

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUEM

ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
NARRATIVA E SUBJETIVIDADE

EVELI SEGANFREDO

Porto Alegre

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
NARRATIVA E SUBJETIVIDADE

Eveli Seganfredo

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

Porto Alegre

2013

Eveli Seganfredo

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
NARRATIVA E SUBJETIVIDADE**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Estudos da
Linguagem/Linguística Aplicada pelo Programa
de Pós-Graduação em Letras da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul

Aprovada em 19/12/2021

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. DR^a. LUCIENE JULIANO SIMÕES – UFRGS

PROF^a. DR^a. ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA – FACED/UFRGS

PROF^a. DR^a. NEIVA TEBALDI GOMES – UNIRITTER)

PROF. DR. PAULO COIMBRA GUEDES (ORIENTADOR) – UFRGS

AGRADECIMENTOS

A minha família e meus amigos, pelo apoio incondicional;
aos alunos para quem este trabalho fez ou possa ainda vir a fazer diferença;
e a Paulo Coimbra Guedes, meu orientador, pela longa parceria.

A Luciene Juliano Simões, Vera Boillo e Fátima Rodrigues Áli, pela generosa disponibilidade;
a Luís Augusto Fischer e Rosa Maria Hessel Silveira, pela inspiração;
e a todos os demais professores, com cuja interlocução foi possível viabilizar este trabalho.

RESUMO

Este estudo debruça-se sobre textos narrativos de universitários de Comunicação Social das Faculdades Integradas de Taquara, nas habilitações Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, visando a refletir acerca da relação entre a construção da subjetividade, na acepção bakhtiniana do termo, e a discursividade; vai analisar como os estudantes constroem seus trabalhos através de escritas e reescritas, observando se, nesse percurso, acrescentam a eles, progressivamente, as qualidades discursivas propostas por Paulo Coimbra Guedes (1994, 2002, 2009); e vai inquirir se a progressão e elaboração dos temas sugeridos por este autor determinam ou não maior qualidade dos textos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados revelam, que 1) quanto maior a consciência do eu e do outro – ou de mundo –, maior é a discursividade; 2) o acúmulo progressivo das qualidades discursivas via reescritas, mesmo que nem sempre conduza ao texto, qualifica redações; 3) a ordenação temática e a forma como os temas são apresentados por Guedes merecem um estudo mais apurado; 4) a experiência de pôr os alunos em contato com autores publicados pode ser positiva para a produção textual, fazendo com que dessa interlocução surja naqueles uma atitude crítica; 5) ao avaliar o texto do aluno, o professor deve posicionar-se de forma generosa, o que implica fazer ver os problemas criticamente, porém sem ser paternalista; e, por fim, a mais relevante contribuição desta tese, a descoberta de que 6) quanto mais significativa para o sujeito for a experiência relatada, mais forte será sua emoção. Portanto, esta pesquisa analisa a árdua incumbência do professor de redação de ensinar estudantes a produzirem textos que suplantem a chamada “redação escolar” e a concomitante árdua incumbência dos estudantes de produzirem esses textos.

PALAVRAS-CHAVE: texto; redação escolar; narrativa; discursividade; subjetividade.

ABSTRACT

This study leans over narrative texts of university students of Faculdades Integradas de Taquara, qualifications in Advertising and Public Relations, in order to reflect about the relationship between the construction of subjectivity, within the meaning of the term bakhtiniana, and the discourses; it will analyze how students construct their work through written and rewritten, observing whether, in this way, it is gradually added to them, the discursive qualities proposed by Paulo Coimbra Guedes (1994, 2002, 2009); and it will inquire whether the progression and development of the themes suggested by this author determine or not greater quality of the texts in the course of the teaching-learning process.

The results show that 1) the higher consciousness of self and other- or the world-, the greater the discourse is; 2) the progressive accumulation of discursive qualities by rewritten, even if it not always lead to text, it qualifies essays; 3) the thematic ordering and how the themes are presented by Guedes deserve a more refined study; 4) the experience of having the students in touch with published authors can be positive for the textual production, bringing about a critical attitude from that dialogue; 5) the teacher should have a generous position to evaluate the student's text, which means to make the student see the problems in a critical way, but without being paternalistic; and, finally, the most important contribution of this thesis, the finding that 6) the more meaningful the experience reported for the subject is, the stronger his//her emotion will be. Therefore, this research analyses the arduous task of the writing teacher to teach students to produce texts that supplant the so-called "school writing" and the arduous concurrent task of students to produce these texts.

KEYWORDS: text, school writing, narrative, discourse, subjectivity

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	16
3. NARRATIVA, REDAÇÃO ESCOLAR E TEXTO.....	21
3.1 AS QUALIDADES DISCURSIVAS	27
3.1.1 Objetividade.....	28
3.1.1.1 Autor	29
3.1.1.2 Leitor	29
3.1.1.3 Narrador.....	30
3.1.1.4 Seleção de fatos	30
3.1.2 Unidade temática	31
3.1.3 Concretude	32
3.1.4 Questionamento	35
3.2 A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E AS QUALIDADES DISCURSIVAS.....	36
4. DA RELAÇÃO ENTRE VIGOTSKI, BAKHTIN E GUEDES.....	41
5 NARRATIVA E SUBJETIVIDADE: A QUESTÃO DA AUTORIA.....	54
6 LETRAMENTO - O QUÊ, PARA QUÊ: RETOMANDO PODERES, SABERES E AUTORIA	66
7. ANÁLISE DE DADOS	87
7.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DE APRESENTAÇÃO PESSOAL	87
7.1.1 Texto de apresentação pessoal	87
7.1.2 Texto de apresentação (reescrita)	92
7.2 ANÁLISE DE TEXTOS SOBRE COTIDIANO	102
7.2.1 Texto sobre o cotidiano (escrita)	102
7.2.2 Texto sobre o cotidiano (reescrita)	107
7.3 ANÁLISE DE TEXTOS SOBRE UMA EMOÇÃO FORTE E UMA EXPERIÊNCIA QUE CONDUZIU A UM APRENDIZADO	114

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Quando comecei¹ a dar aulas no ensino superior, em 1998, eu já contava com quinze anos de experiência no magistério, o que incluía o ensino médio, o fundamental, o pré-vestibular e o supletivo. Ingressei no curso de Letras em 1981, e logo fui trabalhar.

Ao ingressar nas Faculdades de Taquara – hoje Faculdades Integradas de Taquara–, após os primeiros trabalhos entregues pelos alunos, observei que o nível de escrita não distava muito do que eu já conhecia: a turma era bastante heterogênea, e, se havia alunos com um desempenho bastante razoável, também havia aqueles cuja escrita era caótica. Foi aí que nasceu minha preocupação com a questão da escrita nos cursos de graduação, pois o resultado dos trabalhos dos alunos era, na maioria das vezes, desanimador.

No semestre seguinte, fui convidada a ministrar também as aulas de Redação II e III para os cursos de Publicidade e Propaganda e Relações Públicas. Foi então que minha atenção voltou-se completamente para a produção escrita dos alunos, ao perceber que eles não conseguiam, de saída, redigir textos, mas jogavam no papel frases, muitas vezes desarticuladas, sem pretensão de autoria, com o intuito de cumprir as tarefas que eu lhes propunha.

No início, eu apenas identificava que “faltava algo” para que o material produzido por eles se tornasse interessante, e achava, muito intuitivamente, que a discussão do que eles escreviam em aula poderia auxiliá-los a melhorar suas produções. Não tinha muita noção do que fazer, apenas anotava os problemas gramaticais nas redações e tecia comentários esparsos sobre o maior ou menor grau de interesse que o texto despertaria no leitor, baseada em critérios muitas vezes muito fluidos, muito subjetivos.

Isso transcorreu assim por um semestre, até conhecer o polígrafo, de autoria de Paulo Coimbra Guedes, que era adotado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e passar a

¹ A despeito da corrente que preconiza que uma tese deva ser impessoal e, portanto, escrita em terceira pessoa, optei por redigir nosso texto introdutório em primeira, pois se trata da construção do sujeito, da análise de relatos pessoais, e este trabalho também se constitui num relato pessoal, visto que resulta da experiência docente da autora em 27 anos de magistério.

adotá-lo também. Posteriormente, esse material iria converter-se no livro *Da redação escolar ao texto* – um manual de redação, que era leitura e discussão obrigatórias nas minhas disciplinas.

Montei um projeto que seguia a proposta de Guedes, de escrita e reescrita de uma sequência de textos narrativos – relato pessoal –, descritivos e dissertativos, que seria desenvolvida em três semestres consecutivos de aulas..

Em 2006, houve mudança no currículo da Comunicação Social e, por conta disso, restavam-me agora apenas dois semestres para desenvolver a minha proposta de trabalho, que teve de ser alterada. Foi assim que o semestre intermediário, o da descrição, sucumbiu. Ficou, sem dúvida, mais difícil para os alunos fazerem a passagem de uma tipologia textual à outra, e eles passaram a enfrentar problemas na construção dos primeiros textos dissertativos. O olho que guiava o leitor, que era explorado no semestre descritivo, fazia falta, e o trabalho que eu pretendia originalmente desenvolver teve de sofrer transformações.

Esse episódio de corte na sequência que havia programado e seus resultados levaram-me a mais perguntas sobre as relações entre a escrita e a reescrita; a textualidade e alguns aspectos da discursividade dos textos, que embasavam as discussões em aula que geravam os comentários que parcimoniosamente eu tecia – longos quase sempre – à caneta, a cada texto entregue, sobre as qualidades e dificuldades dos trabalhos dos alunos. Desse questionamento nasce este trabalho.

Concluí o mestrado em 2003 e adentrei no doutorado em 2004 – ambos na UFRGS. No projeto de doutoramento, originalmente, pretendia analisar apenas os problemas nas redações, baseada em Pécora (1983), além da aquisição das qualidades discursivas – a unidade temática, a concretude, a objetividade e o questionamento - nos textos dos estudantes. Completei todos os créditos, mas precisei abandonar os estudos.

Na primeira qualificação, em 2007, fui aconselhada a tratar do processo de escrita e reescrita, que, afinal, constituía a mais rica experiência do meu trabalho. Ao retomar o doutorado, em 2010, foi o que fiz: mantive a ideia original de tratar de textos narrativos, optei por fazer a análise de escritas e reescritas, observando nelas o acúmulo das qualidades discursivas propostas por Guedes (1994, 2002, 2009) e acrescentei a isso dois dados novos: 1) os reflexos do processo

de internetização² da região de Taquara, e 2) o processo de construção da autoria, que parecia se dar em alguns textos também – , autoria que se manifestava como construção da subjetividade.

A partir de um processo de crescimento paulatino que atribuí às mudanças que a região de Taquara foi sofrendo, comecei a perceber mudanças também nos textos. Se antes trazia os alunos da FACCAT, de ônibus fretado, a Porto Alegre, para irmos ao teatro, hoje, há, sobretudo, a internet, que os informa, através da qual fazem pesquisas, baixam músicas, clipes e filmes, enfim, aproveitam-lhe todas as possibilidades.

Mas a internetização de Taquara não é o único fator contextual a ser considerado. Há, também, o aperto do Ministério da Educação, com suas avaliações periódicas, credenciando ou descredenciando instituições, o que, ao que parece, tem contribuído para a preocupação maior com a qualidade de vida e de trabalho docente, que se reflete na produção dos estudantes. Enfim, percebi que estava se dando um processo de inserção cultural dos alunos do Vale do Paranhana que se refletia na sua produção textual, que passou a ganhar mais riqueza, ao acumular as qualidades discursivas; e informação, por meio do processo de internetização, razões pelas quais me propus a desenvolver esta pesquisa.

Paralelamente a esse processo que acontecia em Taquara, fui percebendo que muitos dos alunos da Escola Superior de Propaganda e Marketing (hoje ESPM-SUL), onde ingressei em 2004, assim como os do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), onde ingressei em 2011, ambas em Porto Alegre, apresentavam, em seus textos, problemas e qualidades semelhantes aos dos alunos da FACCAT.

Dessa forma, pareceu-me cabível levantar a hipótese de que o maior ou menor domínio do computador pudesse ser tomado em conta na análise, mas apenas como pano de fundo e, novamente, o reformulei, o que gerou a versão atual; afinal, pesquisar é um processo.

E que trabalho é esse?

Este trabalho vai analisar textos narrativos de estudantes universitários do curso de Comunicação Social das Faculdades Integradas de Taquara, nas habilitações Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, buscando olhar a relação entre a construção da subjetividade, do

² Neologismo da autora, referindo-se ao crescente acesso à internet.

sujeito, na acepção bakhtiniana do termo, e a discursividade; vai analisar como os estudantes constroem suas narrativas através de escritas e reescritas, observando se, neste processo, agregam a elas, progressivamente, as qualidades discursivas descritas por Paulo Coimbra Guedes em sua obra; e vai avaliar se a progressão temática proposta por Guedes tem alguma relação com a maior qualidade dos textos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Seus resultados revelam, entre outros fatores, que

- a) quanto maior a consciência do eu e do outro, a consciência de mundo, maior é a capacidade discursiva;
- b) a absorção progressiva das qualidades discursivas através das reescritas é fator de qualificação das redações, embora nem sempre as eleve à categoria de textos;
- c) as implicações entre a sequência temática apresentada por Guedes e a qualidade dos textos carece de um estudo mais apurado;
- d) a experiência de tentar colocar em contato os estudantes com autores publicados pode resultar positiva para a produção textual, fazendo com que essa interlocução gere uma atitude crítica;
- e) a crítica ao texto do aluno deve ser sempre feita tomando o professor o cuidado de posicionar-se de forma generosa, o que quer dizer que apontar problemas no texto, para que o aluno reflita sobre eles, pode ser feito ao lado desse aluno, assumindo-o, sem ser paternalista;
- f) quanto mais significativa para o sujeito for a experiência relatada, mais forte será sua emoção, o que penso levar, através da incorporação de todas as qualidades discursivas, mas, sobretudo, do questionamento, a um aprendizado, daí que postulo que essas duas propostas temáticas não possam ser dissociadas, o que creio ser minha maior descoberta ao escrever esta tese.

Ao final, este estudo visa a produzir reflexões e materiais para subsidiar e encaminhar as tarefas de

- a) ensinar a ler e escrever;
- b) formar professores capazes de se ocuparem da tarefa de ensinar a ler e escrever;

c) avaliar a produção escrita com vistas a diagnósticos úteis tanto para a tarefa pedagógica quanto para a classificação de candidatos em concursos em que a capacidade de ler e escrever são medidas.

Assim, este trabalho vai discutir a difícil tarefa do professor de redação de ensinar os alunos a produzirem textos que ultrapassem a categorização genérica de “redação escolar” e a concomitante difícil tarefa dos alunos de produzirem tais textos.

Mas por que relatos narrativos?

Originalmente, pretendia analisar o processo todo proposto por Paulo Coimbra Guedes, partindo dos relatos narrativos, passando pela descrição até chegar ao texto dissertativo, pois entendia que a proposta do autor visava, por meio desse processo, fazer com que os alunos chegassem mais facilmente à produção do ensaio. Pensei, inclusive, em verificar a progressão de alguns alunos ao longo de todos os módulos – o narrativo, o descritivo e o dissertativo –, a fim de verificar se a proposta cumpria seu papel. No entanto, dois fatores obstaculizaram minha intenção inicial: meu afastamento da disciplina de Português I e a não ocorrência da disciplina de Redação que tratava da dissertação ao longo dos semestres subsequentes. Meu *corpus* restringia-se, então, por razões circunstanciais, à narração.

Além dessas razões para a escolha pelos relatos narrativos, houve outra, que também lhe foi determinante: ao cursar a disciplina *Pedagogias das Narrativas*, com a professora Rosa Hessel Silveira, apaixonei-me pela questão do narrar e pelas distintas visões com que ia tendo contato através das leituras e discussões em aula, o que me proporcionou um confronto de pontos de vista ainda não experimentado.

E mais: a narrativa esteve sempre presente em minha trajetória de leitora, desde a infância, quando devorava as obras de Monteiro Lobato, passando pelos clássicos na adolescência e, também, na vida adulta. Cheguei a fazer incursões com pretensões autorais, redigindo rascunhos de contos, crônicas, contos, enfim, um projeto de escritora que alimento.

A questão-problema é **quais são os reflexos da experiência de uma professora universitária na utilização do método proposto por Guedes em sua obra para a escrita de um texto narrativo de qualidade por estudantes universitários?** Busco responder a ela por meio do alcance dos objetivos abaixo listados.

Objetivo geral: analisar o papel da incorporação das qualidades discursivas propostas por Guedes na qualificação do texto narrativo: suas vantagens e limitações.

Objetivos específicos:

- a) identificar se os textos são ou não narrativas;
- b) identificar nos textos a presença ou ausência das qualidades discursivas;
- c) analisar a relação entre as ideias de Vigotski, Bakhtin e Guedes;
- d) analisar o papel da reescrita como elemento qualificador das narrativas.
- e) analisar a progressão qualitativa das narrativas diante do método e da sequência temática proposta;
- f) analisar nos textos a relação entre subjetividade e discursividade;

Para dar conta de alcançar tais objetivos, a introdução apresenta a questão-problema, o tema, as justificativas e os objetivos com que se construiu este trabalho.

O capítulo dois aborda as estratégias metodológicas, fazendo uma descrição do processo que culminou nesta pesquisa qualitativa, que vai tratar da produção textual dos alunos do curso de Comunicação Social da FACCAT em 2009 e 2010 na disciplina de Redação e Expressão em Língua Portuguesa II, que abordava o relato narrativo.

No capítulo três, apresentam-se conceitos e classificações teóricas elementares para começarmos a tratar do tema *produção de textos narrativos*. Ele se baseará, em suas primeiras páginas, na distinção entre texto e não texto de Reuter (2002) e na teoria da narrativa de Culler (1999).

Na sequência, há a distinção que Guedes (1994, 2002 e 2009) faz entre redação escolar – produção a que não foram incorporadas as qualidades discursivas - e texto, bem como toda a sua proposta metodológica, especialmente no que tange à narrativa. Para sua construção, foram de grande valia as reflexões de Conceição (1998), em sua dissertação orientada por Guedes. Neste capítulo, como o acúmulo das qualidades discursivas é o critério essencial para que se dê tal transformação, são apresentadas as qualidades discursivas propostas pelo autor e também é estabelecida a relação que existe entre elas e a obra de outros autores, tais como Pécora (1983), Possenti (1988), Faraco (2007), Foucambert (1994), Faraco & Tezza (2001), entre outros. Todos esses autores ou fundamentaram a obra de Guedes (1994, 2002 e 2009) ou fazem um exercício de intertextualidade com ela.

Já o capítulo quatro retrata a visão da teoria de Vigotski (2010) em sua inerente qualidade social, não sendo os indivíduos vistos como resultado de seu meio social, que lhes uniformizaria as identidades, mas como singulares e irrepetíveis, como também afirma Faraco (2010), para quem o Círculo de Bakhtin preocupava-se com a questão da unicidade e eventividade do Ser; com o tema da oposição eu/outro e com o componente axiológico, i. é. valorativo, intrínseco ao existir humano.

Para Guedes (1994, 2002 e 2009), o texto narrativo deve anteceder o dissertativo, pois é a partir da narrativa que, como quer Vigotski, o processo de apropriação da cultura passa a ser pensado como o processo de sua criação, sob uma nova ótica.

O capítulo cinco apresenta uma discussão acerca das relações dialógicas e dos conceitos de autoria em obras de Bakhtin e de outros autores que o explicitam, como Faraco (2007; 2010) e Faraco & Tezza (2001). Esse capítulo refere-se à relação entre narrativas e a subjetividade, em que se verá como o sentido de quem se é em muito se assemelha à interpretação de um texto narrativo, segundo Larrosa (1996), a partir do que se redimensiona a autoria.

Por fim, o capítulo seis discute a questão do letramento, tentando conceituá-lo e explicitando quais são seus fins, por meio da visão de diversos autores, acerca da importância da leitura, da escrita e da fala em suas distintas peculiaridades, e, além disso, apontam-se caminhos para o ensino de língua nas salas de aula do País.

No capítulo sete, há a análise dos dados; no oito, as considerações finais; e para fechar o trabalho, as referências bibliográficas.

Venham, então, comigo nesta aventura pelo mundo da narrativa, que espero ser tão prazerosa para vocês, leitores, quanto o foi para mim.

2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta a descrição do processo metodológico percorrido até se chegar ao tratamento qualitativo dos dados. O *corpus* é constituído por 143 textos, entre escritas e reescritas, sendo 55 de 2009 e 88 de 2010. Ele foi organizado em três categorias, contemplando as quatro propostas temáticas originais de Guedes (1994, 2002, 2009), a saber:

- a) um relato de apresentação pessoal;
- b) um relato sobre o cotidiano;
- c) uma narrativa sobre uma emoção forte que tenha conduzido a um aprendizado.

Os textos deveriam ser escritos em casa, lidos em aula e, a partir da discussão e dos comentários dos estudantes e desta professora, seriam refeitos e novamente comentados por esta pesquisadora, porém, agora, por escrito. A reescrita encontra justificativa metafórica no conto *A obra-prima ignorada*, de Balzac, em que ele discute, a propósito da arte moderna, o dilema de todo criador, ao questionar se o que criou tem ou não qualidade.

Na dinâmica da sala de aula, pautada pela necessidade de avaliações, semestrais no ensino superior, fica claro que deve haver um limite para a reescrita, sob pena de, se houver infindáveis reescritas, a obra nunca se consubstanciar como tal, e dela resultou o diferencial do trabalho, que acabou por partir do programa da disciplina, reescrito ao longo do exercício de docência na FACCAT (Anexo 1) Ainda, como diferencial, buscou-se fazer com que o estudantes fizessem a análise do poema *Eu, etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade, com vistas a propor uma provocação sobre a coisificação do homem em detrimento de sua subjetividade (Anexo 2). Essa atividade teve um caráter preliminar, introdutório, antecedendo ao processo de produção escrita dos textos e funcionando como uma espécie de apresentação de a que viriam esta professora e suas aulas.

Cabe ressaltar que se manteve o método de leitura da teoria, proposto por Guedes, e acrescentou-se a isso a exposição de critérios de avaliação, conforme tabela (Anexo 3), pois se acredita na importância do contato do graduando com a leitura teórica, porque é um gênero do discurso recorrente na academia e na futura vida profissional, bem como se crê ser

pedagogicamente correto que o aprendiz saiba como será avaliado. Convém observar que a tabela de que aqui se fala apresenta apenas dois extremos, o nível excelente e o péssimo, mas, evidentemente, considera-se também um nível intermediário. Tanto a tabela quanto a teoria foram apresentados às e discutidos com as turmas imediatamente após a primeira versão do primeiro tema proposto na sequência, o de apresentação pessoal.

Para oportunizar ao aluno a ampliação de suas potencialidades, incluiu-se o estudo de obras de diferentes gêneros, o que se fez através da exibição do premiado clipe *Minha Alma (A Paz que eu não Quero)*, do Rappa (Anexo 4), e do conto *Família*, de Rubem Fonseca (Anexo 5), para discutir discriminação social e sexual, preconceito, violência e suas consequências, bem como para fazer a análise da estrutura narrativa e das qualidades discursivas em textos. A relevância do trabalho com diferentes gêneros será detalhadamente discutida nesta tese no capítulo que antecede a análise de dados, o que responde a uma de suas propostas.

A seguir, propuseram-se a interpretação textual e a discussão sobre a variação de registro e o preconceito linguístico (Anexo 6)– sobre o que se aprendeu com Ana Zilles e Paulo Guedes, ao longo da pós-graduação –, o que se achou importante para refletir a diversidade e as atitudes linguísticas presentes na sala de aula, já que a FACCAT abrigava grande contingente de alunos de diferentes origens, sobre cujo contato esta pesquisadora havia realizado um trabalho no mestrado para a disciplina *Línguas em Contato*, ministrada por Göz Kauffmann e Cléo Altenhofen.

Também se fez a análise de questões da norma escrita culta, por meio de exercícios montados a partir de frases pinçadas nos textos dos alunos (Anexos 7 e 8), porque se acredita ser mais produtivo trabalhar gramática a partir dos problemas que efetivamente representam dificuldades para a turma. Essas atividades foram encaminhadas após as reescritas, como um momento de retomada e reflexão acerca do trabalho.

Neste estudo, enfoca-se, primordialmente, como os sujeitos que produzem textos na universidade trabalham sua (re)escrita, a partir da provocação de uma discussão oral com a turma e de bilhetes redigidos pela professora. O objetivo é descobrir como estes alunos interagem na discussão oral com o outro e que resposta davam a ele e aos bilhetes ao reescreverem seus textos, o que constitui um processo de interlocução.

Estudo semelhante foi realizado por Penteado e Mesko (2006) com professores em formação. Observa-se que as formas recorrentes de responder aos bilhetes de ambos os grupos não diferem muito, agrupando-se em torno de três movimentos, como será demonstrado a seguir:

- 1) emprego, pelo autor, de estratégias textuais para incorporar, na reescrita do texto, enunciados que respondem às indagações de seu leitor e que ao mesmo tempo reconstruem a progressão textual da nova versão do relato;
- 2) quebra da cadeia coesiva do texto que estava sendo escrito, pois o autor estabelece um diálogo com o bilhete sem empreender, no entanto, uma reelaboração do próprio relato de forma a incorporar adequadamente as modificações na progressão textual de sua nova versão;
- 3) desenvolvimento do texto sem que haja diálogo explícito com o bilhete, em que o autor aparentemente ignora comentários e sugestões específicas de seu leitor. Essa postura, que poderia parecer, à primeira vista, um mero “drible” ao comentário do leitor, precisa ser considerada à luz da discursividade postulada por Bakhtin (2003): todos os enunciados estão em resposta a enunciados outros que já foram produzidos.

No caso deste estudo que se está realizando, pensa-se que, nesse último movimento, incluem-se também os textos que sofreram apenas correções gramáticas como forma de dar conta da proposta de reescrita.

Os textos, depois de lidos em aula e reescritos em casa, no computador, eram entregues à professora, para a avaliação final, em que esta atribuía uma nota de 0 a 10, acompanhada de considerações por escrito, que consistiam em orientações à qualificação do trabalho por meio da incorporação das qualidades discursivas propostas por Guedes (1994, 2002, 2009). Havia um intervalo de duas semanas para a correção e a devolução dos textos aos alunos a cada tema tratado em aula. Ao final do semestre, todos deveriam entregar à professora todas as versões de seus textos, em cd, a fim de que esta pesquisadora pudesse constituir seu *corpus* de pesquisa.

Cabe observar que os dois últimos temas propostos por Guedes, a emoção forte e o aprendizado, que, neste estudo, foram incorporados em um só, não contaram com devolutivas escritas imediatas aos alunos, em função de haver, nas Faculdades Integradas de Taquara, uma sistemática que só permitia a devolutiva de trabalhos do segundo bimestre aos alunos que estivessem quites com a tesouraria. Assim, restava o resultado das discussões orais, e o retorno do bilhete seria obtido antes das provas de recuperação, já ao final do semestre. O critério que norteou a escolha dos textos iniciais de cada tema analisados neste trabalho foi sua repercussão junto a cada turma – ou porque provocaram mais dúvidas, maior polêmica; ou porque foram festejados.

Tanto a experiência de 2009 quanto a de 2010 durou cerca de quatro meses cada, o que corresponde a um semestre letivo regular, com encontros de quatro horas-aula semanais corridas. Os estudantes deveriam pensar, falar e escrever sobre si mesmos, numa perspectiva que vai do mais próximo ao mais distante. Registrar por escrito essas experiências cumpre não só o papel de perenizá-las, que é o papel incontestável da escrita, mas sobretudo experimentar outras funções da escrita, que não a de preservação de registros.

