUNIOR, P. & MORAES, P.G. (1997) *Idéias em contexto: Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil, pp. 56-61
- * HOUAISS, A. e VILLAR, M.S.(2001) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- *ILARI, R. (1985). *A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- *JESUS, C. A. de, (2000) *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita*. In GERALDI, J.W. & CITELLI, B. (coords. Vol.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, v.1, pp.99-117.
- *LEAL, L. de F. V. (2005) *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: Rocha, G. & Val, M. da G. C.(orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.53-67
- *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa. Brasília, 1997, p.47.
- *NUNES, A. V. & LEITE, R.A.S. (1975) *Comunicação / Expressão em Língua Nacional para a 6ª série do Ensino de Primeiro Grau*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, pp 88, 91, 105.
- *ROCHA, G.(2005) *O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança*. In: Rocha, G. & Val, M. da G. C.(orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 69-83.
- *ROJO, R. (2005). *Revisitando a produção de textos na escola*. In: Rocha, G. & Val, M. da G. C.(orgs). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, pp.185-205
- *ROJO, R. (1992) *Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração*. In M. S. Z. de Paschoal & M. A. A. Celani

(orgs). *Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística transdisciplinar*, pp. 99-123. SP: EDUC/PUC-SP

* ROJO, R. (2001). *Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas pelo professor?* In KLEIMAN, A. (org.) *A formação do professor – Perspectivas da LA*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 313-335.

*ROJO, R. (no prelo) *O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa*. Artigo que reproduz parte da comunicação em Mesa Redonda de título *O texto como unidade de análise e de ensino*. 10º Simpósio Nacional de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia.

*ROJO, R. & CORDEIRO, G.S. (2004). *Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: Schneuwly, B; J. Dolz & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, pp.07-18

*RUIZ, E. (2001). *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

*SCHNEUWLY, B. (2004) *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: Schneuwly, B, Dolz, J. & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, pp.21-39

*SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. (2004) *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: Schneuwly, B, Dolz, J. & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, pp.41-70

* _____ (2004) *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: Schneuwly, B, Dolz, J. & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz & colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, pp.71-91.

*SOARES, M. (2001) *A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil* In EVANGELISTA, A.A.M. (org.) *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 17-48, 2ª ed.

*TESOTO, L. (1996) *Texto e Contexto – 8ª série*. São Paulo: Editora do Brasil, pp.21-33.

ANEXOS

Anexo I

“Corrija a colocação viciosa dos pronomes oblíquos:

- 1) Que o Senhor guardasse-a. 2) Se fôsse mais prudente, nada disso acontecer-lhe-ia. 3) Me parece que ele não tem razão. 4) Há homens que põem a felicidade onde ela não encontra-se. 5) Muito aprende-se com a experiência. 6) Tudo transforma-se sem cessar. 7) Não há quem compadeça-se dessa pobre gente? 8) Ergueriam-se de nôvo e não deixar-se-iam dominar pelo desânimo.”
- (CEGALLA, 1968: 243)

Anexo II



(NUNES & LEITE, 1975: 88)

Anexo III

“Você já aprendeu que um título, uma manchete, uma só frase podem preparar o leitor. Ele ficará contra ou a favor de alguém. Ele vai rir ou se aborrecer com o que você vai contar.

Daí a importância da intenção, estilo e tom da manchete.

Neste exercício damos algumas notícias. Escolha para cada uma 3 manchetes de intenções e estilos diferentes. Uma será sempre fria (neutra). As outras ficam por sua conta.”(NUNES & LEITE,1975: 105)

Anexo IV

“Com voz grossa e imperiosa, tia Eufrasina insiste:

- Levanta, Couto. Já são meio-dia!

Clarissa achava engraçado aquele “já são”. Também a coitada da tia nunca esteve na escola.” (Érico Veríssimo). (NUNES & LEITE,1975: 91)

Anexo V

Transcrição da entrevista

Aluno: O livro foi escrito só para as meninas?

Entrevistada: Como é que é, meu amor?

Aluno1: O livro foi escrito só para meninas?

Entrevistada: Como é que você se chama?

Aluno1: Carlos

Professora: Carlos

Professora: Eles fizeram essa pergunta/

Entrevistada: Eu entendi. Eu entendi.

Professora: Porque a capa cor-de-rosa/

Entrevistada: É

Professora: As meninas na capa/

Entrevistada: Isso

Professora: O título “Em busca da fama”... num primeiro momento quando eu propus, os meninos... Ah, mas esse livro é pra meninas! Eu falei essa pergunta/

Entrevistada: (ao mesmo tempo) Muito interessante!

Professora: Vocês têm de fazer pra Dona Edith!