Para Teberosky (2000) apud Penteado & Mesko (2006), materializar a mensagem por meio da escrita possibilita a quem escreve um distanciamento entre produtor e produto da atividade intelectual, e é essa materialização, por exemplo, que permite que o escritor retome sua obra para retocá-la, transformando-a no léxico, ou no conteúdo e organização das informações, ou na correção da forma. Tais ações, segundo a autora, são voltadas ao mundo exterior, mas há também as que residem no campo da cognição e permitem ao autor uma reflexão sobre si e sobre escrever, as funções internas: “Escrever e escrita melhoram, e o produtor da escrita se vê afetado por seus próprios produtos” (TEBEROSKY, 2000, p.23 apud PENTEADO & MESKO, 2006, p. 73). Crê-se que a incorporação das qualidades discursivas propostas por Guedes (1994, 2002, 2009) encaminhem também o desenvolvimento do que a autora chama *funções internas da escrita*.

A fim de que estas experiências pessoais ganhassem forma, solicitou-se, então, a escrita de um relato, que foi sendo reescrito, primeiro a partir da intervenção oral da turma após sua leitura pública seguida pelo bordão *comentários?! da professora e, depois, a partir de bilhetes*. Convém observar que, nesse processo de interlocução, o que o autor queria dizer foi priorizado em relação à adequação de seu texto às convenções da escrita, pois se tratava de leitura de discursos que afloravam mais do que de correção dos textos escritos, embora isso também fosse feito e disso decorresse o trabalho já mencionado com os fragmentos gramaticalmente problemáticos pinçados nos textos dos estudantes. No entanto, somente essa preocupação prioritária com a leitura de discursos pôde viabilizar a primeira interlocução entre textos, que se fundamentava na exposição oral.

O relato, por ser muito familiar, apresenta-se, ao que parece, como um gênero catalisador na abordagem de experiências individuais, oportunizando que os estudantes se sintam à vontade para falar de si mesmos, assumindo a posição de sujeitos de suas histórias. Este trabalho com a

escrita, a história e a identidade dos alunos baseia-se na concepção de língua como lugar de interlocução. Nessa concepção, os sujeitos assumem o caráter de entidades psicossociais, sendo socialmente ativos, produzindo e reproduzindo o social porque são participantes ativos das situações em que se encontram engajados. Acerca da experiência de relatar, afirma Signorini:

Rememorar o vivido é contar uma história na qual podemos representar a nós mesmos, tanto em função de nossas crenças, desejos e intenções como em função de expectativas sociais e culturais, em relação às quais nos posicionamos. Dito de outra forma, ação e intencionalidade individuais são (re)construídas pelo narrador à luz de normas e de práticas prescritivas que lhe são ditadas pela tradição cultural em que está inserido, inclusive as normas e práticas que regulam a forma e o conteúdo do que pode ser narrado. E esse é também um trabalho de gerenciamento de tensões e de conflitos não só no mundo da narrativa, mas também na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais (SIGNORINI, 2001, p. 218 apud PENTEADO & MESKO, 2006, p. 75-76).

Da mesma forma que no estudo de Penteado & Mesko (2006), a intenção deste trabalho é promover um deslocamento da escrita, preocupando-se com a organização e a construção do fio temático. Tanto no trabalho mencionado quanto neste estudo, a reescrita resultou em textos mais longos, o que se supõe ser resultado das respostas às inquietações que, nesse caso, a interlocução oral e, posteriormente, o bilhete instauravam. Essas indagações de sala de aula e dos bilhetes visavam a um desenvolvimento de textos mais autorais. O bilhete é, portanto, tomado como um enunciado pleno diante do qual o estudante vai assumir uma posição responsiva (BAKHTIN, 2003) e, ao propor percursos aos alunos, a turma e a professora assumem uma posição vigotskyana, que será analisada mais adiante.

Tal réplica ao bilhete, que surge sob a forma das reescritas dos textos, exemplifica a dialogia bakhtiniana, visto que a alternância de sujeitos evidencia o diálogo entre as partes, explicitando a relatividade da autoria individual, pois todo enunciado já se encontra em resposta a um mar de discursos interminável.

3 NARRATIVA, REDAÇÃO ESCOLAR E TEXTO

Neste capítulo far-se-ão inicialmente considerações de caráter mais técnico sobre a natureza e a estrutura da narrativa. A seguir, será feita a distinção entre texto e redação escolar, baseada, sobretudo, nas qualidades discursivas propostas por Guedes (1994, 2002, 2007 e 2009).

Conforme Reuter (2002), o princípio de base da análise interna das narrativas repousa na distinção entre texto e não texto, o que requer três tipos de decisão:

- a) Considerar essencialmente a narrativa como constituída por um material linguístico;
- b) Interessar-se fundamentalmente pela sua organização (e não pelas relações com seu ‘exterior’);
- c) Privilegiar a questão do ‘como (isso funciona)?’ diante de outras questões possíveis (por que está organizado assim? Para quê? Quais os efeitos que isso produz?)” (2002, p.14)

É preciso, porém, ter cuidado para não misturar a história e o mundo construídos pelo texto, que existe só em função de suas palavras, frases, organização, ou seja, a *ficção*, e o *referente*, isto é, o não texto, que é o mundo real (ou imaginário) e as respectivas categorias de apreensão desse mundo, que existem fora da narrativa mas às quais esta se remete. Dito de outro jeito: a palavra *cão*, ao contrário de seu referente, não late nem morde.

Convém, também, demarcar o que seja *autor* e o que seja *narrador*. O primeiro é o produtor da narrativa, um ser humano cuja existência se situa no não texto, ao passo que o segundo só existe no texto como um enunciador interno, aparente ou não. Tal distinção garante ao escritor /autor uma liberdade para assumir múltiplas identidades – um escritor homem pode ser um narrador feminino, um animal, etc.

É mister, ainda, não confundir o leitor – receptor da narrativa, ser humano cuja existência situa-se no não texto – e o narratário – cuja existência só se dá no texto, através das palavras que o designam, sendo quem, no texto, escuta ou lê a história. Tal distinção também traz como consequência prática mais liberdade ao escritor, que constrói textualmente a imagem de seu leitor e joga com ela, independentemente do público real que leia seu livro.

Feita a distinção texto / não texto, Reuter (2002) afirma que é preciso que a análise interna distinga *níveis de análise* (ficção ou diegese, narração, produção de texto) no centro do enunciado. A ficção diz respeito aos conteúdos reconstituíveis que entram em cena, tais como o universo espaço-temporal, a história, as personagens, etc. A narração engloba as escolhas

técnicas que organizam a produção ficcional, tais como o tipo de narrador, o tipo de narratário, a ordem, etc. A produção de texto concerne às escolhas lexicais, sintáticas, retóricas, através das quais ficção e narração se concretizam, tais como o jogo dos tempos, o modo de designar os personagens, o tipo de registro (culto ou, por exemplo, próximo do calão), etc.

Culler (1999) propõe que haja uma situação inicial, uma mudança englobando algum tipo de virada, e uma resolução que marque tal mudança como significativa. A teoria da narrativa açambarca também a competência do leitor para identificar enredos, para distinguir que duas obras tratam-se de versões do mesmo enredo, para resumir enredos, concordando ou discordando deles, o que revela uma compreensão compartilhada. Para ele, há duas maneiras de pensar o enredo: (1) como um modo de dar forma aos acontecimentos para transformá-los numa história genuína e (2) como o que é configurado pelas narrativas, visto que apresentam diferentes abordagens da mesma “história”. Afirma ele que “o enredo é algo que os leitores *inferem* a partir do texto, e a ideia dos acontecimentos a partir dos quais esse enredo foi formado é também uma inferência ou construção do leitor” (CULLER, 1999, p.87).

Ainda conforme esse autor, há que se distinguir dois tipos de narrador: o em terceira pessoa, que tanto pode estar fora da história como se colocar dentro dela, e os em primeira pessoa, que podem ser protagonistas – até principais – da história que narram, podem ser participantes, ou personagens secundários, ou, ainda, observadores, cuja função não é agir, mas descrever as coisas para os leitores. Estes últimos podem ter, inclusive, nome, história, personalidade, ou, ao contrário, não ser desenvolvidos e desaparecer depois de encaminhar a narração. O público do narrador é o *narratário*, que pode ser ou não explicitamente identificado. A crítica feminista, por exemplo, interessa-se pela forma como as narrativas europeias e norte-americanas postulam um leitor, dirigindo-se implicitamente a ele como alguém que postula uma visão masculina.

Quanto ao eixo temporal, a narração pode (1) situar-se na época em que os eventos ocorrem, (2) seguir-se a acontecimentos específicos, (3) ocorrer em retrospectiva aos acontecimentos. Quanto às vozes narrativas, elas podem (1) ter sua própria linguagem – narrar tudo na história –, ou (2) relatar a linguagem de outros. Sobre a questão de quem detém a autoridade, distinguem os teóricos entre (1) narradores confiáveis – quando se aceitam suas afirmações sem questioná-las, e (2) narradores não confiáveis – quando duvidamos de suas

interpretações dos acontecimentos, ou quando questionamos se narrador e autor partilham das mesmas opiniões, caso da narração *autorreflexiva* que ocorre em Machado de Assis quando fala com o leitor. Já sobre o ponto de vista em que a história é contada, pode-se ter (1) a história focalizada a partir do próprio narrador, ou (2) a história focalizada a partir de um personagem.

A função primordial da narrativa, para Culler (1999, p. 92), é dar prazer através da sua imitação de vida e do seu ritmo. Tal prazer vincula-se ao desejo de saber – descobrir segredos, conhecer a verdade. Elas também têm a função de ensinar sobre o mundo, desnudando seu funcionamento, possibilitando, assim, compreender melhor os pontos de vista do outro. É através do conhecimento que apresentam que as narrativas policiam, domesticam aspirações e ajustam os desejos à realidade social. Mas cabe questionar se a narrativa é fonte de conhecimento ou de ilusão. Como não há resposta a tal pergunta, resta-nos ficar “entre a consciência da narrativa como uma estrutura retórica que produz a ilusão da perspicácia e um estudo da narrativa como o principal tipo de busca à nossa disposição” (CULLER, 1999, p 94).

O trabalho que trata da escrita e reescrita de relatos narrativos foi apresentado por Guedes inicialmente em 2002, sob o título *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*, e reeditado em 2009, sob o título *Da redação escolar à produção textual*. Mas o que é uma redação escolar e por que se faz necessário transformá-la em texto? E como proceder a tal transformação?

Faraco e Tezza (2001) afirmam que a redação escolar é um conjunto de macetes [sic] para o aluno ganhar nota e o professor corrigir gramática. A redação escolar repete informações abstratas sobre um Homem e um Mundo; esquece-se de que o universo é concreto e de que, nele, a escrita age sobre o mundo e se defende dele. Ao abordar os textos dos vestibulandos, a redação escolar, Possenti (1988) afirma que houve um tempo, o da ideologização – necessária – da escola, em que o mais importante era a o conteúdo, ou seja, o texto bom seria aquele que trouxesse uma mensagem, que apresentasse um discurso crítico. No entanto, essa era uma questão de “o que”, e não de “como”, e o autor menciona que alguns, como ele e Ilari (1985), mesmo nessa época, acreditavam que se devia dar atenção à forma aliada ao conteúdo.

A redação escolar, para Guedes (2002, p.49-51) seria caracterizada pela existência de dois fenômenos: ou os alunos produzem textos “como exercício de reprodução de lugares comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria”, ou eles produzem textos livres como exercício de uma criatividade descompromissada com a textualidade – a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a

intertextualidade, e até mesmo a coesão e a coerência – do produto resultante, em que abdicam de qualquer leitor (GUEDES, 2002, p. 51).

Redações escolares, a partir do estudo de Alcir Pécora sobre redações de vestibular (1983), podem ser assim definidas:

Conjuntos de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de reproduzir (1) um padrão de linguagem, (2) um modelo consagrado de disposição das partes em que se deve dividir a exposição e (3) um conjunto de ideias obrigatoriamente alheias e oriundas de um repertório reconhecido como comum, considerados - esse padrão, esse modelo e esse conjunto - por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola (GUEDES, 2002, p. 53).

Textos como esses são decorrência da imagem que os alunos construíram da língua escrita, uma imagem dissociada da língua falada, o que acontece em função de o próprio ensino de língua ser centrado numa espécie de metalinguagem da gramática tradicional.

Ao contrário da redação escolar tradicional, os textos que os alunos vão sendo levados a construir são “instâncias de uso da língua escrita para produzir efeitos de sentido sobre bem determinados leitores” (GUEDES, 2002, p. 54) e têm como espelho a língua de que se serve a literatura brasileira, o nosso ensaísmo, o nosso jornalismo, e, assim, o objetivo das aulas é, então, a produção dessa literatura, vinculada à produção de conhecimento, e não necessariamente à produção de boniteza. A partir desse objetivo, os alunos deixam de ser cumpridores de tarefas e ganham o status de autores e muda-se, assim, o foco, que deixa de ser o aluno – bom ou ruim – para ser o produto do seu trabalho, isto é, o texto.

Tanto, porém, um texto que é uma redação escolar pode avançar quanto as primeiras versões de um texto podem não ser, necessariamente, redações escolares.

Em sua obra, Guedes (1994, 2002 e, depois, 2009) propõe que os alunos se submetam a três módulos, de acordo com os diferentes tipos de texto, quais sejam: o narrativo, o descritivo e o dissertativo. Em cada módulo são propostos temas para que os alunos escrevam. Não são temas como os canônicos de que muito já se ouviu falar nas salas de aula, como o clássico “Minhas Férias”, mas temas que oportunizem ao aluno fazer uma reflexão sobre si mesmo, sobre sua realidade social mais próxima e, a partir daí, ampliar esse universo. Os temas do módulo narrativo são os seguintes: apresentação pessoal, cotidiano, emoção forte e uma experiência que conduziu a um aprendizado. De cada tema sugerido, Guedes, em suas obras, apresenta textos,

extraídos das produções originais de seus alunos, em que se evidenciam ou não qualidades, e vai tecendo uma análise sobre os aspectos positivos e as obscuridades de cada exemplo transcrito.

O objetivo para que a sequência temática seja a dada é a organização da realidade mais próxima, ou seja, é preciso organizar, por meio de textos, alguns aspectos da realidade interior do aluno e de sua realidade exterior mais próxima para que seu texto de fato funcione como uma investigação que possa levar à ampliação do universo do seu conhecimento. Para dar conta desse objetivo, foram propostos, especialmente, os dois primeiros temas, que, do ponto de vista de quem escreve sobre eles, fixam a autoimagem momentânea, que pode funcionar como ponto de partida de um maior autoconhecimento. Para Conceição (1998), eles também auxiliam

na organização, no ordenamento, na seleção, na hierarquização, tanto em relação à realidade interior de cada um de nós, quanto em relação ao mundo lá fora. Espera-se que a reação dos leitores-ouvintes em sala de aula (durante a leitura oral dos textos) (...) deflagre esse processo de autoconhecimento transformando em dúvidas as certezas do locutor sobre si mesmo. Podem, também, confirmar certezas (CONCEIÇÃO, 1998, p.23).

Acerca do tema que remete ao cotidiano, Conceição (1998) observa, baseada na obra original de Guedes (1994), que não interessa a ninguém um relato sobre fatos, acontecimentos e ações que se repetem diariamente na vida pessoal de alguém; pelo contrário, o leitor tem curiosidade pelo que não é cotidiano. Se algo que acontece rotineiramente, como o café da manhã, se repetisse exatamente da mesma forma, isso seria curioso e daí, sim, seria um assunto, porque o que importa para o texto é o inusitado, e não o habitual ou aquilo que todo mundo já sabe.

Conceição (1998) explica que Guedes (1994) sugere que, após a escrita e discussão dos dois textos a partir das duas primeiras temáticas, seja feita uma parada teórica e seja feita a reescrita de um dos dois. Em nosso trabalho, propõe-se a reescrita de todos os temas e não há uma parada teórica, pois está se dá ao longo das discussões que visam à reescrita de cada tema.

Já os temas seguintes – narrativa de um acontecimento que provocou uma emoção forte e a de uma experiência que resultou em um aprendizado – justificam-se porque encaminham por si mesmos à narração; constituem a experiência de leitura de qualquer um e podem, inclusive, levar o aluno a uma reflexão acerca “do que ele tem para contar e a um aprofundamento de sua relação intelectual com os fatos de sua vida” (CONCEIÇÃO, 1998, p 23).

Guedes (1994, 2002, 2009) esclarece que, para que se produzam textos que narrem uma emoção forte e um aprendizado, é necessário: 1) apresentar uma razão a fim de que esse assunto se torne interessante para o leitor, e não apenas para quem está contando a história; 2) explicitar claramente quem fala, caracterizando o narrador; 3) dar os dados necessários para que o leitor consiga entender e avaliar por que algo aconteceu com aquela pessoa, e não com outra.

Os textos são escritos em casa e lidos nas aulas, quando, então, recebem os comentários dos demais alunos da turma e os do professor, para que sejam reescritos e, assim, que sejam qualificados, a fim de que apareçam nesses trabalhos as quatro qualidades discursivas propostas pelo autor, a saber: a objetividade, a unidade temática, a concretude e o questionamento. Estas quatro qualidades discursivas determinam a relação do texto com os leitores desse texto e, também, com outros textos – intertextualidade. Para o autor, é a presença dessas quatro qualidades que transforma uma redação escolar num texto.

Guedes (1994) assevera que é preciso determinar o leitor, escrevendo com vistas a um bem concreto grupo de leitores, a fim de que os textos possam, de fato, constituir-se em proposta ou resposta a um diálogo. Conceição (1998) observa que os leitores a quem o texto, especialmente o redigido em aula, deve se dirigir, não são uma abstração ou uma ficção literária, mas têm um público específico: os colegas de aula e, inevitavelmente, o professor,

aos quais devem levar concretamente em consideração, respondendo às perguntas, às propostas, às provocações que deles recebem. Isto é, ou o texto é produzido para se estabelecer um diálogo com algum interlocutor ou não há sentido em produzi-lo. Em situação escolar, inegavelmente, colegas e professores se constituem nos interlocutores imediatos e concretos (CONCEIÇÃO, 1998, p. 25).

Para Guedes (1994), é fundamental, também, que os alunos discutam os textos de seus colegas e os seus próprios textos, tomando-os como qualquer outro produto do trabalho humano, com o objetivo de poder avaliar a organização interna dos textos que leem em função de sua adequação ao que se propõem transmitir ao leitor, o que se dá a partir da leitura pública dos textos e privilegia o conteúdo que o texto quer transmitir. Conforme Conceição (1998, p. 26), “essa estratégia parece apontar para a necessidade de circulação do texto, resgatando, entre outras coisas, a responsabilidade para com o leitor”.

Se o texto não é lido, ou se as leituras que sofreu muito provavelmente centraram-se nas questões formais em detrimento da tentativa de discutir uma questão, não há diálogo. Guedes (1994) também questiona a prática da leitura oral apenas do texto escolhido pelo professor, quase sempre sem a explicitação de critérios, como o melhor da classe. Para ele, tal prática é privatizante, pois todo texto é coisa pública e deve estar ao alcance de qualquer leitor, para que possa lê-lo e comentá-lo.

Conceição (1998, p. 27) traduz bem a ideia original de Guedes (1994) de que é necessário que quem escreve assuma a sua linguagem, interagindo “subjéctiva e criticamente com as expectativas institucionais a que seus textos devem (co)responder. Isso significa que não basta produzir qualquer texto, pois escrever, na sociedade atual, é uma imposição de muitas profissões e nem sempre é uma atividade prazerosa, já que exige que seja feita e refeita até corresponder às expectativas. Um bom texto não decorre da inspiração nem qualquer escrita consistirá num texto.

Guedes (1994) propõe a necessidade da reescrita dos textos com base em critérios de qualidade estabelecidos na discussão sobre as primeiras versões de cada trabalho elaborado, para que haja correspondência entre o meio expressivo e o efeito de sentido que se busca produzir.

3.1 AS QUALIDADES DISCURSIVAS

Concorda-se com Conceição (1998) quando ela afirma que, numa visão preliminar, as qualidades discursivas são a maior contribuição que Guedes (1994) deu à didática de ensino e produção de texto em sala de aula. A autora justifica sua posição:

Elas servem de parâmetro tanto para o professor como para o aluno. Ao professor, auxiliam no momento do ensino da produção de textos, dando-lhe clareza dos aspectos a que deve dirigir o olhar (às vezes um pouco viciado nos aspectos formais) no texto do aluno. Ao aluno, servem como um guia (tanto da produção do texto original como das reescritas), já que, através delas, podem-se descobrir as qualidades e os defeitos que aquele discurso tem no diálogo que pretende estabelecer com seu presumível leitor (CONCEIÇÃO, 1998, p. 28).

As qualidades discursivas da unidade temática, da objetividade, da concretude e do questionamento têm a finalidade de desconstruir a imagem de língua escrita como um processo de repetição de fórmulas para encadear frases que repetem, a respeito do tema em questão, apenas o que já foi dito. As qualidades discursivas tratam da **interlocução**, o grande ausente da redação

escolar. Tratam de trazer à consciência do aluno, através do processamento de sua experiência de leitor, a interlocução que exercita em sua prática de língua falada para que se disponha a aprender a adequar esse exercício para a sua prática da língua escrita.

Para Bakhtin (1992), todo enunciado é condicionado – já na origem de sua formulação – pelo interlocutor a quem se destina. Caso se tome como certa essa máxima bakhtiniana, conforme Guedes (2007), esse interlocutor faz parte daquilo que Luft (1985), interpretando à sua maneira o enunciado da linguística gerativa, chama de *gramática natural*. Apresentar a interlocução como se fosse uma entidade desconhecida para quem está empenhado no aprendizado da produção de texto só vai criar maiores dificuldades para a tomada de consciência da relação íntima que já foi desenvolvida com a interlocução ao longo de seu exercício da língua falada.

As qualidades discursivas da **unidade temática**, da **objetividade**, da **concretude** e do **questionamento** já estão presentes em nossa fala, principalmente naquelas instâncias de nossa prática da língua falada em que temos a necessidade de produzir um discurso mais claro, mais preciso e mais persuasivo. Em situação de diálogo, é comum que essas qualidades discursivas sejam alcançadas pela contribuição dos interlocutores envolvidos. Trata-se de orientar o aluno para que desenvolva a habilidade de aplicá-las na situação dialógica peculiar da língua escrita, em que o interlocutor está fisicamente ausente. As **qualidades discursivas** tratam, portanto, da constituição do leitor no ânimo e nos cálculos do escritor e não apenas no mundo lá fora porque o leitor é um íntimo constituinte do texto e não é apenas um virtual, exterior e estereotipado destinatário de um texto de um determinado gênero (GUEDES, 2007, p.1).

As qualidades discursivas fazem a ponte entre a fala e a escrita e entre a experiência de leitor e a atividade de escrever. Na fala, as qualidades discursivas são uma conquista da conversa, isto é, do trabalho que os participantes desenvolvem sobre o assunto que os coloca em diálogo. Na escrita, essas qualidades discursivas têm de ser construídas a partir da mobilização da experiência dialógica que o escritor desenvolveu com o texto em sua atividade de leitor.

3.1.1 Objetividade

A objetividade é a qualidade discursiva que exige que o texto dê ao leitor todas as informações necessárias para que o leitor o compreenda. O autor não é o narrador. Quem escreve o texto é um narrador que o autor inventa para escrevê-lo (GUEDES, 2002).

3.1.1.1 Autor

Guedes (2007) define o autor como quem está mais interessado em conhecer do que em registrar o que já conhece; assim, escrever para o autor é apropriar-se de um conhecimento que está sendo produzido no próprio processo de escrever.

Autor é quem, em vez de impor um conteúdo ao texto que está escrevendo, dialoga com ele: interroga-o a respeito do que ainda não descobriram juntos e do que ainda não foi claramente expresso, consulta-o a respeito da melhor maneira de organizar o que estão, juntos, tentando dizer para o leitor. Autor é quem, a cada texto que escreve, ensina-se a escrever o texto que está escrevendo (2007, p.1).

Faraco (2007) afirma que Bakhtin, já no texto “O autor e o herói na atividade estética”, escrito em cerca de 1920-1922, diferencia o autor-pessoa – o escritor, o artista – do autor-criador – a função estético-formal que engendra a obra. Este último é, para ele, o elemento que dá forma ao objeto estético, sustentando a unidade do todo esteticamente consumado. O autor-criador assume uma posição estético-formal que se caracteriza pela materialização de uma relação axiológica com o herói e seu mundo, olhando-os com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, etc. A força para constituir o todo nasce desse posicionamento valorativo, e é a partir dela que se criam o herói e seu mundo e se lhes dará o acabamento estético.

Em outro texto, “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, este de 1924, Bakhtin amplia a abrangência da posição axiológica do autor-criador e, além do herói e seu mundo, inclui nela a forma composicional e o material. Assim, o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem que se originam também em um posicionamento axiológico. Voltaremos a essa questão do autor mais adiante, aprofundando-a num capítulo à parte, visto que ela é uma das questões cruciais para este trabalho.

3.1.1.2 Leitor

Segundo Guedes (2002, 2009), é preciso propor um diálogo com o leitor, contando-lhe uma história completa.

a) dando-lhe todas as informações necessárias acerca do enredo, do cenário, do narrador e dos demais personagens, da época em que a ação se situa, para que possa acompanhar o relato;

- b) mostrando-lhe o valor que o narrador atribui aos fatos que conta;
- c) apresentando-lhe dados concretos para que ele possa não só avaliar a adequação dos julgamentos dos personagens, mas também fazer a sua própria avaliação da história, em confronto com a sua própria experiência.

3.1.1.3 Narrador

Conforme Guedes (2002, 2009), o peso e o valor que o leitor atribui à história dependem muito do que ele sabe a respeito de quem a conta. O autor deve constituir-se em *narrador*, para que o leitor saiba com quem está falando. Na narração, fala o narrador, que relata a história a partir do modo como ele nela se envolve.

É preciso informar ao leitor quem é o narrador. O narrador não é o autor, mas sim este reduzido a uma unidade narrativa capaz de mostrar-se para o leitor como o mais adequado personagem para contar a mais interessante versão da história que conta porque a viveu, a presenciou, ou coletou sobre ela os melhores dados. Em texto ainda não publicado, Guedes afirma:

A constituição de um ponto de vista para tratar do tema implica a constituição de uma voz que fala no texto, de um narrador que conta e que reflete sobre o que conta. Autor e narrador são simultaneamente distintos e conjuntos: o autor dá a palavra ao narrador, adota o seu ponto de vista e se expressa por ele. Não distinguir claramente o autor do narrador que o autor deve construir para contar a história que está organizando é, portanto, um problema de objetividade, assim como não dar ao leitor as necessárias condições para que se oriente no tempo e no espaço que estão no horizonte do ponto de vista desse narrador.

3.1.1.4 Seleção de Fatos

Para Guedes (2002, 2009), há a necessidade de se selecionarem os fatos, considerando-se que narrativas orais diferem de narrativas escritas. As narrativas escritas devem ser completas, já que o autor não estará presente para explicar ao leitor eventuais lacunas. Elas dependem só do texto. As narrativas escritas implicam, além da completude, a inovação, a condução do leitor e a manutenção do seu interesse. Trata-se de um trabalho solitário e exigente, que requer disposição.

Conforme Guedes (2007), a objetividade é a capacidade de dispor diante do leitor os objetos que ele vai necessitar para produzir sentido para o texto sem a necessidade de entrevistar o leitor para saber o que era mesmo que ele queria dizer. Implica que o autor tenha desenvolvido a habilidade de ler o próprio texto como se fosse um leitor do texto, isto é, como se fosse o interlocutor do texto e não apenas como quem lê no que está escrito apenas aquilo que queria

escrever. Como o leitor de um texto não pode interpelar diretamente o autor do texto, que não está presente, o autor precisa aprender a colocar-se no lugar do leitor para antecipar as dificuldades de entendimento que o texto, na versão em que está escrito, pode provocar e, feito esse diagnóstico, reescrever o que está escrito para acabar com essas dificuldades sem abrir mão do que quer dizer. A constituição de um ponto de vista para tratar do tema implica a constituição de uma voz que fala no texto, de um narrador que conta e que reflete sobre o que conta. Autor e narrador são simultaneamente distintos e conjuntos: o autor dá a palavra ao narrador, adota o seu ponto de vista e se expressa por ele. Não distinguir claramente o autor do narrador que o autor deve construir para contar a história que está organizando é, portanto, um problema de objetividade, assim como não dar ao leitor as necessárias condições para que se oriente no tempo e no espaço que estão no horizonte do ponto de vista desse narrador.

3.1.2 Unidade temática

A unidade temática é a disposição para contar uma única história, é um diálogo sobre um só assunto específico. Para Guedes (1994, 2002, 2009), o texto que não apresenta unidade temática também não apresentará as demais qualidades discursivas. No módulo narrativo, esse depoimento pessoal que se exige que o aluno faça leva-o a uma reavaliação pessoal das ideias correntes acerca da situação social em que a história se localiza, das instituições nela envolvidas e das atitudes das personagens, o que conduz o autor a uma atitude crítica.

Conforme Guedes (2002, 2009), tal atitude crítica resulta em dificuldades narrativas, como enfrentar o tamanho do texto, enfrentar a seleção de fatos e enfrentar o binômio ficção/realidade. Como se viu, quando se tratou da objetividade, é necessário que o autor conte tudo ao leitor, já que aquele não está presente, para esclarecer eventuais obscuridades do texto; portanto, há uma tendência de, na passagem da redação escolar ao texto, pela absorção das qualidades discursivas, esses textos irem ficando mais longos, ultrapassando o limite das 20 ou 30 linhas que o professor exigia nas redações da escola – exigência essa que muito se deveu às expectativas de a escola adequar-se aos critérios do vestibular e, em outra parte, ao fato de os professores não terem condições de trabalho que lhes permitissem dedicar-se ao trabalho de correção, segundo Pécora (1983). Guedes, em processo de orientação a este trabalho, crê que haja ainda o mito da concisão, ou seja, a descabida ideia de que todo texto curto é conciso. Claro que essa formulação decorre da

preguiça de enfrentar textos grandes dos alunos, se for só pra “corrigir”, isto é, identificar os problemas ortográficos e gramaticais.

Faraco e Tezza (2001) asseveram que a primeira qualidade de um bom texto é a clareza e que um texto bem escrito vai além do sistema de língua (regras), porque o texto em si não é nada, apenas uma “ponte” entre interlocutores. Para os autores, a qualidade do texto depende da intenção de quem escreve, do universo de quem lê e do assunto de que se fala. De acordo com eles, todo bom texto tem unidade: equilíbrio de intenção, assunto e linguagem: o texto escrito a cria; no texto oral, uma coisa puxa a outra. Tal unidade pode ser temática ou estrutural. A temática é a delimitação clara do assunto central, ao passo que a estrutural é o estabelecimento de uma sequência lógica de informações. O texto literário não segue essas coordenadas. Assim, parece-nos que suas considerações vêm a contemplar a proposta de Possenti (1988) e Ilari (1985), que visam a avaliar, num texto, a imbricação de forma e conteúdo.

Guedes (2007) afirma que só a prática da leitura pode não ser suficiente para que o aluno conceba o texto a ser escrito como uma construção. Muito comumente, o resultado é o mero encadeamento de frases que compõem uma mera lista de ações, de características, de formulações.

Nesse caso, o apelo a sua experiência com a língua falada pode fazê-lo lembrar de algumas intervenções na conversa em que foi inquirido deste modo: *Tá, mas o quequisso tem a ver com o assunto? Que assunto?* O tema que amarra as intervenções dos que estão empenhados naquela conversa. Num texto, esse tema é o ponto de referência para que o leitor vá atribuindo sentido às frases que compõem o texto que expõe o que o autor tem a dizer a respeito desse tema. É desse modo que a experiência da língua falada pode ser mobilizada para mostrar como essa unidade temática se dá nos textos (GUEDES, 2007, p.2).

Para o autor, a unidade temática relaciona-se com a consistência com que o ponto de vista é mantido ao longo do texto. Relaciona-se, também, com a coesão textual, isto é, com os processos de encadeamento, coordenação e subordinação. No limite estilisticamente superior, a unidade temática se expressa na seleção do mais adequado vocabulário para tratar exatamente do específico tema determinado, tal como faz, por exemplo, Euclides da Cunha em *Os Sertões*, ao selecionar, para descrever o litoral do Brasil, um vocabulário que expressa destruição antecipando sua avaliação do episódio que vai narrar como um massacre, um morticínio (GUEDES, 2002).

3.1.3 Concretude

O princípio que norteia a terceira qualidade discursiva, a concretude, é o de que não basta dizer; é preciso mostrar, sob pena de o leitor não acreditar no narrador. Conceitos que remetem à ambiguidade referencial não podem ser considerados concretos, e o autor sugere que sejam substituídos por outros, menos abstratos, que sejam contadas situações concretas em que tais conceitos se explicitem. “Se isso não é feito, o leitor a eles atribui o sentido que quer e acaba por ler não o texto, mas só o que já sabia a respeito do assunto” (GUEDES, 2009, p. 288). A esse respeito, Conceição se manifesta:

A concretude é, pois, um trabalho conjunto da linguagem, dos sentidos e dos valores. Para a expressão dessa qualidade é fundamental:

- a) evitar os signos abertos - os lugares-comuns são exemplos de signos abertos - e as adjetivações que tentam impor uma avaliação sobre o que está sendo narrado ou exposto e
- b) fornecer os dados necessários para que o leitor perceba a peculiaridade e possa construir a sua própria avaliação do que lhe está sendo apresentado.

Inversamente, a falta de concretude em um texto ocorre quando na palavra que fornece o dado não se ouve a voz do autor porque o leitor pode atribuir um sentido de seu próprio repertório a tal recurso expressivo (CONCEIÇÃO, 1998, p. 35).

Um dos problemas abordados por Pécora (1983) é justamente o de lugar-comum, que é o domínio do consagrado. Trata-se de ocorrências que não vão além de um discurso pronto, como, por exemplo, *como é difícil ter um amigo de verdade, com quem se possa contar nos bons e maus momentos*. Esse tipo de discurso não guarda qualquer relação com uma situação única, particular de escrita; não há lugar para uma relação entre sujeitos únicos na escrita ao se adotar esse discurso. Assim, no dizer de Pécora (1983, p. 106), “o lugar comum é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma”.

Se, no caso dos problemas de coesão, há uma ruptura da estratégia de interlocução em função do apagamento do polo do interlocutor ou a sua redução ao polo do produtor, no caso do lugar-comum, existirá mesmo a imagem do interlocutor? Como o lugar-comum se trata de uma apropriação, então há o reconhecimento da imagem do outro, mas esse reconhecimento adquire tal dimensão que faz com que o produtor renuncie a si mesmo. Assim, ao contrário do que ocorre nos problemas de coesão, aqui é a imagem do interlocutor que cresce e desaloja a do produtor

como sujeito e agente do discurso. Esse tipo de problema, que cristaliza o jogo de imagens, pode tornar o produtor incapaz de utilizar a linguagem de uma forma em que ela já não houvesse sido usada. Nesse caso extremo, não faria mais sentido falar em produção ou em enunciação: “o ato de linguagem se anularia em função da manifestação de um código *a priori*, o seu uso não iria além da representação de umas poucas regras e de um mesmo texto” (Pécora, 1983, p. 108). O produtor deixa de perceber limites para as diferenças entre produção e recepção, ou seja, demonstra desconhecer o que seja uma interpretação, uma leitura e o que seja o reconhecimento de velhas verdades desabitadas.

Convém observar, porém, que o autor faz uma ressalva: movimentos de arte valeram-se de lugares-comuns, mas deram a eles uma nova leitura, uma reinterpretação. Não é desse caso que estamos tratando aqui.

Crê-se que a noção de concretude se esclarece melhor a partir da análise de um exemplo: “(...) Ela era três anos mais velha, já tinha passado por experiência desse tipo, mas, acima de tudo, era madura e sabia posicionar-se sem vacilação a respeito de qualquer assunto” (GUEDES, 2009, p. 288). Pergunta-se: o que é ser madura? Seria ter 18, ou 21 anos, ou seja, ter atingido a maturidade etária legal? Seria poder ter carteira de habilitação? Seria poder votar? Seria ter um relacionamento afetivo estável? Seria morar sozinha? Seria trabalhar e sustentar-se? Seria ter formação educacional formal completa? Seria poder fazer escolhas sem a interferência de outrem? Seria o conjunto desses fatores? Ou apenas alguns deles? De fato, a palavra remete a significados distintos, mesmo num contexto.

Observa-se o mesmo problema na segunda parte do enunciado, “(...) e sabia posicionar-se sem vacilação a respeito de qualquer assunto”. Ora, quem sabe posicionar-se sobre todo e qualquer assunto, ainda mais sem vacilação? Trata-se de tarefa que escapa à competência humana.

Para Guedes (2007), há uma outra faceta da qualidade da concretude, relacionando-a a uma outra característica do leitor: o leitor não gosta de ser obrigado a acreditar na palavra do autor. Por que ele não gosta? Porque, historicamente, os autores foram convencendo os leitores de que não deveriam confiar neles e fizeram isso de várias formas: mentiram muito, isto é, contaram histórias fantasiosas, fictícias, e essa foi a forma mais inocente de mentir, até porque a ficção é um jogo aberto de mentira. As piores mentiras foram aquelas proferidas com solenidade, como,

por exemplo, queremos construir um mundo baseado na liberdade, na igualdade, e na fraternidade e outras, bem mais antigas do que essa. Foi o romance (e seus ancestrais), que captou essa hipocrisia toda e concebeu um modo formular essa percepção: a ironia. E já faz um bom tempo que o romance vem educando nossa percepção de leitores, pelo menos desde o século XVIII (os seus ancestrais desde o séc. I A.C.). É tanto tempo que texto algum vai reconquistar a confiança de leitor algum a ponto de achar que basta escrever alguns adjetivos - *tímida, dispersiva, braba, careta, insegura, arrojada, inábil* – para que expressem a verdade. A esse sentimento acresce-se aquele outro: o de que leitor só pode atribuir a essas palavras o sentido que ele já tiver para elas. O leitor vai preferir que a timidez, a dispersão, a brabeza, a insegurança, o arrojo, a inabilidade sejam mostradas.

A concretude decorre, então, de uma decidida disposição de dialogar, isto é, de produzir uma intervenção significativa na discussão em que o texto se propõe participar e não apenas parafrasear o vem sendo dito. Não faz sentido a disposição de deixar o leitor livre para entender o que ele quiser, como proclama um certo senso comum, porque a leitura é sempre do leitor, que, em última instância, vai ler só o que pode ou o que quer. Um diálogo autêntico só pode ocorrer se o autor tomar as devidas providências para evitar que o leitor sobreponha os sentidos que já carrega consigo aos sentidos que o texto quer produzir. Para tanto é necessário que os recursos expressivos selecionados para constituir o ponto de vista, para relatar os acontecimentos, para expressar e sustentar as opiniões do autor sejam capazes de levar o leitor além dos sentidos que já se acostumou a atribuir às palavras com que o texto é composto.

3.1.4 Questionamento

A última qualidade discursiva a ser exigida nos textos dos alunos é o questionamento, segundo Guedes (1994, 2002, 2009). Para o autor, o conflito é a própria essência da narração. Narrar uma história implica contar um problema. Só é útil para o leitor o texto que faz uma descoberta também útil para o narrador. É necessário que o autor apresente um problema que possa afetar esse leitor, que possa incomodá-lo e, também, é necessário que esse autor tenha a consciência de que não dá para ser neutro quando se lida com as palavras; é preciso, pois, com bons argumentos, apresentar a opinião do autor, e a tese que ele sustenta pode ou não ser acatada pelo bom leitor. Conceição (1998) explica que o questionamento é a qualidade discursiva que

determina que, independente do tema a ser abordado em um texto, é fundamental que o leitor o considere como um problema, e que seja por ele, de alguma forma, afetado: ou incomodando-o, ou agradando-o. Para tanto, o locutor deve ou apontar uma solução, “ou mostrar o caminho por meio do qual ele poderia ser resolvido, ou denunciá-lo apenas” (1998, p. 38).

Assim, para a autora, é o questionamento a qualidade discursiva que determina que o leitor aja, mova-se com o texto, concorde ou discorde das soluções nele apresentadas. Sem o questionamento, o leitor perde o interesse pelo texto. Conceição conclui:

O questionamento é a qualidade que leva à consciência de que aquilo que é da ordem do público, geralmente já foi avaliado em outros momentos em outros discursos e por isso mesmo, se não aprenderem a se posicionar diante deles de maneira responsável e pessoal (assumindo seu dizer), vão estar apenas repetindo os discursos prontos e consagrados (o lugar-comum) pelas instituições sem que se deem conta de que o que estão fazendo nada mais é do que perpetuar, na maior parte das vezes, conceitos e preconceitos estabelecidos (1998, p. 38).

Conforme Guedes (2007), para dialogar com o texto é fundamental que leitor saiba com quem está falando e por que deve se envolver nessa conversa. Para isso é fundamental que o autor determine qual é o ponto de vista pelo qual examina o tema de que trata. A determinação do tema e o seu tratamento no texto devem capturar o leitor, colocar o texto no âmbito dos interesses do leitor, dar ao tema tratado, por um lado, a necessária generalidade para desconfinar o interesse do tema do pequeno âmbito das inquietações do autor, e, por outro, a necessária especificidade para colocar uma questão que o leitor possa perceber como sua ao ponto de desejar envolver-se em seu equacionamento. Não tem a qualidade do questionamento o texto que não for capaz de provocar no leitor uma reação diferente de algo como *Que bom pra ti*. Desse modo, a qualificação do questionamento decorre da qualificação que o autor estabelece entre (1) o narrador (a voz que fala no texto, (2) o ponto de vista assumido e (3) o leitor. Configurar equivocadamente o leitor do texto é um problema de questionamento.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE ESTILO E AS QUALIDADES DISCURSIVAS

Em primeiro lugar, Faraco, Tezza e Castro, em *20 Ensaaios sobre Mikhail Bakhtin* (2006) apresentam a base do que se está pensando sobre estilo numa perspectiva linguística. A ideia geral é que estilo faz parte da língua já que o falante pode escolher, entre os recursos expressivos disponíveis na língua, aqueles que lhe parecem os mais adequados para produzir os efeitos de sentido que quer produzir. Guedes, em anotações que para o seu projeto *Autoria, gramática e estilo*, que não estão organizadas, tece algumas considerações sobre a questão, que se transporão a seguir.

Não se pretende, porém, debulhar uma exaustiva discussão a respeito de estilo, com conceito(s), histórico, análise dos componentes, etc. A ideia geral é ir discutindo a conceituação à medida que a delimitação de definição desses componentes for se tornando útil para o trabalho. É bom, no entanto, ir estabelecendo patamares conceituais para criar um sólido ponto de partida. Nesse sentido é que pode ser interessante uma definição básica laboviana para mostrar a natureza do estilo como produto da deliberação de produzir efeitos sobre os interlocutores. É um procedimento constitutivo da fala que, como tal, passa, permeia para a escrita. É um procedimento que pode ser dominado pela prática instigada pela necessidade de produzir elocuições de qualidade. Pode ser exercitado como reprodução de procedimentos a que o senso comum atribui univocamente poderes consagrados. Pode ser escolarizado no sentido de formalizar-se segundo uma tradição, a das qualidades de estilo, por exemplo.

O recurso ao estilo praticado na fala argumenta fortemente a favor de sua naturalidade e pode ajudar o leitor a reconhecer a necessidade de praticá-lo conscientemente na escrita. Aí vai se tornar necessário apresentar o estilo como processo, e não só como produto de um processo. É isso que pode ser feito numa via de duas mãos: (1) desvendando o achado estilístico por meio de paráfrases possíveis e (2) chegando ao achado estilístico por meio do exercício da paráfrase.

Para Guedes, aí entra a gramática, que pode ser vista, numa abordagem instrumental – funcional (por que não?) – como um estilo, do mesmo modo como a inobservância da gramática certamente vai caracterizar um estilo, ou melhor, do mesmo modo como os diferentes graus de inobservância da gramática vão caracterizar diferentes estilos. A definição de estilo é aquela que

Possenti (1998) compõe a partir de Granger, como um fluxo, uma cadeia de transmissão de um determinado modo de fazer as coisas.

Em *Meu nome é vermelho*, Orhan Pamuk (São Paulo, Companhia das Letras, 2006 p.34) escreve:

Como eu temia por minha própria vida, executei minha infeliz vítima num estilo, se ousar dizer, ordinário e grosseiro. Essas questões de estilo ocupam cada vez mais meus pensamentos, desde que passei a voltar todas as noites ao terreno baldio, para ver se não deixei algum indício que, por causa de minhas obras, possa me trair. Na verdade, essa coisa que é venerada como estilo nada mais é que a imperfeição ou falha que revela a mão culpada.

A partir disso, Guedes afirma, em suas anotações para o já referido projeto em andamento, que a gramática é um estilo: quem observa a gramática, no Brasil, não faz disso um gesto de patriotismo (não está reverenciando sua cultura nativa) nem mesmo de cidadania, de exercício de um direito a um padrão escrito que vai identificar o seu texto com o modo de escrever de seus conterrâneos. Quem observa a gramática pratica um gesto de exclusão social, distancia-se de quem não é capaz de dominar a gramática. A propósito disso, é interessante postular um elenco de construções que só servem para esse exercício de tomada de nojo da plebe ignara. Aí estão eles:

Entretanto, também não lembro disso de isso ter se constituído num entrave (trauma mesmo) para mim.

Foram se Foram-se reduzindo os erros ortográficos, houve uma melhora da minha concentração, pois eu era terrível nesse sentido

Estilo é uma questão de qualidade, de melhor ou pior: um texto não é necessariamente melhor do que outro se o que os distingue é a observância da gramática (gramática querendo dizer aqui o padrão de língua escrita inventado no séc. XIX). Um texto que dá menos trabalho extra para o seu leitor é melhor do que um texto que obrigue o leitor a um desnecessário sobretrabalho para atribuir-lhe significado. Um dos desafios do projeto de gramática de Guedes é identificar essas fontes de sobretrabalho e propor procedimentos para eliminá-las.

Com relação a essa ideia de sobretrabalho, há um trecho de um curso de EAD, que Guedes elaborou para o Sicredi: é uma inserção numa lição sobre orações adjetivas, mas parece que ilustra bem a questão.

Os pronomes relativos e seu uso

O *que* é o pronome relativo de uso mais universal; costuma ser usado sempre que não houver um motivo para usar um dos outros, que têm a capacidade de resolver os problemas que não são resolvidos pelo uso de *que*. A qualidade mais básica do estilo, isto é, do modo como as frases dispõem o conteúdo do texto para que seja apreendido pelo olho do leitor é a transparência. Vai haver falta de transparência sempre que as palavras, locuções, orações e frases do texto desviarem para elas a atenção que o leitor deveria estar pondo no assunto que está sendo tratado.

A transparência é um bom critério para usar **que** ou um outro pronome relativo. Vamos comparar estas duas versões da mesma frase:

Desconto de Recebíveis é um manual específico para o produto, **o qual** apresenta definições e características das operações, bem como os procedimentos operacionais, os riscos envolvidos e dicas de segurança;

Desconto de Recebíveis é um manual específico para o produto, **que** apresenta definições e características das operações, bem como os procedimentos operacionais, os riscos envolvidos e dicas de segurança;

Não há motivo para usar **o qual**; ao ler a frase escrita simplesmente com **que**, o leitor não perde tempo imaginando por que o autor resolver usar **o qual**. O motivo para usar **o qual** é sua peculiaridade de fazer concordância de número – singular e plural – e gênero – masculino e feminino. Seu uso é orientado pela possibilidade de haver ambiguidade na determinação de qual das palavras componentes da locução antecedente se refere o pronome relativo.

O que segue é uma ideia geral que propõe uma qualidade estilística que só pode ser proposta se o estilo for pensado não a partir de uma abstração chamada texto, que, semelhantemente ao bebê da tabela, não existe na vida real, mas a partir de uma teoria do texto ruim, que é o material de onde Guedes (1994, 2002, 2009) parte.

Segundo Guedes (2009), há um ponto em que objetividade e concretude interseccionam. Veja-se o texto de Franchi, em *Mas o que é mesmo “gramática”?* (2006, p. 84).

Por que – perguntava o Padre Matos – vamos dizer que havia um jardim? Se falamos dele, vamos pressupor que ele existe na forma em que predicamos dele. E para que dizer que o jardim é belo? Quando descrevemos como foi projetado, onde se localiza, com que plantas foi plantado etc., devemos fazer com que pareça belo ao leitor, sem multiplicar esses adjetivos egocentros.

Ou seja, o dado está presente, mas não é concreto, não sai do ego do autor, que não chega a virar narrador.

A postulação deste tratamento do estilo é que, semelhantemente ao que está proposto em *Da redação escolar ao texto* (GUEDES, 2002), que apresenta o agregamento das qualidades discursivas à redação escolar que o aluno produziu para que essa redação vire texto, há também um gêmeo deste grau zero do discurso, que é um grau zero de estilo. Trata-se da qualidade estilo que Guedes, em seu projeto inédito intitulado *Gramática, Autoria e Estilo*, está chamando de *transparência*, que é o ponto de partida para a constituição de um estilo pessoal. Não se tratará dessa questão do estilo aqui, visto que ela não é objeto deste trabalho, mas achou-se importante fazer essa referência ao tema em função de muitos textos do corpus desta pesquisa, por já se encontrarem em um estágio de texto em suas primeiras versões, não terem sido reescritos.

4 DA RELAÇÃO ENTRE VIGOTSKI, BAKHTIN E GUEDES

Conforme indica seu título, este capítulo busca estabelecer relações entre as produções de três distintos pensadores, Vigotski, Bakhtin e Guedes, que dão sustentação ao trabalho desenvolvido por esta pesquisadora.

Conforme Vigotski (2010), para aprender a escrever, é preciso que a criança se torne consciente de seus próprios atos e possa representar objetos ausentes, capacidades que não podem ser ensinadas pelo professor, mas a criança deve transformar uma capacidade “em si” numa capacidade “para si mesma”. O processo de escrever requer novas funções, dentre as quais a da relação da criança com a sua própria fala e a possibilidade de dirigir-se ao outro, ainda que ele esteja ausente. Pode-se estabelecer uma correlação entre as origens das funções mentais superiores e a aprendizagem da escrita. No ato de pegar um objeto para a construção de apontar como signo, há, primeiro, uma direção da criança ao objeto, e, segundo, uma direção ao outro.

Pode-se dizer que, nesse processo, a criança apreende o signo com que se dirige ao outro e não ao objeto, mesmo quando está apontando para este. A escrita demanda agora a ausência do outro a que se dirige. Trata-se, na escrita, de apreender agora uma descontextualização que vai além do objeto para incluir também aquele a que o que é escrito se dirige.

Guedes (2009) propõe, em seu projeto de pesquisa *Autoria, gramática e estilo*, que o escritor - definido como qualquer um que escreve - começa a tornar-se autor quando se torna leitor do que escreve, quando aprende a se colocar no lugar do outro, do que vai ler o texto, para verificar se o que está escrito é legível pelo outro. Tal afirmação constitui um passo adiante do que afirma Vigotski, pois vai além de simplesmente admitir e processar a ausência do outro. Esse passo consiste em representar o outro não apenas na individualidade do outro - o que, para Guedes, se aprende escrevendo cartas, isto é, textos dirigidos a uma específica pessoa conhecida. Guedes propõe que os textos sejam dirigidos a um leitor genérico, a uma imagem de leitor, que abrange conhecidos e desconhecidos a quem o escritor em processo de tornar-se autor quer dirigir-se e exclui conhecidos e desconhecidos a quem ele não quer se dirigir.

Conforme o autor, quem escreve ao outro escreve para si mesmo e é intimado a decidir o que quer dizer para o outro e o que quer dizer só para si mesmo, e esse processo, ao mesmo tempo, configura o outro e a si mesmo, isto é, postula autor e leitor. Quando um adolescente se

põe um dia inteiro a participar de todo o tipo de conversa com todo o planeta no seu computador, formulando coisas por escrito e lendo o efeito que produziu o que formulou sobre um público leitor que abrange conhecidos e desconhecidos, o que ele experimenta é o poder da língua escrita num nível até então não experimentado por quem se comunicava pela circulação do texto impresso. Essa circunstância determina uma outra relação com a língua escrita, diferente daquela relação construída por quem ficou esperando a carta com a resposta do seu único interlocutor e que teve a publicação, a publicização de seus escritos como um praticamente inalcançável sonho longínquo.

Segundo ele, caso se junte a isso a disponibilidade de todo tipo de informação e a possibilidade de armazenar e ter acesso a tudo o que se produziu, o poder parece se exercer não só sobre o que se escreve mas também sobre tudo o que já foi escrito.

Vigotski (2010) introduz o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, criando uma nova concepção. Ele nomeia a capacidade de realizar tarefas de forma independente como nível de *desenvolvimento real*, e a com a ajuda de adultos, como nível de *desenvolvimento potencial*. A distância que separa uma e outra seria “a zona de desenvolvimento proximal”. Ela define aquelas funções que, embora ainda não tenham amadurecido, estão no seu processo de maturação.

Um ensino dirigido até uma etapa já realizada não é eficaz para o desenvolvimento geral, já que não é capaz de provocar processos de desenvolvimento, visto que ocorre depois deles. Assim, para os vigotskianos, “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010). A adequada organização do ensino/aprendizagem leva ao desenvolvimento mental, uma vez que ativa todo um conjunto de capacidades já desenvolvidas e outras em desenvolvimento. Esse processo representa, por isso, um momento necessário a fim de que se desenvolvam na criança as características humanas não naturais, porém historicamente constituídas.

A característica essencial do ensino/aprendizagem engendra a “zona de desenvolvimento proximal”; faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKI, 2010).

A análise da criança por meio de testes é insuficiente para detectar “zonas de desenvolvimento proximal”. É preciso interagir, cooperar com a criança, mostrando-lhe pontos de referência e estabelecendo relações múltiplas. A essas relações Vigotski chama de “ensino/aprendizagem”.

Entrar numa “zona de desenvolvimento proximal” significa sempre entrar numa área não totalmente esclarecida nem conhecida. Conflitos, distúrbios, problemas, comportamentos problemáticos, falta de coordenações nas atividades atuais de um indivíduo etc. podem ser compreendidos como sintomas importantes desse movimento e podem revelar as contradições internas entre as exigências de uma certa situação e os limites dos instrumentos e meios disponíveis. A “zona de desenvolvimento proximal” inclui modelos de um passado, modelos de um futuro e um sistema de atividades dos indivíduos, que resolvem essas contradições entre passado e futuro através das e nas atividades atuais (VIGOTSKI, 2010).