Entrevistada: Então, aí...isso foi muito interessante. Primeiro, eu preciso dizer que quando a gente manda um livro pra uma editora, a gente tem o domínio sobre... a... as escolhas de formato até um certo ponto. A editora, de uma certa maneira,

impõe algumas coisas. Essa capa foi imposta, eu não concordei com ela, reclamei porque eu não queria que a capa fosse cor-de-rosa. Eu não queria que a capa fosse ... tão declaradamente feminina, reforçando um estereótipo, reforçando um preconceito, né? Que na nossa sociedade existe muito essa divisão, né? O que é pra homem, o que é pra mulher. O azul é pra menino, cor-de-rosa é pra menina, nós temos essa cultura, né? E a capa reforça. Eu reclamei. Mas hoje eu acho que até foi uma coisa legal porque instigou essa questão... pra gente conversar. Em toda escola que vou, a/ que eu falo sobre esse livro, as pessoas me perguntam isso e eu acho importante pra gente pensar um pouco. Então a capa tá dentro do que culturalmente, né? na nossa cultura, se entende como feminino: é cor-de-rosa, só tem meninas na capa. Mas eu pergunto pra vocês: na história...onde estão os meninos, na história? Agora eu não vou responder, eu tô perguntando. Quem são os meninos da história? Quem são? (pausa) Os rapazes...

(Barulho na sala)

Entrevistada: Quem?

(Alguns falam ao mesmo tempo)

Entrevistada: Os meninos, não os homens. Os rapazes.

Aluno2: Ah, foram pessoas que ajudaram as meninas

Entrevistada: Como é que se chama?

Aluno: É...

Aluno3: Paulo

Aluno2: Eu?

Entrevistada: O Paulo

Aluno2: O Paulo, é..., o... o Gustavo

Entrevistada: Como é que você se chama?

Aluno2: É... Eu? Caio.

Entrevistada: Caio. Então o Caio falou que os rapazes/ tem o Paulo e o Gustavo. Caio, o Paulo, ele teve uma/um ... uma atuação desimportante na história?

Aluno2: Não. Ele ajudou bastante a ... é... junto com a ...Gabi, é... ajuda a ...Ele junto com a Renata ajudou a Gabi a sair daquele negócio de assédio.

Entrevistada: Hã. Se o Paulo não existisse, o que que ia acontecer com a Gabriela? O que que ia acontecer com a Gabriela, se o Paulo não existisse?
(pausadamente)

(Alunos conversam)

Professora: Fala, Vinícius.

Aluno4: Ela ia tirar foto.

Entrevista: Quem sabe?

Professora: A lá!

Entrevistada: Ela ia tirar foto, ela ia ficar na mão daqueles safados, possivelmente...ela ia... virar "scort". Vocês aprenderam o que é ser 'scort", no livro? Essas meninas que acompanham homens mais velhos e que é uma porta aberta pra prostituição. Que é que ia acontecer com a Gabriela?Que tava sozinha em São Paulo. A mãe dela não estava sabendo porque ela estava em São Paulo...Ela não tinha quem a defendesse, que será/ era uma menina ambiciosa, né? Que será que ia acontecer com a Gabriela, se não existisse o Paulo? Possivelmente ela iria virar uma prostituta. Possivelmente. Não é verdade? Então esse personagem, Paulo, ele foi fundamental na história. Aí o colega falou também do Gustavo. Gente, o personagem do Gustavo tem uma característica muito, muito importante. O Gustavo era machista? (pausa) Pensem bem. O que é que o Gustavo fez? O Gustavo era o primeiro namorado, ele ficou no interior, ele veio quando o negócio tava preto. (pausa) Certo? E o que que o Gustavo pensou? Como todo mundo tava pensando ... que ela estava?

Aluna/ /Entrevista: Grávida!

Entrevistada: E aí, o Gustavo falou: Ah, transou com outro? Não é mais virgem? Não quero nem saber! Foi isso que o Gustavo falou?

Aluno5: Não.

Entrevistada: Não. Pelo contrário, pelo contrário. O Gustavo... ele deu uma força pra ela, ele falou que a amava sim. Apesar de tudo, ele continuava amando. Ele foi machista? Não. É um papel desimportante? Não. É um papel importantíssimo no livro. Certo? Então vocês podem até dizer: Puxa vida, mas os papéis mais importantes ficaram para os homens, nesse livro! Essa autora é muito machista!

Hã? (pausa) Respondi? Respondi mesmo? Você entendeu mesmo o que eu falei? Vocês entenderam que o livro não é para meninas? É também (pausadamente) para meninas? É para meninas e rapazes. Mostra a importância dos rapazes na nossa vida! Muito importantes na nossa vida! Mostra como é legal essas mudanças que tão acontecendo, que os homens não tão/ que os homens também sofriam. Eles, eles eram muito machistas e também sofriam, não eram só as mulheres que sofriam não, os homens também. Agora que, que esse machismo tá diminuindo, o homem e a mulher tão lado a lado, são companheiros, não existe mais o homem aqui e a mulher aqui (gesto com uma mão em cima da outra). Eles são companheiros, eles trabalham juntos, eles estudam juntos, eles conversam sobre tudo, eles têm direitos iguais! Isso é que é amor! É uma troca entre iguais. Amor não é um aqui, outro aqui (mesmo gesto com as mãos). Eu mando, você obedece. Isso é amor? Não! Amor é assim ó (gesto com as mãos dadas), é lado a lado. Não é? Eu sei que vocês entendem de amor. Tô falando com vocês assim porque eu sei que vocês entendem muito bem de amor. (pausa) Não é?