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” apresenta um potencial para responder a perguntas tais como: Como se pode pensar o processo de apropriação da cultura como um processo de criação da cultura, um processo onde se origina o novo? Como se pode pensar o processo de aprender como um processo de ensinar? Por que a concepção de desenvolvimento é uma teoria de educação?

Sobre estas questões, Guedes (2002) afirma que só aprende a escrever quem se ensina a escrever, e isso vale também para o futebol, a música e a capoeira e qualquer outra coisa, mas escrever é o mais significativo de todos esses processos, pois, em princípio, só se aprende a ser autor aprendendo a ser leitor e só se aprende a ser leitor aprendendo a ser autor, quer dizer, é um reprocessamento da linguagem, o mais fundamental dos instrumentos.

Conforme o autor, é preciso que o aluno mobilize a racionalidade para construir as generalizações com que vai traduzir o fenômeno que ele escolheu como assunto sem se limitar a categorias já estabelecidas a fim de que um texto dissertativo gere um conhecimento útil acerca da realidade interior e da realidade social mais próxima. Para nós, isso significaria fazer o que propõe Vigotski, ao sugerir que o ensino / aprendizagem da escrita se dá quando o aluno transforma uma capacidade “em si” numa capacidade “para si”. Para Guedes (2002), a escola, ao exigir apenas a produção textual dissertativa, argumentando que é através dessa universalização que se expressa o conhecimento científico, impede ao aluno a construção pessoal do conhecimento. Fazer com que o aluno construa seus textos somente com dados construídos

distante dele, a que ele aderiu, “é dar livre trânsito à prática colonizada de nos pensarmos a partir de categorias estabelecidas pela observação de particularidades de outras culturas, orientadas por interesses de conhecimento que desconhecemos” (GUEDES, 2002, p. 63).

Para ele, o texto narrativo deve anteceder o dissertativo, pois é por meio daquele que o aluno aprende a observar e a estabelecer relações entre os fenômenos observados, ou, em outras palavras, como quer Vigotski, o processo de apropriação da cultura passa a ser pensado como o processo de sua criação, sob um novo olhar:

A produção de depoimentos pessoais aparelha o olho para ver o que vê e não apenas o que mandaram que visse, desenvolvendo a atitude do narrador que viu e vem contar o que viu, que monta descrições a respeito da impressão que teve e da opinião que construiu a respeito dos participantes e da intencionalidade com que participaram na sucessão dos fatos. O exercício da narração vai exigir uma atenção mais acurada ao concreto, ao fato singular, ao aspecto particular e à sua relevância com relação ao todo considerado, levando a atenção para diferenças ocultadas por semelhanças já estabelecidas e para semelhanças que podem mostrar relações novas por entre diferenças já tradicionalmente detectadas (GUEDES, 2002, p. 63).

Na concepção de Vigotski, a consciência e a vontade caracterizam todas as formas superiores de percepção, da memória, do pensamento abstrato, das emoções etc. A consciência e a vontade só se desenvolvem no indivíduo caso ele cresça entre formas socializadas de vida, isto é, em um contexto cultural. As formas superiores de processos psíquicos são sempre mediadas, pois vontade e consciência necessitam da existência de respostas e de pessoas que as deem. Cada indivíduo, no processo de interiorização, não apenas reproduz e repete o já elaborado socialmente na sua história, porém ainda transforma essas “respostas” no processo individual do seu desenvolvimento. Esse processo é um meio de transformação de fenômenos e modelos autônomos e exteriores na cultura interna dos pensamentos e sentimentos, criando no indivíduo essa cultura interna, cujo núcleo é a fala interior. Para Geraldi et al (2007), Vigotski prova que ela se manifesta como uma forma de criatividade orientada para um futuro, com modelos novos ainda não existentes e reais, só potencialmente possíveis. As relações sociais não entram simplesmente na fala interior; elas conquistam e recebem um novo, um ainda não realizado sentido, uma orientação para a atividade externa, para uma materialização. A consciência representa, assim, um diálogo de modelos histórico-culturais internalizados nas vozes do meu próprio “eu” heterogênea e polifonicamente em construção. Talvez o discurso entre vozes funcione com o *postulado* de criar e materializar o novo.

Conforme os autores, a concepção do desenvolvimento em Vigotski é uma teoria da educação na medida em que uma teoria da transmissão cultural é uma teoria do desenvolvimento, já que ele entende “educação” não somente como o desenvolvimento potencial do indivíduo, mas também sua expressão histórica e o crescimento da cultura humana. Seria a mediação entre desenvolvimento individual e social, analisada e descrita pela “zona de desenvolvimento proximal” como a construção do novo.

Para Marques (2011), o conceito designado de “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)” define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de um indivíduo de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou mediante o uso de auxílio. Na perspectiva teórica adotada em seu trabalho sobre o “sistema diálogos” em museus, a palavra “auxílio” está relacionada ao desenvolvimento cognitivo resultante da interação entre pessoas. A interação entre sujeitos nas atividades de diálogos pode colaborar para o desenvolvimento cognitivo, tanto dos sujeitos das atividades dialógicas, quanto do público visitante. Ao término, a professora julga as informações ofertadas: tem-se aí o tema da relação eu/outro, abordada muito profundamente por Bakhtin e, depois, retomada por Guedes.

Para Faraco (2010), o Círculo de Bakhtin preocupava-se com a questão da unicidade e eventividade do Ser; com o tema da oposição eu/outro e com o componente axiológico intrínseco ao existir humano. Há, para Bakhtin, um dualismo entre o mundo da teoria ou da cultura e o mundo da vida, este último entendido como a unicidade da vida vivida e experimentada, e aquele, como o mundo da elaboração filosófica, científica, ética e estética. Esses dois mundos encontram-se incomunicáveis porque o mundo da teoria não consegue apreender a unicidade e eventividade do mundo da vida e, para superar tal dualismo, seria preciso subsumir a razão teórica à razão prática. Ao criticar a razão teórica, Bakhtin não a nega; apenas recusa sua desvinculação do mundo da vida. Ele critica o racionalismo, a que interessa o universal, e não o singular; geral, e não o evento; o sistema, e não o ato individual; a contraposição que os racionalistas fazem entre o objetivo – entendido como único espaço da racionalidade, da compreensão lógica – e o subjetivo – o fortuito, irredutível à compreensão lógica. Bakhtin, embora não creia na existência de uma filosofia primeira que trabalhe de dentro da unicidade do ser e do evento, quer recuperá-la. Ao que parece, Guedes (2002 e 2009), ao propor temas para

produções textuais que partam do próximo para o distante, corrobora com esse fundamento bakhtiniano.

Segundo Faraco (2010), a insistência de Bakhtin no único, no singular, no irrepetível ampara-se no eu moral, que, ao se perceber único, não pode ficar indiferente a sua unicidade, tendo de responder a ela. Assim, viver é agir em relação ao outro, pois o eu não vive só para si. O eu e o outro constituem, cada um, um universo de valores e é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam. Portanto, viver significa posicionar-se frente a valores. No processo estético, é necessário um olhar de fora em relação ao outro, a fim de enformá-lo esteticamente. Esse posicionar-se frente a valores constitui-se na atitude crítica de que fala Guedes (2002, 2009).

Conforme Faraco (2010), há, para Bakhtin, uma correlação muito íntima entre o enunciado e a situação concreta de sua enunciação, assim como entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa. Tal atitude se corporifica na entonação do enunciado, que surge do universo de valores em que cada um se situa. Não há, portanto, enunciados neutros, pois todo enunciado surge sempre “num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2010, p. 25).

Para Faraco e Tezza (2001), citando Bakhtin, não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda apreciação compreende, antes de mais nada, uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. Sentido e apreciação são elementos que vão perpassar as qualidades discursivas sugeridas por Guedes (2002, 2009) do princípio ao fim. Pode-se dizer, por exemplo, que a atitude crítica, que o autor menciona como decorrente da seleção de fatos, no acúmulo de objetividade e unidade temática, será fundamental ao questionamento, pois, sem valoração, essa qualidade discursiva não se constitui. Da mesma forma, o valor que Guedes afirma dever ser atribuído ao narrador aos fatos que conta constitui-se na valoração bakhtiniana.

Segundo Faraco (2010), para Bakhtin, a inteireza do evento da vida não é compreendida pelos seus participantes por meio de raciocínio lógico, abstração teórica, mas é algo que pode ser não só vivenciado como também verbalizado, visto que a língua se desenvolveu, em primeira instância, para servir aos atos da vida e, só depois, ao raciocínio teórico. Nesse processo, a palavra deve ocorrer em sua integralidade morfossintática, fonológica, semântica e em seu tom avaliativo. Embora seja possível verbalizarem-se as experiências vividas por meio do eu interior, nunca se conseguirá expressá-las em sua totalidade.

Bakhtin via a si mesmo como um filósofo, e para Faraco (2010), um filósofo na concepção heideggeriana do termo, visto que traçava uma distinção entre um pensamento de natureza filosófica, que busca compreender o mundo em seus sentidos mais amplos, um pensamento reflexivo, meditativo, cogitativo; e um pensamento de natureza científica, isto é, um pensamento que calcula, que compartimentaliza o mundo. Não há nessa bipartição qualquer negação da ciência, mas a compreensão de que o pensamento científico não é a única forma de exercer a razão. O pensamento filosófico “permite uma reflexão mais livre das amarras dos modelos científicos, admitindo um espectro mais amplo de interpretações, de correlações, de problematizações” (FARACO, 2010, p.37). É preciso preservar as diferenças e especificidades da ciência e da filosofia, abrindo um espaço para uma outra racionalidade num mundo dominado pelo pensamento científico, que esquece o Ser e, por isso, não pensa, resumindo-se a um método.

No que concerne à filosofia da ciência, é possível, então, afirmar que Bakhtin pressupõe uma diferenciação de fundo entre as ciências naturais e as ciências humanas, já que, metodologicamente, a primeira visa à explicação, buscando exteriormente relações necessárias entre os fenômenos; e a segunda visa à compreensão, buscando na experiência psíquica interior, sentida em conjunto com os outros, os significados das ações humanas. Em Bakhtin, o psiquismo não se sobrepõe ao universo da cultura, adquirindo, por isso, dimensão social, visto que a consciência individual se constrói na interação, e o universo da cultura tem primazia sobre tal consciência.

Esta [a consciência individual] é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social) e se manifestando semioticamente, i. é, *produzindo texto* e o fazendo na dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo (...) Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento, mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto (FARACO, 2010, p. 12).

Bakhtin, então, vê as ciências humanas como ciências que tratam da *criação ideológica*, na concepção de Medvedev, ou seja, como *ciências do texto*, pois, nas ciências naturais, o intelecto contempla uma coisa muda e sobre ela se manifesta, num saber monológico; ao passo que, nas ciências humanas, o saber é dialógico, pois o intelecto depara-se com coisas que não são mudas,

mas encerram a expressão de um sujeito, havendo nelas, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado. As ciências naturais relacionam sujeito e objeto; as humanas, sujeito e sujeito, pois o objeto é o texto de alguém e não pode ser reificado, porque ele comporta um sujeito social, com sua visão de mundo e universo de valores com que se interage.

O autor aponta que Bakhtin vai além, ao afirmar que as ciências humanas têm como objeto a significação, razão pela qual lidam com a compreensão, e não com a explicação, apontando não para as relações necessárias, mas para as possíveis, decorrentes da interação sobre o significado, envolvendo sempre a pluralidade. O limite de exatidão nas ciências naturais é a garantia de controle da natureza, a reprodutibilidade do experimento. Nas ciências humanas, tal exatidão consiste em não fundir em um só os dois sujeitos, ou seja: “de sobrepujar a alteridade daquilo que é outro sem o transformar em qualquer coisa que é para si” (BAKHTIN, 1974, p. 169).

Para o Círculo de Bakhtin, *ideologia* é um termo usado para se referir aos produtos do “espírito” humano, isto é, aquilo que outros autores denominam *cultura espiritual* ou *produção imaterial*. Para o Círculo, *ideologia* é o universo que açambarca a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, enfim, as manifestações ditas superestruturais pela concepção marxista. No plural, designa a pluralidade da produção imaterial, de modo que a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a estética, a religião, por exemplo, são ideologias, não possuindo qualquer sentido restrito ou negativo, pois não significa “mascaramento do real”. Em alguns momentos, o adjetivo ideológico surge no lugar de axiológico, o que se explica por que, para o Círculo, a significação dos enunciados é avaliativa e, portanto, não há enunciados neutros, pois todos são ideológicos. E tudo o que é ideológico possui significado, constituindo-se, então, num signo. O universo da criação ideológica é essencialmente de natureza semiótica. Essa identificação do ideológico com o semiótico é a base de sustentação da filosofia da cultura bakhtiniana.

Guedes afirma:

A partir das estratégias que monta para sobreviver, cada cultura constrói historicamente um conjunto de procedimentos e valores segundo os quais organiza sua vida social a partir da transmissão (pela educação formal e informal) de um conjunto de comportamentos que os materializam. A necessidade material que deu origem a esses comportamentos e que estruturou tais valores frequentemente é esquecida, e eles passam a ser executados ritualmente, porque sempre foi assim, porque é natural que seja assim (*Idem, ibidem* 2002, p. 245).

Para o Círculo, “todos os produtos da criação ideológica são objetos dotados de materialidade, isto é, são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres

humanos (...). E existem como tal corporificados em algum material semiótico definido (i. é, numa determinada linguagem)” (FARACO, 2010, p. 48), assim, um produto da criação ideológica é sempre um signo. Estes emergem e significam nas relações sociais, não podendo ser resultantes de um processo fisiológico ou psicológico de um só indivíduo. Tais relações com a realidade não se dão de forma direta, mas mediada semioticamente. Além disso, a significação dos signos é axiológica, tornando nossa relação com o mundo permeada por valores.

Conforme Faraco (2010), no processo de referenciação semiótica, os signos refletem e refratam o mundo, apontando para uma realidade que lhes é externa – a materialidade do mundo – de modo refratado, em que *refratar* quer dizer que, por meio dos signos, não só se descreve o mundo, como também se constroem dele diversas interpretações (*refrações*), em decorrência da dinâmica da história e do caráter diversificado das experiências concretas dos grupos humanos. Trata-se de várias verdades decorrentes das diferentes formas com que os grupos humanos apreendem o mundo e lhe dão sentido, isto é, o refratam. Como, então, a refração é a forma através da qual se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos, os signos não são unívocos, mas plurívocos, multissêmicos.

Em cada época, cada grupo humano recobre o mundo com diferentes axiologias, porque vivencia experiências diferentes. Tais axiologias são elementos que constituem o processo de significação, do que resultam as “as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo” (FARACO, 2010, p. 52). É a pluralidade social dos signos que dá dinamicidade ao universo das significações, visto que as muitas verdades sociais residem e se confrontam no mesmo material semiótico e no mesmo signo. Embora tal material semiótico possa ser o mesmo, sua significação no ato social concreto pode mudar, dependendo da voz social que o ancora.

A concretude em Guedes (1994, 2002, 2007) é a qualidade de expressar para o leitor o sentido – a significação no ato social concreto para Bakhtin – que o autor quer atribuir às palavras, às expressões, às frases, ao texto que escreve – material semiótico para Bakhtin. Por que quem escreve precisa fazer isso? Porque, se quem escreve não fizer isso, o leitor vai ler o que quiser, vai atribuir às palavras, às expressões, às frases, ao texto o sentido que quiser e, nesse caso, o leitor não vai ler o texto; vai ler a si mesmo. Assim, em função da existência do que Bakhtin chamou refração, Guedes propõe a concretude. “Há muito leitor que adora isso, que

adora ser confirmado, ser adulado, à custa de permanecer onde está” – afirma Guedes, em processo de orientação a este trabalho.

Para Bakhtin, um domínio cultural não tem um território interno, mas vive na intersecção de diferentes fronteiras, pois “cada ponto de vista criativo (que implica sempre uma tomada de posição axiológica) torna-se necessário e indispensável somente em correlação com outros pontos de vista criativos (com outras posições axiológicas)” (FARACO, 2010, p. 52). Tal concepção será recoberta pela metáfora do diálogo, de que se tratará mais adiante. Afirma Faraco (2010):

Neste ponto, é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2010, p. 53).

No entanto, Bakhtin afirma que não existem a primeira ou a última palavra, assim como não há limites para o contexto dialógico.

Em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (1979), Voloshinov reafirma o pressuposto do Círculo de que a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem de sua ancoragem em diferentes horizontes sociais de valores, mas estes não são uma espécie de *plus* conotativo que se sobreporia a uma base denotativa por duas razões: primeiro, porque tal dicotomia separa um centro denotativo e margens conotativas, mas, como a semiose sempre refrata, o signo é sempre pluriacentuado e plurívoco; segundo, porque essa dicotomia pressupõe uma unicidade semântica, o que, diante da refração semiótica, é impossível. Nessa mesma obra, o autor destaca “a luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência” (1979, p. 122), lembrando que um elemento da realidade que passa a integrar, por razões socioeconômicas, um determinado grupo humano não só é recoberto por índices valorativos, como também passa a integrar a forma de dizer daquele grupo. Do confronto não pacífico desses novos elementos com outros preexistentes surge uma nova significação, que pode entrar em contradição com a velha e reestruturá-la. Embora de forma menos sociologizada, Bakhtin antecipa essa discussão, introduzindo a expressão *vozes sociais* ou *línguas sociais*, que são “complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo” (FARACO, 2010, p.56).

O Círculo de Bakhtin aponta para uma estratificação não tão somente das formas gramaticais, mas dada por diferentes axiologias, pelo processo sócio-histórico de saturar a linguagem. Bakhtin dá mais importância à dialogização das vozes sociais do que à heteroglossia como tal. Essas vozes vão se encontrar socioculturalmente e vai se estabelecer um processo dinâmico, em que elas se apoiam mutuamente, se contrapõem total ou parcialmente, se parodiam, etc. Ou seja, o real ambiente de um enunciado é o plurilinguismo dialogizado, as fronteiras em que as vozes sociais se entrecruzam contínua e multiformemente, formando novas vozes sociais.

Também aqui se encontram semelhanças entre as ideias de Guedes e as de Bakhtin. Observe-se que Guedes, ao propor que os textos dos alunos – cada um único e irrepetível, constituindo uma voz social – fossem lidos publicamente, propunha-lhes o diálogo. Tais textos emergem, a partir desse confronto com o outro, dessa leitura pública e exposição ao outro, e também de sua reescrita, como novas vozes sociais, num ambiente plurilíngue e dialogizado, como quer Bakhtin.

Segundo Faraco (2010), o Círculo adotou a metáfora do diálogo para representar a dinamicidade do universo da cultura (da criação ideológica), porque tal universo é *responsivo*, isto é, se move como um grande diálogo. Todo dizer tem dialogicidade, o que Bakhtin apresenta em três dimensões diferentes:

a) todo dizer se orienta para o “já dito”, ou seja, nenhum enunciado se origina do nada, mas da memória discursiva;

b) todo dizer orienta-se para a resposta, isto é, todo enunciado espera uma réplica e sofre a influência da resposta antecipada, pois é intrínseco ao enunciado o receptor presumido;

c) todo dizer é internamente dialogizado, pois é o ponto de encontro e confronto de múltiplas vozes sociais. Tal dialogização será aspeada ou não.

Como a palavra *diálogo* tem várias acepções, designando comumente a conversa dos personagens em narrativas escritas e, também, a sequência de falas no texto dramático, bem como o desenvolvimento da interação face a face, convém explicitar que, para Bakhtin, ela toma outras proporções. O diálogo na interação face a face tem importância para o Círculo como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. O Círculo “(...) se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o

complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2010, p. 61).

Embora o Círculo olhe para o diálogo face a face da mesma forma que para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, ou seja, como eventos socioculturais dos grupos humanos, isso não quer dizer que não reconheça a especificidade de cada um desses eventos, mas apenas que se reporta às práticas cotidianas, valorizando-as, porque valoriza, pela filosofia que adota, o mundo da vida e, sobretudo, porque trava um embate com a poética dos formalistas.

Para Guedes (2002, 2009), as qualidades discursivas determinam a relação do texto com os leitores desse texto e com outros textos - intertextualidade. Um texto retoma outro com, basicamente, duas finalidades distintas: reafirmar algum (ns) sentido (s) do texto citado –neste caso, tem-se uma paráfrase –, ou inverter, contestar e deformar algum (ns) sentido (s) do texto citado, com vistas a polemizar com ele. Platão e Fiorin (2008) assim se manifestam sobre a questão:

A percepção das relações intertextuais, das referências de um texto a outro depende do repertório do leitor, do seu acervo de conhecimentos literários e de outras manifestações culturais. Daí a importância da leitura, principalmente daquelas obras que constituem as grandes fontes da literatura universal. Quanto mais se lê, mais se amplia a competência para apreender o diálogo que os textos travam entre si por meio de referências, citações e alusões. Por isso cada livro que se lê torna maior a capacidade de apreender, de maneira mais completa, o sentido dos textos (PLATÃO e Fiorin, 2008, 40).

Pensa-se que essas relações intertextuais têm por base o dialogismo bakhtiniano, ou seja, é a partir das qualidades discursivas da unidade temática, da objetividade, da concretude e do questionamento que eles se estabelecem, pois sua incorporação é a condição, segundo Guedes (1994, 2002, 2009), para que uma redação escolar torne-se um texto, e só um texto é capaz de dialogar com outro.

Voloshinov (1979) distingue duas esferas da criação ideológica: a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos. A primeira se estende desde os mais fortuitos eventos, como um pedido de informação na rua, até aos que se associam com os sistemas ideológicos constituídos, como a leitura de um romance. A segunda são as práticas socioideológicas mais elaboradas, como as artes, o direito, a religião, etc.. Elas são interdependentes, e a segunda se constitui a partir da primeira. Em cada esfera, em cada época e em cada grupo social, desenvolve-

se um conjunto de gêneros do discurso, distinguindo Bakhtin entre os primários, que se relacionam à primeira esfera, e os secundários, à segunda.

Há ainda outra concepção do senso comum quanto ao termo diálogo, a que significa “consenso”, “entendimento”. Não é essa a percepção de Bakhtin, pois, para o Círculo, das relações dialógicas podem resultar não só a fusão, como também a divergência, o desacordo.

Bakhtin, ao apresentar sua concepção axiologicamente estratificada da linguagem (a heteroglossia) e sua dialogização (a heteroglossia dialogizada), aponta também, portanto, para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam socialmente, manifestados nas tendências centrípetas e correlacionados a condições sócio-históricas específicas (FARACO, 2010, p. 70)

Ainda que reconheça os jogos de poder, Bakhtin, ao contrário de Voloshinov, não vincula vozes sociais e classes sociais, não havendo, para ele, uma correlação entre a luta das verdades sociais e a luta de classes. Nunca lhe faltou, porém, a crença de que outro mundo era possível. Trata-se da utopia bakhtiniana. Faraco (2010) menciona um manuscrito de Bakhtin de 1961, em que ele escreve:

Viver significa tomar parte no diálogo; fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida, com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1961, p. 293 apud FARACO, 2010, p.76).

No mencionado “simpósio universal”, o não ser é não ser ouvido, não ser reconhecido, não ser lembrado, porque ser é se comunicar, é ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo. É nesse simpósio universal que se move a subjetividade. Para ele, a alteridade e a intersubjetividade são fundamentais.

5 NARRATIVA E SUBJETIVIDADE: A QUESTÃO DA AUTORIA

Em sua utopia de querer suplantar toda monologização da existência humana, Bakhtin encontra no carnaval – como um modo de apreender o mundo, e não especificamente como uma festa –, uma força revitalizante e transformadora da vida cultural, em que nada é absoluto, tudo é relativo, e a ordem sócio-hierárquica sucumbe ao senso carnavalesco. É esse senso que “materializa a força cultural do riso: dessacraliza os discursos oficiais, os discursos da ordem e da hierarquia, os discursos do sério e do imutável. Bakhtin não é, nessa perspectiva, o teórico do carnaval, mas o filósofo da carnavalização” (FARACO, 2010, p.80).

Para Bakhtin, é o romance o gênero literário que tem suas raízes no riso e no plurilinguismo, que, conforme ele, são os fatores sobre os quais repousam a descentração e relativização da consciência humana. Ao rir dos discursos, a consciência socioideológica percebe-os como apenas uns entre muitos, além de tensos e contraditórios em suas relações. Assim, o riso destrói o que aprisiona a consciência nos seus próprios discursos e linguagens. A essa consciência descentrada ele chamou de *galileiana*.

A consciência filosófica só se tornou possível no momento em que se percebeu que se fala do mesmo mundo por meio de registros conceituais e axiológicos distintos. Filosofar é, portanto, colocar-se em relação ao dizer do outro.

Conforme Faraco (2010), para Bakhtin, o sujeito nasce no seio da heteroglossia e de sua dialogização. Nesse mundo de vozes sociais com múltiplas relações dialógicas, o sujeito se constitui discursivamente. Figurativamente, nesse sentido, Bakhtin afirma que não se tomam as palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros. Em razão de a realidade linguístico-social ser heterogênea, o sujeito absorve muitas vozes, não sendo uno. Então, o mundo interior é semelhante a um microcosmo heteroglóssico.

No processo de construção socioideológica do sujeito, algumas vozes serão de autoridade e outras serão vozes internamente persuasivas. A voz de autoridade interpela, cobra conhecimento e adesão incondicional, apresentando-se “como uma massa compacta, encapsulada, centrípeta, impermeável a bivocalizações” (FARACO, 2010, p. 85), não se podendo pronunciá-la em vão, como disse Bakhtin. A palavra internamente persuasiva surge como uma entre muitas, transitando centrifugamente na fronteira e abrindo-se às mudanças.

Ao afirmar-se que todo enunciado é discurso citado, pode-se sugerir que o sujeito tão somente repita os discursos, não havendo lugar para a singularidade, mas não é assim que pensam os membros do Círculo, para os quais o sujeito é social e singular, simultaneamente. O sujeito pode singularizar a si e ao seu discurso na interação viva com as vozes sociais:

Autorar, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras (FARACO, 2010, p. 87).

Em tal concepção sociossemiótica do sujeito e de sua atividade, não houve incorporação das, mas crítica às ideias psicanalíticas, o que não impede, no entanto, que, com o avanço da psicanálise, seja esta incorporada à discussão.

Conforme Guedes (2009), para operar a transformação da redação escolar em texto, o escritor precisou deixar de ser um repetidor escolar de formas e conteúdos e passar a ser um produtor de textos, isto é, precisou dispor-se a aprender a usar a língua escrita para produzir efeitos de sentido sobre os seus leitores, para criar vínculos com eles, resgatando para o seu exercício da escrita a discursividade que sempre exercitou em sua fala. Foi o trabalho de produção, leitura, discussão e reescrita de textos que levou esse escritor (vai-se chamar de *escritor* todo aquele que escreve) à tomada de consciência da natureza monológica do processo de produção da língua escrita e à consequente descoberta de que lá fora existe um leitor que só vai tomar conhecimento do que o texto tem para dizer lendo o que nele foi escrito porque o escritor não vai estar presente para explicar melhor o que não foi escrito com clareza.

Essa descoberta do leitor constitui o primeiro estágio de construção da autoria; trata-se, para o escritor, de constituir-se em leitor capaz de ler o próprio texto sob o ponto de vista desse leitor que está lá fora e com o qual ele tem de dialogar. A escrita, a leitura pública, a discussão e a reescrita de textos com a finalidade de neles incorporar as qualidades discursivas não são apenas procedimentos metodológicos, mas o encaminhamento pedagógico do domínio dos fundamentos da comunicação em língua escrita.

É fundamental, portanto, que o processo pedagógico providencie leitores – no plural – concretos, isto é, ativos, críticos e dispostos a expressarem a leitura que fizeram dos textos publicamente lidos. Entre essas leituras se insere e se dilui a leitura do professor. Isto quer dizer que, do ponto de vista pedagógico, é absolutamente inócuo o endereçamento do texto do aluno a

leitores abstratos (o leitor de jornal, o de revistas semanais, o de classe média, o religioso, o de esquerda, etc.), leitores que não vão ler esse texto. Na verdade, esse endereçamento é mais uma faceta da falsificação das condições de produção da língua escrita, faceta nem tão nova assim, pois já está presente no triângulo retórico – tema, objetivo e público – da velha tradição pedagógica americana, muito antes de que se tivesse notícia do que Bakhtin escreveu a respeito de gêneros (GUEDES, 2009).

Ao resgatar a discursividade inerente ao exercício da língua falada para o seu exercício da língua escrita, o escritor resgata, obviamente, todos os aspectos constitutivos dessa discursividade, entre eles, os gêneros, que também fazem parte da gramática implícita da língua falada. Escrever para o leitor que está lá fora envolve exercitar o gênero mais adequado para dirigir-se a esse leitor dentro da circunstância em que se dá esse diálogo por escrito. Na verdade, a proficiência no exercício de qualquer gênero é o resultado do exercício desse gênero, exercício que só pode decorrer da necessidade – determinada pelas injunções da vida real – de exercitá-lo. É conveniente, por isso, que o professor tenha bem claras, no seu exercício pedagógico, as limitações da situação escolar em comparação com as premências e as urgências que conferem à vida real uma natureza avassaladoramente pedagógica.

Imprescindível para uma adequada condução desse processo pedagógico é o entendimento claro da natureza e da utilidade do conceito de *redação escolar*: mesmo que o conceito de *redação escolar* decorra da observação de um conjunto de espécimes e de uma síntese das características comuns a eles, *redação escolar* não é um gênero textual. Se os gêneros textuais são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, a *redação escolar*, que não é, por definição, um *enunciado*, está fora da abrangência dessa definição. *Redação escolar* é um marco referencial que não tem utilidade fora de uma situação pedagógica (GUEDES, 2009).

A caracterização de um escrito como *redação escolar* só faz sentido como um diagnóstico, que, por sua vez, só vai ter utilidade se, imediatamente, atribuir a esse mesmo escrito o valor de *texto em haver*, não necessariamente para *salvá-lo*, isto é, para incentivar o seu aperfeiçoamento até transformá-lo em um texto de qualidade. Mais relevante do que gerar um produto é levar o escritor a refletir as potencialidades enunciativas desse escrito: do que é mesmo que ele quer falar, o que é mesmo que ele quer dizer, pra quem e de que acervo do que dizer a respeito disso ele dispõe para levar adiante esse empreendimento? O objetivo a ser alcançado neste processo

não é ensinar a *finalizar* um texto, isto é, nocauteá-lo, imobilizá-lo, fazê-lo jazer em paz, em alguma fôrma tradicional, para impedir que ele diga qualquer coisa além daquilo que o redator (ou o seu editor) quer que ele diga. Trata-se, pelo contrário, de ensinar a escrever escutando o que o texto em construção tem a dizer a respeito desse tema e fazendo o possível para ser o seu mais fiel porta-voz, como se pode ler abaixo:

A incorporação dessas qualidades discursivas a uma redação escolar transforma-a em texto, isto é, em discurso: **discursividade** e **textualidade** são, desse modo, tratadas pelo manual de redação não apenas como descrições do discurso e do texto mas principalmente como práticas de análise linguística. A discursividade não se instaura a não ser no interior da textualidade: de uma nebulosa ideia geral começam a formar-se frases pela combinação das palavras que se vão apresentando como as mais adequadas para esclarecerem as vagas noções daquela nebulosa; ao se formarem, tais frases vão fazendo evocar outras palavras mais precisas que modificam as frases iniciais, que vão rearranjando suas combinações, juntando-se, separando-se, pospondo-se, antepondo-se, à medida em que mais claras se tornam para o autor as ideias que ele queria organizar (GUEDES, 2009, p. 59-60).

O autor começa a formar-se quando o escritor escreve não apenas para afirmar o que já tem pronto na cabeça a respeito do tema, mas também para interrogar o tema a respeito do que ainda não sabe dele, atento ao que acaba aparecendo na sua cabeça durante o exercício dessa escrita, isto é, quando começa a suspeitar de que em cabeça alguma há um texto pronto que possa ser escrito como se fosse simplesmente copiado de lá para o papel ou para a tela. Nesse mergulho em sua subjetividade em busca do que tem para dizer, o aprendiz vai encontrar um outro leitor para o seu texto: o leitor em que ele vai se transformando à medida que – ao exercitar conscientemente a especificidade do diálogo que se dá na língua escrita – se torna mais capaz de teorizar a sua experiência de leitor.

O leitor está, em transformação, aqui dentro, onde se dá o mais forte dos diálogos, pois esse leitor interno ao autor – diferentemente daquele leitor lá fora, um feixe de características cheio de ocupações, exigências, pré-requisitos e expectativas quanto ao que lhe interessa ler – não vai cessar de interrogar o autor em exercício e o texto em construção a respeito do que do que um e outro conversam sobre o tema que estão determinando para o texto que compõem. Ao mesmo tempo, esse autor e esse texto não vão deixar de interrogar esse leitor a respeito de sua avaliação do trabalho que executam. E é aí que começa a se constituir a autoria: nesse diálogo em que o leitor se torna autor para escrever a leitura que faz do tema e em que o autor recorre ao leitor para avaliar a fidelidade com que o texto expressa o que é melhor que todos fiquem sabendo a respeito

do tema em questão. A chave para a autoria está, desse modo, no leitor que se torna escritor porque leu textos, que leem o mundo lá fora e o mundo cá dentro, e no escritor que se torna leitor dos textos que escreveu para conversar com os textos que lê.

O tema do autor e da autoria é bastante recorrente nos escritos de Bakhtin, que distingue entre o autor pessoa – o escritor, o artista – e o autor criador – a função social que se engendra na obra. O autor criador trata-se daquele que materializa uma relação axiológica com o herói e seu mundo, olhando-os de forma próxima ou distante e estabelecendo a respeito um juízo de valor, uma posição axiológica. Como em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa diante de outras posições valorativas, todo texto apresenta, como ponto de partida e elemento estruturante, uma posição autoral. O autor criador não só registra passivamente os acontecimentos da vida, mas os recorta e os reorganiza esteticamente. Como é o autor criador, e não o autor pessoa, que compõe o todo estético, e tal autor criador é uma posição valorativa recortada pelo autor pessoa, o ato criativo de transposição da vida para a arte é um processo refratário em que a posição autoral é uma máscara, e não uma face, sendo, portanto, determinada por uma voz social.

A distinção autor criador/autor pessoa é depois retomada por Bakhtin e passa a englobar um deslocamento necessário no plano da linguagem, aqui concebida como heteroglossia, ou seja, um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais. Passa a haver um complexo deslocamento açambarcando as línguas sociais, em que o escritor direciona as palavras para vozes dos outros, e uma certa voz recebe a incumbência de construir o todo artístico, o que faz do autor criador uma voz segunda, isto é, “o discurso do autor criador não é a voz direta do escritor (do autor pessoa), mas um ato de apropriação refratada de uma voz qualquer de modo a poder ordenar um todo estético” (FARACO, 2010, p. 92). O escritor só é capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem, ou seja, quando há deslocamento. Trata-se do que Bakhtin chama de *o princípio criativo das relações autor/herói*, que é o princípio da exterioridade, segundo o qual é preciso estar de fora, olhar de fora, ter *um excedente de visão e conhecimento* para ser possível consumir esteticamente o herói e seu mundo. Em termos de linguagem, a exterioridade requer do escritor que ele liberte-se da sua linguagem, olhando-a pelo olho de outra linguagem, de outrem, deslocando-se. Assim, Bakhtin primeiro apresenta o autor criador – elemento estético-formal – como uma posição valorativa que concede unidade ao todo artístico, e

depois, como a voz social de que se obtém tal unidade. Para Faraco (2010), Bakhtin percebe a posição axiológica do autor criador como um modo de ver o mundo que guia tanto a construção do todo estético como o olhar do leitor.

Guedes comenta muito apropriadamente esta questão da autoria ao mencionar que a ideia do senso comum de que “tudo já está pensado para nós quando chegamos ao mundo”, e sobre ela afirmar:

A liberdade individual de renegar tais papéis e inventar outros é condicionada por uma série de fatores também culturais – e históricos – dos quais, certamente, os mais decisivos são a possibilidade de comparação com outros conjuntos de papéis e o apreço relativo com que tais conjuntos de valores são vistos na sociedade em que vivemos. (2002, p.246)

No caso da autobiografia, poder-se-ia questionar a necessidade do princípio de exterioridade no ato criador, já que escritor e herói aparentemente coincidem. No entanto, para Bakhtin, a autobiografia não se trata de um discurso direto do escritor acerca de si mesmo, visto que é necessário que haja um posicionamento axiológico diante da própria vida, valorando o vivido. Para tanto, é preciso olhar de fora essa vida: com excedente de visão e conhecimento, o escritor torna-se um outro em relação a si mesmo e dá a essa vida um acabamento. Também é assim com a autocontemplação no espelho: “quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro” (FARACO, 2010, p. 96).

Pensa-se que os temas sugeridos por Guedes (2002 e 2009) sejam todos, como afirma o próprio autor, autobiográficos, pois postulam que os estudantes partam do próximo ao distante, da sua experiência comezinha à experiência de mundo. Assim, tem-se também que o excedente de visão, o deslocamento da filosofia de linguagem bakhtiniana, aqui nos apresentada por Faraco (2010), coincide com o conceito de atitude crítica de Guedes (2002, 2009), que decorre da tomada de posicionamento do estudante diante das ideias correntes acerca da situação social em que a história se localiza, das instituições nela envolvidas, das atitudes dos personagens. Tal atitude crítica resulta em dificuldades narrativas, como enfrentar o tamanho necessário ao texto, enfrentar a seleção de fatos, enfrentar o binômio ficção / realidade, o que vai provocar o acabamento que propunha Bakhtin.

O conceito de autor-criador caracteriza-se principalmente como uma posição axiológica. Para se compreender tal conceitualização é preciso observar que, para Bakhtin, a força motriz do

universo das práticas culturais são as posições socioavaliativas em dinâmica inter-relacional e responsiva.

É o autor-criador quem dá forma ao conteúdo, não apenas registrando os fatos da vida, mas, com base numa posição axiológica, recortando-os e reorganizando-os esteticamente. Ele é uma posição axiológica refratada e refratante. É refratada porque é uma posição axiológica recortada segundo o viés valorativo do autor-pessoa; é refratante porque baseado nela recortam-se e reorganizam-se os fatos da vida. Dessa feita, os processos psicológicos envolvidos na criação e o depoimento do autor-pessoa não têm interesse para o estudo estético, pois este não experiencia os processos psicológicos criativos como tais, apenas os materializa na obra.

Bakhtin retoma a questão do autor-criador e do autor-pessoa em seu manuscrito inacabado “O problema do texto em linguística, filologia e nas ciências humanas, possivelmente de 1960. A distinção entre os dois sustenta-se no que ele diz em “O discurso do romance” (1934-1935): há um necessário deslocamento na linguagem, entendida como heteroglossia, ou seja, “um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas” (FARACO, 2007, p. 40). Há, no ato artístico, um jogo complexo de deslocamentos que envolvem as línguas sociais, através do qual o escritor – que tem o dom da fala refratada – conduz todas as palavras para vozes alheias e encarrega uma certa voz da construção do todo artístico. A linguagem do escritor precisa deslocar-se, ou seja, a voz do escritor como pessoa não pode manter-se como tal, ou ela será ingênua e inadequada para a autêntica criação estética. O escritor trabalha, então, a linguagem permanecendo fora dela, o que remete ao que Bakhtin chama de *o princípio esteticamente criativo na relação autor/herói*, isto é, o princípio da exterioridade: é preciso estar fora, olhar de fora, ter um excedente de conhecimento para consumir o herói e seu mundo.

De fato, a elaboração da diferenciação autor-pessoa / autor-criador como deslocamentos no plano da linguagem não passa de uma outra maneira de apresentar a conceitualização primeira de Bakhtin sobre a questão. Na primeira versão, o autor-criador é uma posição axiológica que dá unidade ao todo artístico. Na segunda, ele o caracteriza como a voz social que dá unidade ao todo artístico.

No caso da autobiografia, a necessidade do princípio da exterioridade no ato criador poderia ser questionada, mas, para Bakhtin, a autobiografia não se trata de um simples discurso direto do escritor acerca de si mesmo, pois este precisa se posicionar axiologicamente diante de

sua própria vida, “submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido” (FARACO, 2007, p. 43), para o que o escritor precisa dar a sua vida um acabamento, o que só será possível se esse escritor distanciar-se dela, puder olhá-la de fora.

Também o ato de autocontemplação no espelho determina, em Bakhtin, reflexão semelhante. Embora possa parecer que sim, não estamos nos vendo como os outros nos veem, mas vemos um reflexo do nosso exterior, e não a nós mesmos em termos de nosso exterior, porque estamos em frente ao espelho, e não no seu interior. Como não podemos nos ver a nós mesmos, nos projetamos num possível outro peculiarmente indeterminado, com o auxílio de quem buscamos encontrar uma posição axiológica frente a nós mesmos. Assim, nunca estamos sozinhos frente ao espelho: um segundo participante estará implicado na autocontemplação.

Todas essas reflexões bakhtinianas carregam o primado da alteridade, ou seja, é preciso passar pela consciência do outro para me constituir.

Dentre os demais membros do Círculo de Bakhtin, apenas Voloshinov vai tratar do tema do autor, em seu artigo “O discurso na vida e o discurso na arte”, de 1926, em que ele afirma que “o objeto estético condensa uma complexa rede de relações axiológicas envolvendo três grandes constituintes imanentes: o autor, o receptor e o herói” (FARACO, 2007, p. 44). O autor-criador fala do herói, mas está sempre atento ao que os outros pensam sobre o herói e sobre sua própria relação com este herói.

Bakhtin refina a relação estética entre autor e herói quando analisa a obra de Dostoiévski, em quem a incompletude de vida do ser humano se converte, pela primeira vez na literatura, num herói formal e esteticamente inconcluso, o que muda radicalmente a posição do autor-criador. Ainda que continue sendo o elemento formal constitutivo da obra, a unidade constituída por ele é de um novo tipo, pois não mais se obtém a unidade do objeto estético com base numa definição sólida e conclusiva do autor-criador, como ocorria em Tolstói, mas com base numa autonomia relativa do herói, que se desprende do campo de visão do autor-criador e pode desenvolver seu discurso com sua lógica interna como palavra do outro – a palavra do próprio herói.

Em Dostoiévski, muda o valor artístico-formal da autoconsciência, que passa a ser o dominante artístico da construção do herói, deixando de ser apenas um dos elementos da composição da sua imagem. O herói tanto apreende seu mundo quanto seu estar nesse mundo, olhando-se de fora “por meio do contraponto dialógico com outras consciências plenivalentes,

entre as quais se inclui a do próprio autor-criador” (FARACO, 2007, p 47). Trata-se de uma autoconsciência que capta aspectos para si, mediada pelas consciências dos outros heróis.

A esse tratamento da relação autor / herói, Bakhtin deu o nome de *polifonia*. A partir da novidade estética em Dostoiévski, ele refina seu conceitual sobre autoria, o que atinge e relativiza o axioma anterior de que o autor-criador é uma posição inteiramente exterior ao herói e seu mundo.

No ensaio “O discurso no romance”, Bakhtin concebe a linguagem como heteroglossia, ou seja, como uma realidade que reúne diversas e heterogêneas línguas sociais, “entendidas como compósitos verbo-axiológicos, como expressões de uma determinada interpretação de mundo. É nessa direção que ele diz que o escritor encontra seu tema sempre já envolto em uma aura heteroglóssica constituída pela consciência social e vai, basicamente, se orientar de forma responsiva nessa aura” (FARACO, 2007, p. 49).

Nessa reconfiguração da relação autor / herói através da linguagem, o autor-criador continua sendo o centro axiológico e estético que dá unidade ao objeto estético. Permanece ocupando uma posição de exterioridade, porém esse excedente de visão e conhecimento não se dá mais em relação ao herói e a seu mundo, mas sim em relação à heteroglossia, aos diversos e heterogêneos dizeres sociais que aparecem na obra.

No ensaio “Da pré-história do discurso romanescos”, Bakhtin afirma que o autor-criador do todo romanescos não se encontra “em nenhum dos níveis de linguagem do romance, mas no centro organizador onde todos os planos se interseccionam e se interiluminam” (apud FARACO, 2007, p. 50).

Para ampliar os indícios de autoria, Possenti (2002) propõe considerar duas atitudes que o autor deve tomar consciente ou inconscientemente: dar voz a outros enunciadotes e manter distância do próprio texto. Sobre a primeira, o autor afirma:

Corro o risco de repetição excessiva da tese, mas insisto em que esse traço - a intervenção do sujeito enunciadote - não deve ser entendido como sendo automaticamente positivo. Trata-se de um sintoma. Textos por demais explícitos ou pessoais podem ser também insuportavelmente chatos. De fato, é num jogo bastante sutil entre expor-se e retirar-se da cena, deixando espaço para o leitor, que se constrói o bom texto (2002, notas).

Bakhtin (1975) afirma que pelo menos metade do que dizemos diariamente são palavras de outrem e que afirmações como “eu digo”, “ele disse” são importantes para a opinião pública, a fofoca, o mexerico, etc. Possenti (2002) assevera que, para dar voz a outros enunciadotes, é

necessário saber como fazê-lo e sugere não só o uso da variação – por exemplo, optando-se por diferentes verbos *dicendi*; ou qualificando-se os interlocutores por verbos que os caracterizam em suas ações: “Os homens rosnaram”; ou atribuindo diferentes substituições lexicais para se referir a um mesmo elemento (variação essa a que se pode atribuir valoração), etc.

Em síntese, para Possenti (2002), há marcas de autoria quando, mais ou menos pessoalmente, diversos recursos da língua são agenciados, mas, ao contrário do que possa parecer, não se trata de um saber pessoal posto a funcionar conforme um critério de gosto, visto que o apelo a tais recursos apenas produz efeitos de sentido quando historicamente agenciados, que é quando fazem sentido.

Larrosa (1996, p. 462) assegura que “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é ora o autor, ora o narrador, ora o personagem principal”, ou seja, fora das autonarrações ou histórias pessoais, que, por sua vez, se constroem relacionadas a outras histórias que escutamos ou lemos e que, de alguma forma, nos dizem respeito. Tais histórias pessoais são produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas, como a escola. O sentido de quem somos em muito se assemelha à interpretação de um texto narrativo, visto que obtém seu significado tanto das relações de intertextualidade com outros textos quanto de seu funcionamento pragmático em um contexto.

Ao analisar a questão do sujeito, o autor aponta a “virada hermenêutica”, a “virada semiológica” e a “virada pragmática”³. Sobre a primeira, considera que é impossível pensar o ser fora da interpretação e, como toda interpretação é linguística, o ser é impensável fora da linguagem. Acerca da segunda, diz que o sentido de um texto só é pensável nas suas relações com outros textos. A linguagem não reflete a realidade, mas a constrói. A interpretação liga-se ao conjunto de sistemas semióticos disponíveis, e não a qualquer entidade não linguística. A consciência de si é relativa, instável e produtiva como os sistemas semióticos que se estruturam. Quanto à “virada pragmática”, assevera que o sujeito humano pertence a um mundo em que o discurso funciona socialmente em um conjunto de práticas discursivas. O poder que permeia o discurso permeia também a interpretação (e a autointerpretação), a construção da identidade e da autoidentidade. Resumindo, somos sujeitos autoconscientes aptos a significar nossas vidas.

³ No original em espanhol, “virada” é “giro”. Não encontrei tradução melhor.

Somos o modo como nos compreendemos, que é semelhante ao modo como construímos textos a respeito de nós mesmos. E esses textos dependem da relação com outros textos.

Para ele, há de se considerar, em primeira instância, nessa análise, a temporalidade da vida humana. A memória não é algo que se possa olhar como se olha um álbum de fotos. Ela implica interpretação e construção. Da mesma forma, sucede com a antecipação, que é a “construção imaginativa de futuros possíveis” (Larrosa, 1996: 467). Em segunda instância, o autor considera que o tempo de nossas vidas constitui-se pelo passar do que nos passa, ou seja, pelas nossas experiências, que são sempre nossas, intransferíveis. A experiência é um acontecimento para nós, requer uma capacidade de sermos afetados e, muitas vezes, uma resposta. O acontecimento tem sentido para nós e abre uma possibilidade de interpretação. Assim, a experiência se articula temporalmente, pois o que acontece não é um fato entre uma série discreta de fatos, mas um fato no curso de uma vida, de nossa vida.

Conforme Larrosa, a experiência é uma viagem interior em que nos encontramos a nós mesmos. É possível, às vezes, nos surpreendermos com o que encontramos e não nos reconhecermos, o que nos obriga a nos reconstruirmos, reinterpretarmo-nos. Voltamos transformados dessas viagens verdadeiras em que nem tudo é previsível. Ricoeur (1985, p.214) salienta não fazer diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, pois tanto a pura ficção quanto as histórias verificáveis nos provêm uma identidade. Cada um de nós está submerso em estruturas narrativas preexistentes que organizam de um modo particular a experiência, impondo-lhe um significado. Em razão disso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias com que tivemos contato e em relação às quais construímos a nossa. “A narrativa não é o lugar de interrupção da subjetividade, mas a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e as regras de sua construção em uma trama” (LARROSA, 1996, p.472). O desenvolvimento de nossa autocompreensão vincula-se à nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. A autointerpretação narrativa é um diálogo entre textos.

Larrosa (1985) chama de “histórias exemplares” essas histórias a partir das quais somos compelidos a pensar a nossa história. Não se trata de produzir-lhes imitações, mas construir, em relação a elas, o que para nós significa viver. Para ele, a identidade não é algo que cada um vá encontrando, ou descobrindo, ou aprendendo a descrever melhor, mas algo que cada um fabrica, inventa, constrói no interior dos recursos semióticos de que dispõe, numa “polifônica

conversação de narrativas, que é a vida”. Ele adverte, porém, que o poder transpassa essa conversação e que nela se projetam múltiplas operações de solidificação e de controle, visto que as práticas discursivas são práticas sociais e que estas se constituem em relações de desigualdade, de poder e de controle. Dessa forma, se a identidade é uma fabricação narrativa, tal fabricação não se faz sem violência.

6 LETRAMENTO – O QUÊ, PARA QUÊ: RETOMANDO PODERES, SABERES E AUTORIA

Ao estabelecer o conceito de letramento, Tfouni (2004) afirma que a noção-eixo desse conceito, enquanto processo sócio-histórico, é os “escritores” colocarem-se como autores do próprio discurso, ou seja, ela estabelece como critério fundamental do letramento a questão da autoria. Ela diz, ainda, que tal noção não se aplica somente ao discurso escrito, mas também ao oral e que pode haver características de um que permeiam o outro, de modo que tal interpenetração incluiria entre os letrados também os não alfabetizados. Para ela, o autor relaciona-se à noção de sujeito do discurso, visto que aquele trabalha no intradiscurso, e este na dimensão do interdiscurso, e inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente.

Sobre essa questão da autoria como critério, Guedes já propunha que “só sai da nossa cabeça o que entrou lá pra dentro” (2002, p. 247), ou seja, afirma que tivemos de passar pela etapa de antes pensar o que pensaram para nós, de antes escrever o que lemos, para só depois ganharmos autonomia e pensar o que pensamos e escrever o que queremos, de fato, escrever. Para o autor, aprende-se a escrever e a pensar da mesma forma que se aprende qualquer outra atividade, ou seja, através da aquisição da familiaridade com ela, de um treinamento, de uma assimilação de seu código pela repetição de procedimentos que vemos outras pessoas executarem. Da mesma forma aprendemos a falar nossa língua: pela observação, repetição, criação, correção, etc.

Guedes afirma que o exercício da cópia é necessário para que se adquira não só familiaridade com o código, mas também com o conteúdo da escrita, que é daí que deriva a originalidade do texto:

precisamos de muitas imagens prontas para, por comparação, construir a nossa. Para escrever o que pensamos, é preciso que antes escrevamos o que já lemos, assim como para chegar a ser o que somos foi preciso que fôssemos o que fizeram de nós. Assim como nossa consciência individual se constrói dentro da sociedade em que vivemos e a partir dos mesmos signos ideológicos que organizaram essa sociedade, também nosso texto se constrói dentro do universo de textos a que vamos tendo acesso por meio de uma leitura que tem como referencial e como ponto de chegada a leitura que vamos fazendo da sociedade em que nos criamos” (2002, p. 248).

Para o autor, seriam duas as fontes da originalidade: o convívio e o questionamento. É preciso que se veja, que se olhe de perto, que se examine cuidadosamente o que se está querendo conhecer, e isso pressupõe convívio, tempo, método e reflexão. A outra fonte da originalidade é a problematização, pois “só a busca de uma resposta é capaz de nos botar a olhar, ver, examinar, cheirar, tocar, lambar, ouvir, intuir, medir, pesar, comparar, analisar, classificar, definir, para que possamos então mostrar, anunciar, declamar, proclamar” (2002, p. 250) que alguma coisa que criamos – e outros também – fosse de um jeito não é assim como julgávamos ser.

Originalidade é um termo que está habitualmente ligado à presença do novo, ao que se constitui em uma peculiaridade, uma particularidade, uma diferença em relação ao comum. Simultaneamente, *originalidade* deriva de origem, ou seja, início, raiz, e isso leva Guedes a se perguntar se a originalidade estaria no ponto de partida ou no de chegada. Para ele, se não estiver no ponto de partida, também não estará no de chegada, pois os dois pontos se encontram na medida em que “as coisas estão novas em seu ponto de partida, no ponto em que estão germinando” (2002, p. 355), razão pela qual tanto quem identifica e põe a público um fenômeno que está nascendo e ainda não foi visto ou explicado é original quanto quem remonta à origem de algo já explicado e analisado para oferecer disso uma nova visão também o é.

Assim, ao se tomar como critério averiguar se o texto revela esforço pela autoria, ou seja, se o ponto de vista é criativo e original e/ou sustenta-se por meio de ideias incomuns ou incomumente relacionadas para estabelecer letramento, parece que se estará já apontando um caminho.

Na proposta de Guedes, o aluno escreve, por exemplo, o texto de apresentação pessoal que o professor solicitou e é levado, pelo contrato de adesão imposto pelo professor – todos os textos serão lidos e discutidos em aula pelos colegas e pelo professor – a ler esse texto em aula. Lê e escuta que o texto não tem unidade temática, que é só uma lista do que ele julga serem as suas características. Escuta outros textos de apresentação pessoal escritos por seus colegas, alguns dos quais são também considerados apenas uma lista. Outros são considerados textos com um tema determinado e claro; noutros, ainda, a unidade temática não está assim tão clara. Trata-se, a seguir, de reescrever o texto para agregar-lhe unidade temática; no processo dessas reescrita, o aluno recorre a esse acervo – o seu original, os textos dos colegas e a discussão em aula – para propor um tema interessante em torno do qual reaproveitar aquela lista ou construir outro texto.

Repensar o que já escreveu levando em conta o leitor é a teorização da escrita a partir da experiência de leitura e a teorização da leitura a partir da experiência da escrita, ou seja, é um movimento na direção da autoria e, já que ele está fazendo isso em vez de escrever outra redação escolar, ele está sendo original nos dois sentidos da palavra: (1) a origem, no sentido de motivação da escrita é o desejo de produzir efeitos sobre o leitor (origem à qual a redação escolar é infiel, origem da qual a redação escolar se desgarrou) e (2) original no sentido de que ele está procedendo de modo diferente do seu proceder usual.

No caso dos alunos das Faculdades Integradas de Taquara, tem-se um *corpus* heterogêneo. Há estudantes que são leitores contumazes – raros, é verdade – e que fazem refletir em seus textos sua leitura (de mundo). A média dos alunos, porém, limita-se a leituras obrigatórias recomendadas pela escola – e estas são poucas – e à eventual leitura de jornais. Alguns, no entanto, nem a essas fontes de leitura recorrem. Se o critério para estabelecer-se a excelência em letramento for escrever como a literatura brasileira se expressa, ter-se-á, com este *corpus*, um duplo trabalho: dar a conhecer a eles a literatura brasileira, ou o ensaísmo, ou mesmo o jornalismo, trabalho difícil de ser concretizado em apenas dois semestres de contato. Assim, não se tem a pretensão de levar o aluno tão longe nessa caminhada, mas, pelo menos, de elevar-lhe um pouco o grau de letramento, tornando-o consciente de sua própria competência e, simultaneamente, de sua defasagem, para que ele siga em busca de seu aperfeiçoamento.

O material que esta autora tem nas mãos são os textos dos seus alunos, que foram elevados à condição de *corpus* de pesquisa porque não podem deixar de ser significativos de um estado de duvidoso letramento que apresentam. Por que duvidoso exatamente *letramento*? Porque não se pode, neste lugar onde se encontra esta professora e onde estes alunos se encontram, falar inocentemente de analfabetismo. Não se podem ignorar, na academia, as conquistas do conhecimento. Então, se a questão inicial que se tinha na cabeça, ao formular-se, inicialmente, o projeto que deu origem a esta tese, expressava-se por *Iletrados na universidade*, questiona-se: de onde tinha saído essa pergunta? Do exame dos trabalhos dos seus alunos, que, provavelmente, seriam ainda mais iletrados do que os de seu orientador, para os quais ele concebeu o tratamento inicialmente publicado sob o título de *Da redação escolar ao texto*. Guedes afirma, em processo de orientação a este trabalho, ter podido conceber esse tratamento graças ao diagnóstico de Pécora (1983), que lhe permitiu estabelecer a definição da doença chamada *redação escolar*. A

passagem da redação escolar ao texto está concebida como um salto qualitativo, e não como a subida de um degrau. O nome letramento não entrou na história porque não tinha entrado na história da confecção do remédio, e, na verdade, o diagnóstico de Pécora entrou como um recurso retroativo que serviu mais à formulação das definições de redação escolar e de texto do que de ingrediente ou mesmo de fórmula para a confecção do remédio, que já estava elaborado quando aquelas definições foram estabelecidas. O que ele quer dizer é que a falta de uma definição para o estado da relação deles com as práticas sociais de leitura e escrita não o atrapalhou nem o obrigou a chamá-los de analfabetos. O que ele teve diante de si, ao longo da confecção do procedimento pedagógico, foram os escritos heterogêneos, irregulares, qualitativamente díspares dos seus alunos e a necessidade de transfundir a qualidade de uns para a falta de qualidade dos outros tal como ele expressou na dedicatória: aos textos que ele olhou com a curiosidade de entender por que ele gostava deles ou porque lhe desagradavam. A resposta foi esta: ele gostava dos que tinham unidade temática, objetividade, concretude e questionamento e não gostava dos que não tinham estas qualidades. Para enquadrar o seu manual na corrente da discussão acadêmica, para torná-lo inteligível no meio em que ele ia circular, recorreu aos conceitos de discurso e chamou essas qualidades de discursivas, vinculou o estado em que se encontravam os textos sem essas qualidades ao conceito de redação escolar, postulado, acha Guedes, por Geraldi, e definiu redação escolar de acordo com o diagnóstico de Pécora. Depois, pespegou a designação texto ao produto da incorporação das quatro qualidades estilísticas às redações escolares, ou seja, o recurso a uma metalinguagem foi retroativo, embora, é claro, a leitura que lhe possibilitou as abordagens que aportaram todo esse quadro tenha sido concomitante ao processo de confecção do dispositivo pedagógico.

No caso desta pesquisadora, o problema, no entanto, é que, quando ela começou a olhar com curiosidade para os textos dos seus alunos, o conceito de letramento já tinha se tornado incontornável, assim como o manual de Guedes, que ela tomou como guia. Isso quer dizer que, neste trabalho, vai-se ter de tomar as duas coisas como bases de lançamento, o que não é mau desde que não sejam tomados como entraves ao estabelecimento do problema. E pensa-se que a primeira questão pode ser esta: quem foi que disse que o caso dos estudantes de Taquara tem precedente? Quem foi que disse que, por exemplo, o nível de letramento em que esses alunos se encontram já foi estabelecido em algum lugar no mundo? Quem foi que disse que esse nível já foi

percebido como um problema em algum lugar do mundo? Guedes afirma, em orientação a esta tese:

Se tu fores olhar o Kant de Lima falando da experiência dele em Harvard, tu vais ver que os papers, as dissertações e teses de lá podem muito bem não serem primores de letramento dados os critérios uniformes de escrita, que se derivam dos critérios uniformes de avaliação a que elas são submetidas, sem falar – ele não fala nisso – na próspera indústria da venda de dissertações e teses. Outra questão pode estar aí bem perto de ti: pra onde, até onde tu queres levar os teus alunos? Vê bem: nós não temos critérios homogêneos de avaliação que possam condicionar um nível para a produção de texto.

Então, retomando a questão: só se vai saber o que esmiuçar quando se estiver tratando o problema, que não está na noção de letramento, mas nos textos dos alunos da FACCAT, no percurso deles e na exigência desta professora. Guedes usou em sua tese a literatura brasileira como o parâmetro para a atuação do professor de Português, não como um parâmetro para ele avaliar a qualidade dos textos dos alunos dele, mas como processo pedagógico de perquirição por escrito da identidade cultural e linguagem do aluno. Quem somos nós, em que língua vamos nos dizer quem somos nós? São as perguntas orientadoras. Se o texto do aluno se atirar nessa trabalhadeira, ele passa a ser um objeto de leitura, de discussão e de uma reescrita orientada pela discussão que ele provocou. Isso não quer dizer que o texto vai ficar bom; isso quer dizer que o aluno está no caminho do letramento, isto é, ele está no caminho de descobrir para que serve escrever e ler. Quem sabe se aí não está um critério que possa identificar o tíquete de ingresso no letramento?

No artigo *O que é aprender a ler?*, publicado em *l'Education*, em 22 de maio de 1980 e editado no Brasil no livro *A leitura em questão* (1994), Foucambert afirma que a leitura seria uma atribuição voluntária de um significado à escrita e que controlá-la seria cumprir um processo que relaciona a satisfação produzida pela resposta com o custo da pesquisa feita no texto. Controlar a leitura é receber resposta a um questionamento inicial, discutir as estratégias de exploração, mensurar o caminho percorrido e elaborar um juízo sobre o que foi escrito.

Ler, para ele, é explorar a escrita de maneira não linear, pois a soma de sentido das palavras em sucessão não garante a apreensão do significado integral. Aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, só depois, acertar cada vez mais, já que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre pela inferência de sentido de uma situação envolvente em que ela interaja e a partir da qual

vá criando um sistema que permite, por exemplo, distinguir seu pai de todos os outros homens de bigode. Defasagens, conflitos e fracassos vão levá-la a ajustar tal sistema.

Segundo o autor, ler é tratar com os olhos uma linguagem que é feita para os olhos. Por se tratar de linguagem visual, a leitura não consiste em se encontrar o oral no escrito. Na escola, explora-se a linguagem escrita sem se valer da memória visual, estabelecendo-se entre o oral e o escrito um código aproximativo de correspondência do que decorre, para Foucambert, o fato de as crianças não saberem ler e cometerem erros ortográficos. Há, assim, uma confusão entre oralização, leitura e leitura em voz alta.

A oralização consiste em atribuir sentido a uma cadeia oral a partir do escrito. Palavras como “retém, balbuciam e quociente” só serão oralizadas depois de reconhecidas e compreendidas. Tal recurso de atribuir sentido a uma palavra nunca vista é a última das estratégias, nunca usada, por ser demasiado incerta. A leitura é a atribuição de significado ao texto escrito, em que 20% decorrem de informações visuais e 80%, de informações que provêm do leitor. Já a leitura em voz alta é um comportamento enxertado à leitura, que é defasado em segundos. Ela é comparável a uma tradução; o leitor faz um processo similar ao de um bilíngue: diz numa língua o que lê em outra.

O código é o nome que se atribui ao sistema abstrato de correspondência que se crê poder estabelecer entre a grafia e a pronúncia de uma palavra. A escola acredita que, ao inculcar na criança esse sistema acabado, faz dela um leitor. O autor, porém, afirma ser um erro acreditar que uma palavra nova é simplesmente somada ao universo vocabular da criança, pois cada nova palavra obriga todo o sistema a se reorganizar. Como o adulto, a criança domina o sistema teórico a partir da sua experiência apenas e parte desse sistema para outro mais real da língua do qual o código é apenas parte integrante, o que ocorre depois dos doze, quinze anos, quando a criança já sabe falar e ler. O problema do código remete à relação ensino-aprendizagem: como e quando a criança aprende? Só quando é ensinada? Propõe-se que ela aplique o novo saber em situações não simuladas? Aplicam-se instrumentos diferentes dos usados para ensinar-lhe?

O autor advoga uma formação permanente que integrasse crianças e professores ao meio social em vez de confiná-los às salas de aula e indica eixos específicos para a leitura, em que o professor deveria receber tanto informação aprofundada sobre leitura em seu currículo de

formação inicial e continuada, aproveitando os estudos – pouco divulgados – sobre o tema quanto formação de leitor, para que suas escolhas se orientem tecnicamente. Além disso, é preciso tornar conhecidos todos os textos disponíveis:

a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, dos documentários, dos álbuns, da ficção, etc. Deve-se almejar, pelo menos, uma formação comparável à dos bibliotecários especializados em publicações para a juventude, sem mencionar sua permanente atualização (FOUCAMBERT, 1994, p. 10).

Para Bagno (2002) há, por fim, de alargar-se mais esse conceito de letramento, inserindo nele, ainda, em função dos inegáveis avanços tecnológicos, a noção de *letramento digital*, uma vez que o computador suscitou o surgimento de novos gêneros textuais que exigem novas interpretações dos fenômenos da linguagem.

O artigo “*O computador e o desenvolvimento de novas atividades: uma perspectiva epistemológica*” (2007) apresenta, em forma de teses, o computador como instrumento capaz de mudar as funções sociais do conhecimento, ou seja, as relações do homem com o conhecimento e, conseqüentemente, suas relações com a realidade, tendo como centro de tal relação o problema de uma apropriação social do computador como um processo de desenvolvimento de novas atividades sociais.

Tese 1: “O computador, na discussão pedagógica, é ao mesmo tempo superestimado e subestimado, mas sua potencialidade ainda é desconhecida” (GERALDI et al., 2007, p. 117). Tanto a posição pessimista quanto a otimista enxergam efeitos imediatos do computador nos processos de ensino e aprendizagem das escolas, sem que as possibilidades de seu uso social sejam açambarcadas, o que faz com que não se possa entender o computador como um *instrumento do sujeito*, ou como, especialmente, um *instrumento da atividade do sujeito*.

Tese 2: “Analogias históricas podem fornecer um modelo heurístico, permitindo analisar melhor a hipótese da mudança do conhecimento e suas funções sociais através do computador” (GERALDI et al., 2007, p. 118). A partir da escrita alfabética, o escrever não é mais a representação de um objeto por meio de uma imagem; ela não simboliza objetos, fatos, eventos,

mas transformou-se num processo, numa relação: a linguagem humana. Já a imprensa é um meio prático para resolver todos os problemas relativos à escrita, fazendo surgir novas formas do pensamento que correspondessem à sua estrutura técnica, como o livro. Ela pode ser tomada como um fator de liberação dos signos como formas autônomas, pois a relação fixada e estereotipada entre significado e significante ficou livre, e os signos passam a não ser mais identificados com o mundo exterior, necessitando encontrar novos lugares dentro da atividade do sujeito, como a de pensar e construir conhecimento sobre a realidade, tornaram-se, assim, os signos os meios da atividade do homem. Podem-se tirar duas lições desses dois exemplos históricos: a) as formas de apropriação da escrita foram elitizadas porque foram atravessadas pelas relações de poder, quando poderiam democratizar tanto as informações quanto as formas de sua produção; b) a autonomia do conhecimento produziu uma sacralização e uma desvalorização da experiência prática, embora tenha sido necessária em sua produção e em seu desenvolvimento.

Tese 3: “Concomitantemente à transformação dos modelos do sistema universal de comunicação, o computador, a ‘máquina universal’, transforma tanto a área da produção econômica quanto a dos contextos sociais de reprodução da sociedade” (GERALDI et al., 2007, p. 123). Os pessimistas creem que o computador mudará a qualidade do conhecimento, minimizando-o à informação quantitativa, escrita e adaptada para ele, o que traria como consequência a pouca ou nenhuma importância ao sujeito e a sua personalidade na aquisição do conhecimento. Os otimistas acreditam que as sociedades produzam, através de seus instrumentos e meios, suas próprias formas de vida, e esses instrumentos e meios transformam não só os indivíduos, mas também a sociedade como um todo.

Tese 4: “Numa perspectiva histórica e epistemológica, o computador é um meio que abre novas possibilidades ao conhecimento das diferentes formas de práxis e de teoria, o que provocará necessariamente uma nova concepção do que é ‘ser sujeito’” (GERALDI et al., 2007, p. 124). O computador impele a uma teorização do conhecimento, o que não quer dizer que este fique cada vez mais abstrato e geral, visto que não é a informatização que formaliza o conhecimento, porém ela dá nova vida às formas, às estruturas e, linguisticamente, aos significantes. Com o computador, o conhecimento se torna uma porta que se abre não para confirmar mundos, mas para vislumbrar novos mundos. O “impulso da teorização” é consequência do acento nos sistemas de relações, e não mais nos objetos, e tomá-lo como tal

implica que o conteúdo ou o significado desse conhecimento não é dado de forma imediata, pois é construído no processo de aplicação, que é uma atividade dos sujeitos. Isso quer dizer ainda que os processos sociais de negociação entre os indivíduos obtiveram maior qualidade. Em função do computador, “o aspecto teórico do conhecimento se converte numa realidade muito mais peculiar e autônoma; com ele se ampliam e se estendem os campos e áreas práticas de uma aplicação do conhecimento. O conhecimento fica, assim, muito mais prático” (GERALDI et al., 2007, p. 125). O computador auxilia a vencer a discrepância entre teoria e práxis, clareando as peculiaridades da teoria e da práxis como áreas mais ou menos autônomas e mostrando relações novas entre elas, pois o computador não é tão somente um meio para construir, mas para projetar, um meio prospectivo, conforme Turkle, 1984, 1995 apud Geraldi et al, 2007. Como ele realiza uma mudança na nossa forma de comportarmo-nos e de pensar, ele não pode ser considerado apenas como resultado do nosso comportamento e do nosso pensamento.

Tese 5: “A apropriação social dessa ‘máquina universal’ implica a formação de modelos sociais que correspondam a seu potencial” (GERALDI et al., 2007, p. 126). A globalização contemporânea destruiu as bases e estruturas tradicionais da modernidade, o que se pode resumir em três aspectos: a) houve a informatização da produção industrial, o crescimento vertiginoso de bens materiais e o aumento de ofertas de serviços – terceiro setor -, para onde vão desempregados e subempregados (RIFFKIN, 2000 apud GERALDI et al, 2007, p. 128); b) o trabalho torna-se imaterial, de um lado exigindo criatividade e inteligência – por exemplo, o desenvolvimento de tecnologia em informática – e, de outro, sendo meramente operacional – digitação; c) o trabalho afetivo – como a fidelização de clientes a marcas, por exemplo - , não diretamente produtivo para o capital, redefine as hierarquias nas novas formas de relações de trabalho.”Em consequência, conhecimento, criatividade, linguagem e afetividade são os principais fatores da nova empregabilidade, das novas relações” (GERALDI et al, 2007, p. 129). As práticas sociais erigirão um novo paradigma adequado às condições de vida que o desenvolvimento tecnológico está permitindo.

Tese 6: “A apropriação social do computador implica a construção de novos sistemas de atividade” (GERALDI et al., 2007, p. 130). A apropriação social do potencial da escrita alfabética se dá historicamente, desenvolvendo a filosofia grega. A apropriação social do potencial da imprensa desenvolveu tanto a ciência quanto a literatura moderna. 1) A maioria dos

membros das civilizações gregas e jônicas (séc. VI e V a.C.) eram capazes de ler e escrever e foram elas as primeiras sociedades a se caracterizar pelo uso da escrita. A filosofia – definição, prova, silogismo – só se tornou possível graças à escrita alfabética, que potencializou a linguagem, tornando infinitas as possibilidades de interlocução entre sujeitos de diferentes lugares e épocas, e ampliou a capacidade de pensar sistematicamente, deixando-nos livres de memorizar e transmitir conhecimentos, o que antes era privilégio de nossa força mental. A escrita foi um meio de distanciamento, independizando linguagem e conhecimento de palavras e objetos, o que explicitou a oposição entre a representação da realidade e a realidade mesma, e assim ressignificou a fala, porque estabeleceu a ruptura entre linguagem e realidade. “Com as possibilidades de ‘objetivação’ também foram descobertas as possibilidades de ‘subjetivação’”. Inicialmente, na escrita alfabética, desenvolveu-se um vocabulário que descrevia os homens não só atuando mas e sobretudo refletindo sobre si mesmos e as suas ações” (GERALDI et al., 2007, p. 131).

2) A ciência e a literatura modernas são dois tipos de atividades sociais vistos como sistemas novos, que incorporaram os potenciais da imprensa. Para a ciência moderna, a imprensa mudou o conhecimento – que passa a ser autônomo, dinâmico e democrático, além de tornar-se um sistema de caráter instrumental - no processo histórico. No final da modernidade, por conta da industrialização do conhecimento, a autonomia da ciência deixou de existir; dá-se uma luta incessante entre sua variabilidade e mutabilidade contra a fixação de verdades e paradigmas; e as relações de poder sobrepuseram-se à democratização do conhecimento, restando apenas seu caráter instrumental, a serviço tanto da indústria quanto das ideologias, especialmente à elite. Se a ciência moderna tem como princípio a objetividade, a literatura moderna, a exemplo de Cervantes, desenvolve como princípio a subjetividade e funciona como a possibilidade de produzir ou construir um mundo próprio. Autor e leitor são modelos que garantem o sentido social da construção literária assim como patrão e operário garantiam o sentido social da tecnologia, e a divisão entre trabalho intelectual e manual garantia a produção de conhecimento.

No começo da história da escrita os signos se colocaram verticalmente na frente do leitor; mais tarde, já na Idade Média, os signos adquirem uma forma oblíqua para serem lidos nas estantes; finalmente a escrita se organizou na forma do livro impresso que pode se deixar horizontalmente sobre a mesa.

A ‘máquina universal’ coloca os signos de novo verticalmente. Os seus leitores ficam colocados de novo frente a frente com a ‘escrita visual’. O signo e a imagem são assim mais facilmente adaptados e assimilados. Com isso se dá uma *particular importância ao ver e ao olhar*, não somente no sentido formal da percepção física, mas também no

sentido de ver e olhar como um processo qualitativo, ver e olhar como realizar ‘*ideias modelantes*’

(...) Essas ‘ideias’ representarão conjunções entre a particularidade da teoria e o desenvolvimento da prática

(...) Nas artes visuais e nas suas áreas já está elaborada *a soberania do ver e do olhar como um processo qualitativo*. (GERALDI et al., 2007, p. 133-134).

Feitas estas colocações acerca do computador e suas relações com a escrita, voltar-se-á à questão que se estava discutindo, visto que o tema do letramento digital, embora incorpore este trabalho, não é seu objeto de estudo principal.

No nível geral da escola, Foucambert (1994) diz que é preciso fazer, ainda, algumas definições, tais como o que é saber ler, como avaliar isso, através de quais estratégias chegar a isso, enfim, é preciso estabelecer uma política coerente para o ensino fundamental – e acrescentaria, também, em todos os demais níveis –, que preveja um acompanhamento por seis anos, assim como é necessário criar um centro de circulação e produção, que o autor sugere seja a biblioteca-centro-de-documentação, um local coletivo de circulação, produção, animação e consulta da escrita. A escola deveria, para implementar tal plano de ação, ter uma classe a menos que o número de docentes da escola, cabendo a esse professor sem regência de classe implementar o processo, responsabilidade que é mudada a cada ano. Sobre o nível da sala de aula, o autor afirma que as ações pedagógicas devem partir da reflexão coletiva da escola sobre o que é a leitura e o que é o aluno.

Em depoimento concedido a Nadine Etcheto, publicado em *Médianes* em março de 1983, Foucambert (1994) afirma que, além dos que são leitores, que constituem uma pequena parcela da população, os restantes, ainda que capazes de entender a escrita, por despenderem penosos esforços para fazê-lo, recorrerem a outros meios de informação, e não ao texto. Ele afirma, ainda, que o acesso à informação escrita é um desafio democrático em todos os níveis, pois quem já lê lerá cada vez mais, ao passo que quem não lê lerá cada vez menos. Diz, também que só é possível entender um texto quando já se sabe bem mais sobre ele do que nele consta.

Já em entrevista publicada em *Hommes et migrations*, em 1986, Foucambert (1994) estabelece a distinção entre analfabetismo e iletrismo como sendo o primeiro o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita, e o segundo, como a falta de familiaridade com o mundo da escrita, da qual decorre uma exclusão quanto ao todo ou a parte desse modo de comunicação.

Assim, cada um seria iletrado em diversos campos. Ele estabelece uma distinção conceitual entre o analfabetismo tal como ocorria na primeira metade do século XX e o de hoje. Se antes ele era decorrente da ausência de alfabetização, hoje é consequência do iletrismo. O analfabetismo não resulta do mau funcionamento do sistema escolar, mas, nas sociedades industriais que se desenvolveram com base na divisão de trabalho – taylorismo –, o analfabetismo dos migrantes decorre do enquadramento do maior número de pessoas em tarefas de execução que não exigiam iniciativa ou decisão. Essas pessoas usavam apenas escritos de indicação e localização – nomes de ruas, lojas, por exemplo –, que funcionam como pictogramas.

O autor identifica duas funções justapostas para a escrita: uma, que é uma espécie de comunicação entre emissor e receptor, defasada pela distância e concebida com as características do oral; outra, que é específica ao uso da escrita, com o distanciamento e vontade de superar o acontecimento. A primeira é hoje amplamente estabelecida por outros meios de comunicação bem mais poderosos, e limitar a escrita a essa função é torná-la contornável. Os encontros com a escrita atualmente só se justificam para fazê-la cumprir a segunda função: “estatuto de leitor e *status* social estão estreitamente ligados” (FOUCAMBERT, 1994, p. 20). O real desafio não é realfabetizar, mas leiturizar.

Para ajudar alguém a desenvolver um saber, o primeiro passo é dirigir-se a essa pessoa como se ela já fosse detentora desse saber. Quando o meio ajusta suas demandas ao estado de ignorância de alguém, torna impossível, porque inútil, qualquer desenvolvimento de novos saberes. As possibilidades de aprendizado residem exatamente na defasagem entre a necessidade e o saber atual (FOUCAMBERT, 1994, p. 20).

Conforme Foucambert, se as pessoas alfabetizadas não fizerem uso da escrita e da leitura para além da sua necessidade cotidiana (ler rótulos de iogurte, por exemplo), não terão acesso à verdadeira função da escrita. Deve-se refletir pedagogicamente sobre as condições de encontro com a escrita e os vários aspectos do *status* de poder de quem está aprendendo a ler.

No artigo *A desigualdade ao pé da letra*, publicado em *Libération*, em 7 de outubro de 1983, o autor afirma que “a televisão é melhor para os iletrados do que uma leitura aproximativa” (FOUCAMBERT, 1994, p.22). Ele assevera que, no final do século XIX, para concretizar seu projeto industrial e político, a burguesia necessitou que os cidadãos produtores usassem um pouco a escrita e, por isso, financiou uma operação de alfabetização, impondo a escola primária. A ideia era fazer das crianças tradutoras ocasionais do escrito para o oral, o que se revelou

rentável sob todos os pontos de vista. Para ele, caso a escola tivesse dedicado muito tempo a isso, erraria politicamente, visto que estaria formando leitores, e não tradutores operacionais.

Hoje, mais do que nunca, a escola pode dirigir a maneira de ser leitor. Ela pode selecionar comportamentos que não ensina. As dez mil horas necessárias para alguém se tornar leitor são tempo de vida que edificam um saber futuro – não são aulas – e já conferem a esse alguém um *status* de leitor, em função das condições sociais e culturais em que ele convive.

Aos que não gozam dessas mesmas condições socioculturais, a escola deve transmitir outra técnica de uso da escrita, a empregada quando não se é leitor. Fazem os analfabetos uma escolha acertada quando renunciam a uma forma de comunicação escrita medíocre e optam por outros meios. Para o autor, não há interesse em mudar a crença generalizada de que as condições gerais de desemprego são mantidas pela impossibilidade de utilização da escrita, e somente em situação de desemprego há preocupação com o analfabetismo. O esforço dos analfabetos em cursos noturnos, embora emocione, não constitui ameaça a quem detém o poder, pois jamais alcançarão a informação por meio da escrita. “O seu saber precário, devido ao esforço dispensado para obtê-lo, apenas garante aos nossos olhos que eles serão administrados mais administráveis e consumidores mais dóceis” (FOUCAMBERT, 1994, p. 25). Sendo assim, a desigualdade na utilização da escrita é o ponto de estrangulamento de toda a vida democrática.

Para uma sociedade transformar-se e todos os seus membros serem usuários e destinatários da escrita, deve haver não só atuação da escola, mas da comunidade inteira, num projeto que envolva tanto as relações sociais quanto o sistema produtivo na vida das coletividades. Deve-se temer, portanto, que certas medidas caritativas para minimizar o analfabetismo acabem por prolongar a lógica de um século da alfabetização e atrasem e comprometam a leiturização.

No artigo *Iletrismo: causas e soluções*, Foucambert (1994) estabelece a distinção entre analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo. A defasagem entre a formação escolar e as novas exigências relativas às transformações tecnológicas que gera o desemprego é apontada como reflexo da crise das sociedades industrializadas. Para o autor, o analfabetismo é a impossibilidade de compreender e produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida cotidiana cuja origem remonta à falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas, provocada ou pela ausência de alfabetização ou por dificuldades de aprendizado. Já o analfabetismo funcional – também chamado “de retorno” – diz

respeito a essa mesma impossibilidade, porém açambarca indivíduos com vários anos de escolaridade que, durante um período de suas vidas, dominaram a mencionada correspondência grafo-fonética, mas, por não fazerem uso dele, nem exercitarem tal domínio o foram perdendo. O índice de analfabetos funcionais é maior do que o de analfabetos.

O iletrismo é o afastamento das redes de comunicação escrita em razão da falta de familiaridade com livros e jornais, que exclui o indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita. Os índices desse fenômeno variam, dependendo se o considerarmos um produto social ou individual. É difícil mensurá-lo porque é complicado estabelecer os critérios que determinam maior ou menor familiaridade com o material escrito. Seria a compra, o empréstimo e a leitura de livros? Com que frequência? Com que diversidade? Que nível de elaboração teria esse material escrito?

Para mensurar o iletrismo é possível avaliar a qualidade técnica das estratégias de leitura, já sabendo de antemão que, abaixo de um certo estágio, o trabalho com a escrita é tão penoso e lento que se limita à extrema necessidade, o que vem se agravando pela abrangência de outros meios de comunicação. A partir desses critérios, Foucambert afirma que grande parte da população já está em situação parcial de iletrismo, mas que o analfabetismo funcional decorre do iletrismo. Nesse sentido, considerando a crescente alfabetização, é possível concluir que não há relação entre analfabetismo e iletrismo, mas que o analfabetismo funcional decorre do iletrismo, visto que esses novos analfabetos são recrutados entre os iletrados.

No artigo *Sete Proposições*, Foucambert afirma a necessidade de uma política de leitura e diz que tão somente melhorar o nível técnico de leitura é proporcionar ajuda a quem já é leitor. Para a implementação dessa política, sugere sete proposições.

- 1) É preciso esclarecer e fazerem-se questionar os não leitores sobre seu estatuto, informando a opinião pública inclusive através de outras mídias que não a imprensa.
- 2) Se há o equilíbrio entre leitura e *status* e se uma sociedade só gera o número de leitores de que precisa, é preciso aumentar o número de leitores, transformando a distribuição do poder, do envolvimento e da responsabilidade coletiva e individual.
- 3) Para promover esse aumento do número de leitores são necessários formadores – pais, professores, bibliotecários, etc. – fundamentados em uma teoria oriunda da autêntica prática de leitura.
- 4) É preciso ter acesso aos escritos sociais e saber encontrá-los onde eles estão – bibliotecas, catálogos, livrarias, colunas de jornais, etc. – para tornar-se leitor. Para

que isso ocorra é necessário haver uma política de cruzamento dos equipamentos coletivos, um trabalho intensivo de formação diversificada sobre os escritos e, simultaneamente, as ajudas disponíveis – fichários, sumários, bibliografia, etc. – devem estar ao alcance de todos.

5) Um não leitor não seria um não leitor se tivesse capital de conhecimento, saberes, convivência e conotações – que lhe devem ser dados – para recusar-se a esse *status*. As ações em favor da leitura não podem ser concebidas como um trabalho de sedução ou proselitismo, mas como um trabalho que vise a promover a eclosão de modos de leitura dos escritos existentes.

6) O aumento do número de leitores inclui escritos novos concebidos sob referenciais e valores diferentes. Não se sabe que roupagem eles terão, mas a revolução da microinformática torna viável essa produção e circulação a baixo custo em empresas, bairros, etc.

7) Como a leitura é mola propulsora de processos de natureza e complexidade incomparáveis aos exigidos pelo uso rudimentar da escrita decorrente da alfabetização, é preciso disponibilizar aos usuários ferramentas e módulos de aperfeiçoamento dos aspectos técnicos da leitura como linguagem visual.

Ao finalizar, o autor sugere que estes pontos sejam implementados de forma associada e levando em consideração características de seu local de ação – escola, bairro, biblioteca, movimento de alfabetização, etc.

Para Faraco & Castro (1999), o trabalho com língua materna, da alfabetização ao estudo da tradição literária, vem sendo objeto de questionamentos de gente das mais diversas áreas, como gramáticos, pedagogos, psicólogos etc., cujos trabalhos se nortearam por pressupostos e pontos de vista dessas suas áreas do saber. Os linguistas agregaram mais recentemente a esse debate, dando uma contribuição original à discussão sobre a relação entre a escola e o ensino de língua: apontaram as debilidades do ensino tradicional quando este se deparou com as diferenças culturais e linguísticas dos alunos recém-ingressos na escola pública brasileira, que se expandiu nos governos militares. Foram os linguistas, por exemplo, que inseriram neste quadro temas como a variação linguística e seus desdobramentos. A crítica dos linguistas se deu, sobretudo, ao caráter extremamente normativo do tratamento dado à linguagem nas escolas do Brasil, visto que elas não só desconsideravam a realidade de múltiplas faces da língua como também priorizavam o estudo das regras e conceitos da gramática tradicional, e, por conseguinte, confundindo ensino de língua com ensino de gramática, deixando de abordar aspectos importantes do ensino do português, como leitura e produção textual.

Faraco & Castro (1999) questionam: a que os linguistas oporiam o ensino normativista? A essa pergunta, os linguistas respondem apontando o texto como objeto de estudo, e se justificam afirmando que o trabalho com o texto, por ser a “manifestação viva da linguagem” (p. 2), subordinaria o trabalho com regras gramaticais em frases descontextualizadas em favor de uma visão prático-intuitiva do ensino de língua. Os autores, porém, advertem:

Quando os linguistas criticam a prática maniqueísta e prescritiva da escola, estão de fato rejeitando os seus fundamentos, ou seja, a concepção de linguagem dos gramáticos. A crítica à prática esconde, assim, uma rusga epistemológica surda, mas muito real. Isso fica especialmente claro na solução prática que os linguistas encontraram para opor ao ensino tradicional. Ao elegerem o texto como objeto central do ensino, eles estão implicitamente sugerindo um outro entendimento do que vem a ser a linguagem. Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual (FARACO & CASTRO, 1999, p.2).

Os autores afirmam ser positiva a proposta dos linguistas, mas apontam-lhe falha na substituição do estudo formal da linguagem pela prática intuitiva, que prevê o total abandono do estudo de gramática. Eles reconhecem que a gramática apresenta problemas conceituais e empíricos, mas apostam nela como principal fonte de referência da linguagem padrão falada e escrita no País, bem como instrumento fornecedor de uma metalinguagem útil para abordar as línguas humanas, ao que a linguística poucas alterações propôs.

Eles apontam, também, outro problema, além dos supracitados, lembrando que os professores da Universidade Federal do Paraná, por acatarem a proposta dos linguistas, mas não saberem como tratar das questões gramaticais, costumam dizer que *dar um pouquinho de gramática sempre é bom* (p. 3), mas, para muitos professores, isso representa a dificuldade de abandonar o trabalho com a teoria gramatical, tornando-o concomitante ao com o texto. Tal integração, para os autores,

acaba por aglutinar pressupostos de entendimento e trabalho com a linguagem completamente antagônicos. Ou seja, o que fazem é a junção eclética de concepções de linguagem distintas: quando se privilegia o trabalho com o texto, olham a linguagem pela via da interação; quando partem para o estudo gramatical, revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada, tal qual o faria um velho gramático (FARACO & CASTRO, 1999, p 3).

Aos que advogam que o problema reside na má formação de professores, os autores respondem, afirmando que os entraves persistiriam mesmo que se houvesse apenas bons profissionais no ensino, visto que a questão é de outra ordem: carece-se de uma reflexão teórica sobre a linguagem que consiga captar a realidade linguística multifacetada das salas de aula brasileiras.

Além da questão que diz respeito ao ensino da gramática, o enfoque prático da abordagem dos linguistas deixa a desejar porque eles não conceituam o que venha a ser, em sua proposta, o texto, visto que a linguística tradicional pouco se manifesta acerca disso e a linguística do texto não busca uma generalização conceitual para além dos elementos formais e das ligações internas. Para os autores, nem a análise do discurso, que eles tomam como uma teoria híbrida entre o olhar sobre os mistérios da linguagem e o estruturalismo, constitui-se como uma saída.

No entanto, a busca teórica a que Faraco e Castro (1999) conclamam não se desvincula da prática, pois toda teoria deve ser nela testada. Não há, para os autores, uma única teoria ou teórico capaz de dar a palavra final sobre o problema do tratamento da linguagem em sala de aula, porém eles apontam Bakhtin como um teórico competente para dar conta dos problemas levantados, não propriamente por ser, historicamente falando, novo e pela curiosidade que isso desperta, mas porque ele muda a abordagem ao debruçar-se sobre a relação entre o ser humano, a sociedade e a linguagem.

Em relação ao tema da ponte entre teoria e prática, Faraco & Castro (1999) pretendem analisar alguns problemas, iluminados por Bakhtin. Para eles, o processo de interlocução viva em sala de aula só se torna viável à medida que se tem da linguagem uma percepção viva, ponto para o qual, conforme os autores, Pécora (1983) já apontava ao averiguar o fracasso dos estudantes diante de alguns tópicos da norma padrão. Para os autores, se a interação verbal é o que importa, tem-se aí a grande reivindicação posta pela teoria quanto à atitude dos professores de linguagem, que seria privilegiar o contato do estudante com a leitura e a produção textual e, também, transformar tal contato numa relação linguística viva. O aluno deve conscientizar-se de que os atos de falar e escrever são processos de interação social com um outro, e este outro tanto pode ser o seu colega de classe quanto o leitor de uma revista de circulação nacional ou internacional, ou ainda um interlocutor imaginário.

A concepção de linguagem de Bakhtin, em seus princípios mais gerais, pode, portanto, fundamentar uma proposta linguístico-pedagógica interacional, dando o suporte inicial e necessário para uma mudança qualitativa em nossa tradição de ensino da língua. Além

disso, autentica a crítica dos linguistas com relação aos estudos exclusivamente gramaticais, quando, ao refazer o percurso histórico que marcou o pensamento abstrato/formal nos estudos da linguagem, aquele autor mostra que as gramáticas são construções decorrentes da reflexão humana, que funcionaram como descrição da língua e como suporte pedagógico (FARACO & CASTRO, 1999, p.5).

Outro aspecto acerca do qual os autores respaldam-se em Bakhtin concerne ao modo como relacionar-se com as formalizações. Mesmo que à primeira vista a perspectiva sociológica bakhtiniana recuse o trabalho formal com a linguagem, tal concepção não passa, para eles, de uma impressão, que se dilui quando se atenta ao que o teórico, embora reconhecendo-lhe méritos, afirma sobre o abstracionismo estruturalista, muitas vezes radical, crítica que Faraco e Castro estendem a gramáticos e formalistas. Assim, para os autores, não haveria problemas em o professor formalizar o estudo da linguagem valendo-se de frases eventualmente descontextualizadas, se tal trabalho não objetivar apenas a memorização de conceitos, mas o efetivo uso da linguagem, ou seja, se estiver voltado à interação verbal. É importante frisar, porém, que o ensino a partir de frases e estruturas isoladas não pode reduzir-se a um normativismo disfarçado.

Conforme asseveram Faraco e Castro (1999), a respeito da polêmica entre Bakhtin e os formalistas e estruturalistas, é possível identificar muita semelhança no olhar de linguistas e gramáticos dado à linguagem, pois ambos acreditam na compreensão dos fenômenos somente a partir “da descrição formal de seus fatos, ou seja, via o estudo e a criação de gramáticas” (p. 5), do que eles concluem que a maior parte dos linguistas não consegue integrar o trabalho normativo abstrato e a perspectiva interacionista. Para eles, é necessário rever o trabalho formal com a gramática tradicional em sala de aula atribuindo a ele funcionalidade, isto é, oportunizando que o aluno a conheça não apenas como um rol de explicações inadequadas acerca dos fatos da língua, porém, ainda que arcaica em muitas de suas observações empíricas, como uma fonte de consulta a como agir diante da padronização normativa que a escrita requer. Novamente, os autores recorrem a Bakhtin para dar-lhes sustentação teórica na execução desse trabalho, considerando que a teoria bakhtiniana,

em primeiro lugar, vê a linguagem dialética e historicamente e não tem, por consequência disso, nenhuma dificuldade em reinterpretar de forma produtiva o trabalho realizado pelos gramáticos, muito menos em avaliar que uma gramática é, e sempre será, uma descrição parcial e circunstancial de alguns fatos da língua. E, em segundo lugar, porque ao colocar a interação como o centro de preocupação de nossos estudos sobre a linguagem, o autor está nos indicando a necessidade de a reflexão formal – no caso

específico de nossa discussão, a reflexão normativa – tornar-se função da interlocução, do uso da linguagem efetivamente. Seguindo essa ideia, é possível, portanto, reinstaurar o trabalho com a gramática tradicional dentro da sala de aula, tornando-a instrumento auxiliar na busca do domínio da norma padrão por parte do nosso aluno. Entretanto, não há como fazer isso sem que o aluno passe a conhecer a finalidade da gramática tradicional, a sua estrutura, a sua terminologia e os seus conceitos principais, sem os quais não há como acessar as suas informações e torná-la um livro de consultas; esse trabalho, por sua vez, só pode se realizar através da reflexão formal sobre o conteúdo de nossas gramáticas (FARACO & CASTRO, 1999, p. 5).

De acordo com eles, há outro aspecto em que a teoria bakhtiniana os auxilia: trata-se do que diz respeito ao conceito de texto. Ao abordarem o ensino de português, os linguistas deixam subentendido que texto é linguagem posta em uso, visto que sua construção objetiva estabelecer a comunicação entre os interlocutores na produção textual. Tal conceito, ainda que apenas implícito, necessita ser especificado, precisão que não está ao alcance da linguística mais tradicional tendo em vista que a teoria que lhe dá suporte é, para os autores, ainda bastante formalista, apresentando dificuldades para ver o texto para além de seus limites internos. Bakhtin não chega a usar o termo *texto*, mas vale-se do conceito de enunciado, como vimos nos capítulos anteriores.

Para o autor, a relação linguística entre os seres humanos se dá, portanto, por meio do enunciado (oral ou escrito), que é o processo básico de estabelecimento da interlocução e envolve, por isso, obrigatoriamente, um contexto específico e interlocutores correspondentes a esse contexto, com seus valores e interesses. O enunciado em Bakhtin se caracteriza, assim, por ser uma ação linguística viva que se constrói no complexo jogo das relações humanas. Em outras palavras, a elaboração do enunciado, que vai da intenção semântico-ideológica a sua materialização formal num léxico, numa sintaxe e numa estrutura específica é função da interação (da interlocução) (FARACO & CASTRO, 1999, p.6).

Este conceito de enunciado em Bakhtin é fundamental sob o ponto de vista metodológico, porque, conforme os autores, ajuda a esclarecer ações sobre o modo por meio do qual eles propõem que leitura e prática textual sejam conduzidas em sala de aula. Quanto à leitura, a compreensão do texto que o estudante lê liga-se diretamente à competência do professor para reconstruir o que é determinante contextualmente no texto, como o contexto histórico próximo ou distante, a situação e os valores do autor nesse contexto, suas influências estilístico-ideológicas. Cabe ao professor formular questões pertinentes com vistas a explorar o que escapa a uma leitura pouco profunda. Uma boa leitura deve, portanto, ocupar-se dos claros e escuros do texto, ampliando a possibilidade valorativa do estudante frente ao texto, pois exercitar constantemente o confronto com a voz do outro é fator primordial à formação da subjetividade discursiva do aluno.

Quanto à produção de textos feita na escola, o conceito de enunciado é útil em função de os enunciados terem aspectos discursivos relativamente estáveis, o que levou Bakhtin a denominá-los *gêneros do discurso*, elementos cuja riqueza e variedade são infinitas em função do caráter inesgotável da variedade da atividade humana. Cada esfera dessa atividade abrange um repertório de gêneros do discurso que se vão distinguindo e ampliando à proporção que se dá o maior desenvolvimento e complexidade da própria esfera. Cabe observar a heterogeneidade dos gêneros do discurso, orais e escritos (BAKHTIN, 1992).

A importância de os enunciados terem uma padronização motivada historicamente está na compreensão da relação de cada indivíduo com a linguagem, principalmente no aprendizado da língua materna, cujo léxico e cuja estrutura gramatical não são aprendidos nos dicionários e gramáticas. Adquire-se essa língua por meio de enunciados concretos que se ouve e reproduz ao longo da comunicação verbal viva com outras pessoas. As formas da língua só são assimiladas nas formas que os enunciados assumem e juntamente com elas. Não só as formas da língua mas também as formas típicas de enunciados, ou seja, os gênero do discurso, penetram tanto na experiência quanto na consciência de cada um simultaneamente e sem romper sua íntima correlação. Assim, aprende-se a falar ao aprender-se a estruturar enunciados, e os gêneros do discurso ordenam a fala de cada um da mesma forma que o fazem com as formas gramaticais, ou sintáticas (BAKHTIN, 1992).

Faraco e Castro (1999) concluem pela relação entre o conceito de enunciado e a prática de ensino de língua materna, afirmando que a teoria de Bakhtin ensina que a produção textual dá oportunidade ao estudante de estabelecer contato com a maior diversidade possível de gêneros discursivos. Eles consideram, porém, que não apenas ter contato com os gêneros diferentes possibilita aprender a produzi-los e afirmam que tal produção deve ser estimulada, visto que só se aprende a linguagem na interação verbal, mas que este estímulo opõe-se à aula de redação tradicional, devendo levar o aluno a respeitar as particularidades genéricas que o ato de escrever exige.

Em suma, o professor de língua materna deve estimular o aluno a refletir sobre as diferenças genéricas existentes entre os mais variados tipos de textos. Cabe a ele mostrar o papel desses gêneros no processo social de interação verbal, como forma de garantir a competência e a adequação discursiva do aluno para as mais variadas situações de interação socioverbal a que ele poderá ser exposto fora dos limites escolares. Isto é, no fundo, o que devemos fazer como professores de língua materna é, mais do que tudo, seguindo os princípios teóricos de Bakhtin, levar para dentro da sala de aula – até onde o

limite natural da escola permite – a realidade dinâmica das relações linguísticas que estão acontecendo fora dela (FARACO & CASTRO, 1999, p. 8).

7 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo parte da atenta leitura de 143 relatos narrativos, entre escritas e reescritas, sendo 55 de 2009 e 88 de 2010, e apresenta alguns deles em sua primeira e última versão de cada tema proposto por Guedes, com vistas a avaliar se, de fato, como propõe o autor (1994, 2002, 2009), o acúmulo das qualidades discursivas – unidade temática, objetividade, concretude e questionamento – tem contribuído, por meio das reescritas, para qualificar os trabalhos dos estudantes. Apresentar-se-ão duas versões de cada um dos temas: apresentação pessoal, cotidiano, emoção forte e experiência que conduziu a um aprendizado. Ao final da análise de cada refeitura, tecer-se-ão considerações que discutam o fato de o texto ser ou não uma narrativa e, ainda, comprovar-se-ão se existem ou não relações entre as ideias de Vigotski, Bakhtin e Guedes e analisar-se-á se os textos têm ou não autoria.

7.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DE APRESENTAÇÃO PESSOAL

7.1.1 Texto de Apresentação (Escrita)

TEXTO DE APRESENTAÇÃO PESSOAL

Depois de passar por uma infância um pouco confusa, vendo meus pais discutirem toda a semana por um casamento que não existia mais, decidi que a minha vida seria diferente. Apesar disso, não posso me queixar da minha infância. Sempre fui mimada por minha mãe, ela sempre me defendia de tudo, pois o amor que meus pais deram a mim e a minha irmã era infinito. Posso dizer que fui uma criança privilegiada, tive tudo do bom e do melhor, além disso, amor, carinho e atenção nunca faltavam lá em casa.

Ao longo da minha adolescência, sofri muito com a separação dos meus pais. Eu era pequena quando isso aconteceu, uma criança, que não entendia as mudanças que estava acontecendo ao meu redor. Fiquei muito tempo sem o contato do meu pai: era Páscoa, Dia das Crianças, aniversário e Natal sem um telefonema, quem me dera naquele tempo receber um abraço e um beijo da pessoa o qual eu amava e tinha tanta admiração. Por outro lado a minha mãe, neste tempo todo, se tornou uma mulher guerreira, pois assumiu a responsabilidade de pai e mãe ao mesmo tempo, dois papéis desempenhado por uma só pessoa. Ela com certeza será sempre insubstituível.

Com o passar dos anos, fui “criando asas” para a liberdade, descobri as coisas boas da vida. Nunca tive grandes festas (como quinze e dezoito anos), mas sempre sonhava em conquistar objetivos em minha vida, atingir metas para ter um futuro maravilhoso. Nos meus dezoito anos, consegui o meu primeiro emprego e nele permaneço até hoje, ainda não é o que eu almejo para a minha vida, mas estou feliz por estar lá e é com ele que me sustento e pago minha faculdade. Também aos dezoito, era época de vestibular, fiz minha inscrição na FACCAT (por um acaso fui com a turma do colégio e nem sonhava em me matricular) foi quando vi minhas amigas se inscrevendo e resolvi conhecer um pouco mais dos cursos que a universidade estava oferecendo naquele momento. Gostei da área da comunicação e resolvi me matricular em Publicidade e Propaganda.

Nestes últimos três anos, já conquistei muitas coisas importantes, como por exemplo, uma viagem que fiz no fim do ano passado ao Rio de Janeiro. Sempre assistia tudo pela televisão. Era um sonho poder estar lá, mas foi com a minha determinação, insistência e coragem em enfrentar desafios que ganhei tudo pago da empresa onde eu trabalho. Mais um sonho tinha se realizado entre tantos outros que já conquistei e que ainda estão por vim. A cada momento da minha vida, penso em sempre lutar mais por meus objetivos.

Hoje sou uma pessoa muito feliz. Sou grata pelo amor da minha mãe e da minha irmã. Quanto ao meu pai, depois de tanta luta, aprendi que mesmo com a infância triste que vivi, eu preciso perdô-lo. Sou católica e foi através da igreja que aprendi o valor do perdão e é através dela que me doo a Deus. Ele que se entregou por inteiro por nós. Sou catequista e ensino o que aprendi desde pequena aos jovens, isso me deixa muito feliz e com enorme paz no coração.

Com tantos desafios e alegrias que já passei, vou me tornando aos poucos uma mulher vencedora. As pessoas com as quais convivo sempre me dão forças para seguir os meus sonhos, pois o “importante não é vencer todos os dias, mas lutar sempre.”

Nesta primeira versão do texto de apresentação pessoal, em “Depois de passar por uma infância um pouco confusa, vendo meus pais discutirem toda a semana por um casamento que não existia mais”, parece que esta caracterização do casamento revela falta de objetividade por causa da ambiguidade insolúvel pelo leitor, que não tem como saber, neste começo de texto, se

isso é uma informação a respeito do estado do casamento – o casamento já acabou –, ou se é uma opinião a respeito do estado de um casamento – o casamento já tinha acabado – ainda em vigor, já que eles discutiam durante toda a semana. Ou discutiam uma vez por semana? Esta é outra ambiguidade insolúvel. Caso se defina falta de objetividade como a incapacidade do escritor (definamos escritor como qualquer um que escreve) de dispor objetos diante do leitor, a produção de ambiguidades insolúveis é um claro sinal de falta de objetividade. Pode-se definir ambiguidade também como a incapacidade do escritor de tirar de dentro de si os dados necessários para que o leitor possa produzir sentido ao ler o texto, ou, ainda, como a incapacidade de reconhecer a necessidade de dispor tais dados para o leitor, ou a de determinar quais são esses dados.

E isto – “o amor que meus pais deram a mim e a minha irmã era infinito” – parece ser um primor de falta de concretude, bem como tudo do bem e do melhor. Pensa-se que, neste caso, pode-se até inverter a equação: tamanha falta de objetividade combinada com tanta falta de concretude impossibilita qualquer manifestação de unidade temática porque, seja qual for a história a ser contada, o compromisso já assumido é com um modo já determinado de interpretar essa história. O depois de, que abre o texto também revela falta de concretude, já que abrange indevidamente um período grande ao ponto de modificar significativamente a repercussão de tal tomada de decisão ao longo dele.

Já em “Ao longo da minha adolescência, sofri muito com a separação dos meus pais. Eu era pequena quando isso aconteceu, uma criança, que não entendia as mudanças que estava acontecendo ao meu redor. Fiquei muito tempo sem o contato do meu pai: era Páscoa, Dia das Crianças, aniversário e Natal sem um telefonema, quem me dera naquele tempo receber um abraço e um beijo da pessoa o qual eu amava e tinha tanta admiração”, esta declaração decorre do desígnio interpretativo obrigatório à revelia de qualquer evidência, já que não há no relato nenhum motivo nem para amor nem para admiração. Em “Por outro lado a minha mãe, neste tempo todo, se tornou uma mulher guerreira, pois assumiu a responsabilidade de pai e mãe ao mesmo tempo, dois papéis desempenhado por uma só pessoa. Ela com certeza será sempre insubstituível”, a profecia decorre desse mesmo desígnio interpretativo.

Esta primeira versão do texto em questão também não apresenta unidade temática porque a aluna menciona as dificuldades da infância e da adolescência e, a seguir, aborda o primeiro emprego, o ingresso na faculdade, a viagem ao Rio de Janeiro, a religiosidade.

Mesmo assim, ele parece ter um fio condutor, que só é dado a conhecer ao leitor ao final: a capacidade de superar obstáculos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o texto deixa o leitor confuso, pois não o conduz, ficando este sem saber para onde o texto vai convergir. Como se não bastasse, há, em todos os episódios de “superação” mencionados no texto, uma visível inconsistência: apesar de ter decidido que sua vida seria diferente da dos seus pais e que alcançaria seus sonhos, não menciona que sonhos eram esses, pois 1) ela não diz como conseguiu seu primeiro emprego – aliás, apesar de afirmar que com ele paga sua faculdade, diz que ele não é o trabalho que almejava ter –; 2) não parece ter sido decisão dela ingressar na faculdade, mas uma circunstância oportunizada pela escola, e a matrícula no curso foi, talvez, muito motivada por influência das amigas, conforme ela menciona; 3) a viagem que ganhou ao Rio de Janeiro não foi bem explicada, já que ela apenas diz que foi pelo resultado de sua “determinação, insistência e coragem” que ganhou tudo pago pela empresa, sem explicar o que e como fez para obter tal premiação. Assim, percebe-se que a mencionada capacidade de vencer desafios tem um caráter muito fortuito no texto, não podendo ser considerada o que conferiria ao texto unidade temática. E, como afirma Guedes (2002, 2009), se o texto não tem unidade temática, também não terá as demais qualidades discursivas.

Como já se viu, também a objetividade é uma qualidade discursiva problemática nesta primeira versão sobre o tema da apresentação, já que não se sabem dados importantes para a narrativa, como, por exemplo, 1) por que a estudante amava e admirava o pai, se ela afirma que era mimada e defendida (de quê? de quem?) pela mãe na infância e, após a separação, nunca era lembrada por ele nas datas significativas?; 2) qual é o cenário em que se passa a narrativa?; 3) qual é o papel que desempenha a irmã da personagem central, aquela apenas mencionada no texto?; 4) quais são, afinal, os objetivos pelos quais a narradora diz que luta, já que eles não são mencionados?; 5) como se dá essa luta, já que tudo o que foi narrado, ao que parece, aconteceu gratuitamente?; 6) o que a narradora aprendeu desde pequena, que ensina aos jovens como catequista, se sua infância foi, como ela afirma no primeiro parágrafo, muito confusa? Há, no mínimo, uma incoerência aí, pois ela diz que sempre teve tudo, tanto material quanto

emocionalmente (se é que alguém pode mesmo ter “tudo”). E outra incoerência se percebe entre o penúltimo e o último parágrafo, ou seja, entre a menção à infância triste e as alegrias que diz ter vivido. Dessa forma, nota-se que não há objetividade no texto, visto que informações cruciais para sua total compreensão são sonegadas ao leitor.

Além disso, não há concretude em alguns momentos, como 1) quando a narradora menciona que se sente “feliz”- ora, o que é ser feliz não está definido no texto; há apenas a atribuição dogmática da felicidade à aproximação da narradora com o catolicismo, na sua atuação como catequista, mas nem o que seja isso, ou o que isso representa para ela está posto; 2) quando ela diz estar se tornando uma mulher vencedora – conceito também indefinido; 3) quando ela assevera que as pessoas com quem convive lhe dão forças para seguir em frente, sem explicar nem quem são essas pessoas – além da mãe e das amigas (quais?) que visitaram com ela a faculdade quando se inscreveu, somente o pai (e é pouco provável que ela se refira a ele aqui, em razão do que sobre ele afirma no texto) e a irmã são mencionados ao longo da narrativa – nem como lhe dão forças. Assim, observa-se que também há lacunas no que concerne à qualidade discursiva a que Guedes (1994, 2002, 2009) chamou pelo nome de concretude. Justamente as recomendações apontadas por Conceição (1998) não são seguidas, já que o texto está repleto de adjetivações que impõem sem discutir um valor ao que está sendo narrado, como é o caso de “feliz” e não se pode reconhecer nele a voz do autor, pois ao leitor é permitido atribuir um sentido do seu próprio repertório ao que lê no texto, como é o caso da frase de fechamento, cuja autoria de Santo Agostinho é omitida: “importante não é vencer todos os dias, mas lutar sempre”. Além disso, há nele signos abertos, como o que Conceição (1998) denomina lugar-comum, baseada em Pécora (1983), noção depois retomada por Faraco & Tezza (2001) sob o nome de discurso acabado: “paz no coração”.

Quanto ao questionamento, é possível dizer que tal qualidade discursiva também não está presente nesta primeira versão do texto de apresentação, pois o tema tratado não se constitui em um problema que afete o leitor – nem o locutor. Repara-se que, a despeito de haver uma intenção inicial de abordar um problema – a infância confusa em função das brigas dos pais, a consequente separação e o abandono a que o pai relegou a filha –, esse conflito é desvirtuado e diluído ao longo do texto, que passa a tratar de outras questões não relacionadas a ele – pelo menos, ao que parece – e termina por resgatá-lo afirmando que o superou pelo caminho do perdão ao pai,

preconizado pela fé no Deus do catolicismo. Dessa forma, não só se esvaziou o conflito, como também o texto, que, por conseguinte, deixou de ser útil para leitor e narrador, pois ambos passam, com isso, a não organizar adequadamente sua experiência e a não aprender com a leitura e a escrita. Dizia Carlos Franchi, referindo-se ao gerativismo na sua versão transformacionista, que o que tudo explica nada explica. Por analogia, podemos dizer a respeito de Deus, que o que tudo pode nada pode. Deus não pode, principalmente, explicar os acontecimentos de história alguma porque, diante de Deus, tudo – acontecimentos, personagens, fatos, atitudes, ações, falas e tudo o mais que compõe uma história – fica num mesmo e insignificante nível de importância e de compreensão, e contar uma história só faz cabimento se for para botar uma ordem e valor no que nela está envolvido. Se a ordem e o valor já são verdades, não há objetos a serem dispostos diante do leitor, não há valor a ser atribuído às atitudes de quem está agindo, não há problema a ser equacionado, não há ação, nem personagens nem, muito menos, reflexão a respeito do que aconteceu.

Conclui-se, pois, por meio da análise desse exemplo, que Guedes (1994, 2002, 2009) tinha razão ao afirmar que um texto que não apresenta unidade temática também não apresentará as demais qualidades discursivas, não se tratando de um texto, mas de uma redação escolar.

7.1.2 Texto de Apresentação (Reescrita)

APRENDENDO A VIVER

Depois de passar por uma infância um pouco confusa, vendo meus pais discutirem toda a semana por um casamento que não existia mais, decidi que a minha vida seria diferente. Apesar disso, não posso me queixar da minha infância, posso dizer que fui uma criança privilegiada, tive tudo do bom e do melhor, além disso, amor, carinho e atenção nunca faltavam lá em casa. Sempre fui muito amada por minha mãe, ela sempre me defendia de tudo e o amor que ela destinava a mim e a minha irmã era infinito. Infelizmente não posso dizer o mesmo do meu pai.

Ao longo da minha adolescência, sofri muito com a separação dos meus pais. Eu era pequena quando isso aconteceu, uma criança, que não entendia as mudanças que estavam acontecendo ao seu redor. Fiquei muito tempo sem manter o contato com o meu pai: era Páscoa,

Dia das Crianças, aniversário e Natal, sem um telefonema, quem me dera, naquele tempo, receber um abraço ou um beijo dele, que eu amava e tinha tanta admiração. Por outro lado, a minha mãe, neste tempo todo, se tornou uma mulher guerreira, pois assumiu a responsabilidade de pai e mãe, ao mesmo tempo, desempenhando dois papéis. Ela é minha fortaleza e com certeza, será sempre insubstituível.

Com o passar dos anos, fui “criando asas” para a liberdade, descobri as coisas boas da vida. Nunca tive grandes festas (como quinze e dezoito anos), pois do que adiantava reunir a família se meu pai nunca estava presente nelas? Passei por uma fase muito complicada. Muitas vezes, eu ficava braba com minha mãe por causa da separação e a criticava por não ter uma família como a das minhas amigas, uma família perfeita. Nunca deixei de acreditar que meu pai um dia iria voltar e me procurar, não para construir novamente a nossa família, pois o amor não existia mais entre meus pais, mas sim restabelecer o laço perdido entre nós, o de pai e filha.

Quando minha irmã se casou e saiu da casa (onde morávamos), tive de criar responsabilidades, pois até então era muita mordomia para mim, precisei procurar um emprego e me sustentar, pois minha mãe não conseguia pagar minha faculdade, nos sustentar e pagar as contas da casa. Aos poucos, fui deixando de ser a menina mimada e passei a criar personalidades de mulher.

Meu pai sempre manteve contato com a minha irmã e foi através dela que ele pode perceber que eu não era mais aquela criança mimada, e sim uma mulher. Foi através de nós duas, suas filhas, que ele encontrou a fortaleza que precisava para estabilizar-se na vida, voltado para Igrejinha e construindo uma nova vida perto de nós.

Ele conseguiu alguns bens materiais aos poucos. Foi “caindo” e “levantando” que ele aprendeu a dar o valor certo para a vida, mas com certeza, foi através do amor e carinho que a gente soube dar a ele, que meu pai conseguiu superar os desafios da vida, aquele amor e carinho que ele infelizmente não soube dedicar a nossa família no passado, nós soubemos, com o perdão, restituir.

Hoje sou uma pessoa muito feliz. Sou grata pelo amor da minha mãe e da minha irmã. Quanto ao meu pai, depois de tanta luta, aprendi que mesmo com a infância triste, foi preciso perdoá-lo. Sou católica e foi através da igreja que aprendi o valor do perdão e é através dela

que me doo a Deus. Ele que se entregou por inteiro a nós. Sou catequista e ensino o que aprendi desde pequena aos jovens, isso me deixa muito feliz e com enorme paz no coração.

Depois de tantos desafios e alegrias que já vivenciei, vou me tornando, aos poucos, uma mulher vencedora. As pessoas com as quais convivo sempre me dão força para correr atrás dos meus sonhos e atingi-los, pois “o importante não é vencer todos os dias, mas lutar sempre”.

Nesta reescrita do texto de apresentação pessoal ainda não se tem unidade temática, mesmo que ele aborde uma só questão a ser discutida com o leitor: a capacidade de superação de um conflito familiar. Havia se feito a recomendação de que a aluna optasse por um fio condutor do texto, que tanto poderia ser a problemática convivência com a família quanto a viagem ao Rio de Janeiro, ou o ingresso na faculdade, ou ainda seu trabalho como catequista. A escolha partiu da aluna, que optou pelo que considerou mais importante discutir, mesmo que tal opção tenha representado pouca leveza. Ainda assim, esta versão apresenta progressos em relação à primeira. Isso já se percebe a partir do fato de que, ao contrário da primeira versão – que se intitulava “Texto de Apresentação Pessoal”, antecipando o que se viu no seu desenvolvimento, ou seja, que o texto não tinha um objetivo definido, mas se propunha tão somente a desincumbir-se da tarefa proposta –, esta reescrita apresenta desde o início a intenção de discutir um tema que interessa tanto ao locutor quanto ao leitor, qual seja: como aprender a viver, que ao longo da leitura se percebe poder ser interpretado como a forma peculiar que a estudante encontrou para sublimar as adversidades.

O segundo parágrafo, embora não tenha sido reescrito, cumpre nessa versão uma função esclarecedora, pois estabelece os papéis de cada personagem até então mais diretamente envolvidos no conflito: a narradora, o pai e a mãe dela. Também aí se dá a localização, ainda que vaga, quanto ao eixo temporal da história: “Ao longo da minha adolescência, sofri muito com a separação dos meus pais. Eu era pequena quando isso aconteceu, uma criança”. E a distensão desse eixo: “Fiquei muito tempo sem manter o contato com o meu pai: era Páscoa, Dia das Crianças, aniversário e Natal, sem um telefonema”. Igualmente nesse trecho do texto tem-se a reafirmação de uma atitude valorativa que já havia ocorrido no primeiro parágrafo: em relação ao

pai, a narradora se manifesta negativamente, e quanto à mãe, positivamente, quando a narradora refere-se a ela como a sua fortaleza, alguém insubstituível.

Já no terceiro bloco do texto aparece explicitamente o eu moral, que se percebe único e responde a sua unicidade, na afirmação da narradora de que ela queria conquistar o amor perdido de seu pai, chegando, para tanto, ao ponto de criticar a mãe pela separação. Assim, tem-se que o viver que compõe o título do texto é, como propunha Bakhtin (apud FARACO, 2010), agir em relação ao outro contrapondo valores, posicionando-se frente a valores, o que constitui a atitude crítica que decorre não só da unidade temática mas da presença também da qualidade discursiva chamada objetividade no texto em questão, confirmando as ideias de Guedes (1994, 2002, 2009).

De acordo com este autor, a atitude crítica provoca empecilhos narrativos, como enfrentar tanto o tamanho do texto, quanto a seleção de fatos. Conforme se viu, quando se abordou a objetividade no construto teórico, é preciso que o autor relate tudo ao leitor, porque aquele não está presente para esclarecer eventuais obscuridades do texto. Assim, ao final do terceiro parágrafo, a narradora esclarece qual era o seu sonho, pelo que ela lutava – o que estava obscuro na primeira versão do texto: “Nunca deixei de acreditar que meu pai um dia iria voltar e me procurar, não para construir novamente a nossa família, pois o amor não existia mais entre meus pais, mas sim restabelecer o laço perdido entre nós, o de pai e filha”. E no parágrafo subsequente explica como se deu sua transformação de criança mimada em mulher – através da inserção no mercado de trabalho –, como isso parece ter sido determinante para o pai se reaproximar dela, o que ocorreu por meio da irmã, que, nessa reescrita, passa a desempenhar o papel de uma personagem importante, deixando de ser apenas citada, como na versão anterior.

Também nesse trecho há a especificação do eixo espacial: Igrejinha, que, embora citado, não é descrito – provavelmente porque é uma das cidades que integram o Vale do Paranhana, onde se localiza a FACCAT, o que dispensaria apresentações para aquele público bem determinado de alunos, por não ser este o foco do texto. É nesse parágrafo e no seguinte que residem as mais consistentes reescritas, quando a narradora assume que a questão importante a tratar é como se deu a tentativa de resgatar seu relacionamento com o pai, deixando de lado questiúnculas, como a faculdade – escolha circunstancial, como se viu no primeiro trabalho – e a viagem ao Rio de Janeiro, por exemplo. Dessa forma, tem-se que a seleção de fatos foi decorrente

da atitude crítica, que é decorrente da unidade temática e da objetividade, conforme Guedes (2002, 2009).

Para Faraco e Tezza (2001), a primeira qualidade de um bom texto é a clareza e sua qualidade relaciona-se à intenção de quem escreve, ao universo de quem lê e ao assunto de que se fala. Conforme eles, um bom texto apresenta unidade, o que, como se viu, se traduz pelo equilíbrio de intenção, assunto e linguagem, que é criado pelo texto escrito. No antepenúltimo parágrafo do texto em questão, não se tem clareza sobre o que, exatamente, quer dizer o trecho “Foi “caindo” e “levantando” que ele aprendeu a dar o valor certo para a vida”. O que querem dizer as expressões “caindo” e “levantando” parece ser de domínio público, ou seja, elas significam que o pai teve dificuldades na vida, provavelmente materiais, já que a narradora afirmara antes que ele conseguiu alguns bens materiais aos poucos. Repare-se que ela usa tais expressões entre aspas, demonstrando consciência de que essa fala não é sua, mas de domínio público. É, no entanto, problemático não explicar explicitamente como se deu isso, pois o leitor fica com essa lacuna de informação. Da mesma forma, não se sabe qual é “o valor certo para a vida” que o pai, segundo a filha, aprendeu a dar e o que promove. Seria a valorização também pelo pai da recuperação do laço afetivo? Seria promovido pela reaproximação, ou pelo acúmulo de bens materiais, ou por ambos? Isso não está claro, de modo que se têm aí signos abertos, configurando um problema não só de objetividade, mas também de concretude (GUEDES, 1994, 2002, 2009; CONCEIÇÃO, 1998).

Guedes, em processo de orientação a este trabalho, afirma que costuma receber muitas reclamações pela dificuldade de entender o que é concretude e de distinguir concretude de objetividade, ou seja, parece que objetividade é mais fácil de entender ou de providenciar do que concretude. Concretude seria um trabalho a mais na objetividade, uma escavação no rumo de explicitar o significado do que foi posto no texto para produzir a objetividade.

De acordo com Faraco (2010), no processo de referenciação semiótica bakhtiniano, os signos refletem e refratam o mundo, apontando para a materialidade do mundo, ou seja, uma realidade que é externa a eles. O mundo é descrito e interpretado de diversas maneiras por meio de signos, o que depende do caráter histórico e das diversas experiências de cada grupo humano, pois cada um deles, por apreender o mundo e lhe dar sentido de um modo diferente, estabelece para si diferentes verdades, processo a que Bakhtin chamou refração e que abriga, assim, o

caráter multissêmico do signo. Dessa forma, a narradora deveria ter dado a sua visão dos signos “caindo” e “levantando”, assim como deveria ter estabelecido qual é, para ela, o “valor certo para a vida”, ou seja, conforme se viu, Bakhtin está na base da constituição das qualidades discursivas de Guedes (1994, 2002, 2009).

A respeito do recurso a sínteses do tipo *caindo e levantando*, Guedes, também nesse processo de orientação, costuma dizer que elas apresentam apenas o enredo e que é necessário, então, contar a história, o que só se faz com objetividade – colocando no texto, diante dos olhos do leitor, os fatos e dados que precisam ser garimpados dentro da memória, da imaginação e da inteligência do escritor – e com concretude – atribuindo a esses fatos e dados os respectivos valores que tiveram nos acontecimentos relatados. É direito legítimo do leitor perguntar nada menos do que isto: Como é que foi esse particular cair e levantar deste específico personagem? Em que o cair e levantar dele se distingue de todos os outros caíres e levantares de tantos outros que já caíram e levantaram?

Ainda neste parágrafo, a narradora afirma que, “com certeza”, o pai superou as dificuldades – quais, se não são contadas? São dificuldades dele, ou da narradora, que não aceitava o distanciamento? – em razão de ter recebido amor e carinho das filhas. Trata-se, novamente de um problema tanto de falta de objetividade quanto de concretude, atitudes discursivas que estão relacionadas, conforme Guedes afirma em texto inédito. É preciso mostrar como o pai superou as dificuldades, se as tinha, não bastando afirmar que “com certeza” isso se deu em função do amor recebido, sob pena de o leitor duvidar do narrador e pôr à prova toda a história, ou seja, é necessário mostrar, e não apenas afirmar.

No penúltimo parágrafo, a narradora atribui o perdão ao pai como uma imposição de sua fé no catolicismo, o que motivou um colega - que já havia ouvido a primeira versão do texto que se está analisando, mas não havia feito ainda seu texto - a escrever sua primeira versão para o tema da apresentação pessoal, que se transcreverá abaixo, não com o intuito de examinar detidamente este texto em particular, mas de observar como o texto que vimos investigando repercutiu no público específico daquela sala de aula, qual é o papel do leitor – destacado em Guedes (1994, 2002, 2009) -, como se processou a dialogização bakhtiniana nesse processo. Ao texto, então, que será, desta feita, fragmentado e permeado por observações analíticas:

Eu e Ele

Escrever sobre si mesmo, teoricamente sempre é mais fácil, pois tratamos de um assunto que conhecemos melhor que ninguém, mas expor tais maneiras de ser e agir se torna complexo demais para alguém que se difere de tantos. Contudo, escolhi para dividir com vocês o que menos entendo de mim, a FÉ.

Dir-se-ia que essa é a escolha mais interessante; essa é a escolha do ensaio, a que convoca a inteligência do leitor, a que mobiliza o leitor. É a escolha oposta à escolha da moça anterior, que encanta – como diria o narrador de *Famigerado* – os leitores com um sermão que os coloca entre a aceitação passiva ou a recusa em bloco.

Aos dois anos de idade fui involuntariamente batizado por um sacerdote católico, ainda antes da pré-adolescência aprendi a conviver com outros tipos de cultos e ritos, e assim comecei a compreender as diferenças religiosas. Aos doze, comungado e crismado me deparei com a primeira situação que me faria descreer de Deus.

Aqui faltaram objetividade e concretude, isto é, faltou contar a situação que fez com que o aluno descesse de Deus pela primeira vez, conforme ele afirma ter ocorrido.

Como canceriano, ainda houveram algumas recaídas e súplicas perante a imagem do “todo poderoso”, mas sempre achei hipocrisia demais pedir algo que não acreditasse que receberia, talvez não merecesse. Já adulto e um pouco mais maduro, lidei com a ira, o ódio e a morte, “nessa altura do campeonato”, Deus não tinha mais nada haver com isso.

Neste parágrafo também há falta de objetividade e concretude, pois nada é explicado: que recaídas? Súplicas pelo quê? Pedir o quê, que ele não acreditava que receberia por, talvez, não merecer? Como lidou com a ira, o ódio, a morte? Em que situações vivenciou isso? O que significam esses conceitos para ele?

Tento seguir minha doutrina sem ferir ninguém, respeito e considero a fé de todos, sou sem preconceitos e faço o bem a quem merece e a quem eu posso. Minha maneira de lidar com a filosofia cristã não têm alusão alguma com meu caráter e meus princípios. Acredito que o meu jeito agnóstico de não acreditar e não duvidar de nada não me levará ao inferno, pois não sei se ele existe.

Talvez essa maneira de dizer realmente o que sinto e no que acredito, tirem de mim algumas oportunidades, mas se não for assim não sou eu e se não for eu... não quero que seja assim.

Pode-se dizer que aqui está o enredo; falta contar a história. Não há, portanto, um relato narrativo, mas uma intenção de relato que não materializa ao longo do texto.

Voltar-se-á à análise da reescrita neste ponto.

Toda a tentativa de Guedes de trabalhar o texto, em sua obra, começa por um apelo à presença do leitor na consciência de quem escreve. O leitor não é uma entidade simples de se circunscrever nem a tarefa de trazê-lo à consciência é fácil, mas pode-se começar pelas questões que cada texto vai apresentando. No texto *Aprendendo a Viver*, a narradora afirma, no parágrafo que ora se está dissecando, que é muito feliz, que é grata ao amor da mãe e da irmã e que perdoa o pai, e perdoa porque é católica, inclusive catequista, sendo os dogmas do catolicismo aquilo que ensina aos jovens, o que a deixa feliz. Este parágrafo mostra a outra faceta da qualidade da concretude a que se fez referência no construto teórico e na análise, vinculando-a ao fato de que o leitor não gosta de ser obrigado a acreditar na palavra do autor. Nenhum texto vai reconquistar a confiança de nenhum leitor caso quem o escreve achar que apenas escrevendo alguns adjetivos – feliz, grata –, estes expressarão a verdade. Além disso, como se viu, o leitor só pode dar a essas palavras o sentido que ele já tiver para elas e preferirá que felicidade e gratidão sejam mostradas.

Justamente o que a narradora do texto em questão aponta como motivo de sua felicidade, a fé, ressurge como objeto do depoimento de outro aluno no texto transcrito logo acima. Segundo Guedes (1994, 2002, 2009), as qualidades discursivas da objetividade, unidade temática, concretude e questionamento determinam a relação do texto tanto com leitores desses textos quanto com outros textos (intertextualidade), constituindo as relações dialógicas de Bakhtin. Para Faraco (2010), Bakhtin considera que, a fim de que se construam relações dialógicas, o material linguístico deve entrar na esfera do discurso, tornando-se enunciado, estabelecendo a posição de sujeito social, pois apenas dessa forma se pode originar, em confronto com a voz do outro, relações responsivas a partir de posições avaliativas. As relações dialógicas são possíveis em relação ao enunciado como um todo e a suas partes separadas. Neste caso que se está examinando, essas relações se dão apenas no que concerne ao posicionamento de cada texto

diante da fé, que é divergente, pois enquanto um o revela como fonte para a superação inquestionável de problemas, outro o encara como algo merecedor de questionamento.

Diferentemente da proposta original de Guedes (1994, 2002, 2009), na prática pedagógica desta professora, explora-se uma estratégia metodológica que se pensa ser útil para estimular o dialogismo, a atitude responsiva e em que se trabalha com a zona de desenvolvimento proximal, de Vigotski, auxiliando o estudante. A ideia surgiu a partir do trabalho coordenado por Luís Augusto Fischer no Colégio Anchieta, onde esta pesquisadora trabalhou na década de 80. Lá, a proposta era desenvolvida pelos professores de literatura, mas aqui foi adaptada para as aulas de produção textual, partindo do material de Platão & Fiorin (2007), que culmina com um trabalho em grupo baseado no material de Fischer (s/d). Trata-se de, ao longo do percurso, solicitar aos alunos que analisassem a relação entre uma obra e outra e redigissem paródias a alguma obra de seu repertório. O resultado dessa experiência está estampado no surgimento desse texto *Eu e Ele*, em resposta ao texto *Aprendendo a Viver*, mas o trabalho começou com a paródia, como se vê a seguir, no exemplo que se escolheu para ilustrar este capítulo:

Exemplo:

Original

Me chama

Lobão

Chove lá fora e aqui, faz tanto frio

Me dá vontade de saber

Aonde está você

Me telefona

Me chama, me chama, me chama

Nem sempre se vê

Lágrimas no escuro, lágrimas no escuro

Lágrimas, cadê você

Tá tudo cinza sem você

Tá tão vazio

E a noite fica assim porque

*Aonde está você, me telefona
Me chama, me chama, me chama*

*Nem sempre se vê
Mágicas no absurdo, mágicas no absurdo*

Paródia

Gripe A

Chove lá fora e aqui, faz tanto frio,

E eu na vitamina C,

Como pode acontecer?

Eu to na lona,

De cama, de cama, de cama,

Então ligo a tv,

Gripe A... absurdo, gripe absurdo,

Gripe A...

Epidemia, o que fazer?

Álcool gel na veia?

E agente fica sem saber...

Será que vamos morrer? Alguém responda,

To de cama, faz uma semana...

Meu Deus quero viver...

Gripe A... absurdo, gripe absurdo,

Gripe A...

Feitos os parênteses, voltar-se-á às considerações sobre o texto *Aprendendo a Viver*.

O último parágrafo da reescrita sofreu poucas alterações em relação a sua primeira versão: praticamente apenas a troca de “que já passei” por “que já vivenciei”, resultado do trabalho paralelo que se fez com os problemas gramaticais, que não será aqui descrito. No entanto, cabe observar que, nessa versão final do texto, este parágrafo tem mais cabimento do que na original, pois há tanto um desafio quanto uma alegria conquistada efetivamente pela narradora: a reaproximação com o pai.

Pode-se dizer que o texto como um todo apresenta autor e narrador conjuntos e simultaneamente distintos, e observar, também, que o texto em questão é autobiográfico, e, como se viu, no caso da autobiografia, para Bakhtin, segundo Faraco (2007), o escritor precisa dar a sua vida um acabamento, e isso implica que ele a veja de fora, o que não se percebe nesta versão, já que não há a constituição de um ponto de vista para abordar o tema, o que implica a constituição de uma voz que fala no texto, de um narrador que conta e que se revela, refletindo sobre o que conta. Não há, então, um ponto de vista sobre um problema, pois este se circunscreve ao âmbito dos interesses do próprio autor, porque a reação que o texto provoca – no dizer de Guedes (inédito), “que bom pra ti” – fica evidenciada na atitude responsiva do texto *Eu e Ele*, não existindo, então, questionamento. E, se não há questionamento, não há, também, autoria. Ver-se-á, a seguir, por quê.

As características de acabamento e de excedente de visão, que em Bakhtin aparecem referidas à arte literária ou à arte narrativa, parecem ser úteis para caracterizar o processo de produção de qualquer tipo de texto. O processo de produção de texto é que, na visão de Guedes, estabelece a visão do autor sobre o que este escreve.

7.2 ANÁLISE DOS TEXTOS SOBRE COTIDIANO

7.2.1 Texto sobre o Cotidiano (Escrita)

Cotidiano

Tudo começa no domingo, na verdade, no domingo à tarde. Pois as manhãs de domingo passam como se não tivessem acontecido, devido ao sono em atraso que se tem por causa do glorioso sábado à noite. Ai vem o almoço de domingo, que muitas vezes é o lanche da tarde acompanhado de amigos ao redor de uma TV assistindo a quem chamamos de “Imortal”. O

domingo a noite é reservado aos temas e lições de faculdade (que são muuitos) e aos cultos de minha igreja. Logo após é a hora de por em dia as fofocas do final de semana com os amigos via MSN e Orkut, e ficar ligado nas notícias e informações do mundo. Quando a gente se da por conta lá se foi o Domingo, vamos na verdade dormir já na Segunda-feira, e é ai que tudo começa.

Segunda-feira se “pula” as 06h30min da manhã para o começo de uma rotina que se estendera até a Sexta-feira às 17h45min. Os dias da semana acontecem quase da mesma maneira, com pequenas mudanças todas elas na noite. Os horários são os mesmo, se trabalha de 2º a 6º das 07h15min às 11h15min e das 13h00min às 17h45min. O intervalo entre às 11h15min e as 13h00min é o melhor período do dia, pois é o horário do almoço (Sim, sou um morto de fome) e é onde o riso e as brincadeiras rolam a solta com os colegas. As noites de 2º, 3º e 4º são reservadas aos estudos, o que é ótimo, pois é isso que poderá nos proporcionar o futuro sonhado e desejado, mas que ao mesmo tempo acaba fazendo com que os dias passem de uma maneira muito rápida e faz com que deixemos amigos, família e diversos outros compromissos de lado. Já as noites de 5º e 6º são reservadas ao lazer, é nesses dias que mantemos o corpo em forma com 2 demoradas e sofridas horas de academia. Mas 2 horas que trazem benefícios que serão levados para o resto da vida. Após isso nas Quintas-feiras é hora de rever amigos e de jogar conversa fora. Já as Sextas-feiras são as melhores, para mim o melhor dia da semana, pois ai é quando tudo acaba e é hora de curtir o que a vida tem de melhor, que no meu caso é a família e os amigos. As Sextas a noite são geralmente confusas pois sempre que é marcado alguma coisa, acabamos fazendo o que menos se esperava fazer. E é onde também podemos descansar, pois a semana geralmente é bem cansativa.

O sábado de manhã, independentemente de sair ou não na noite anterior, foi feito para dormir, para mim no mínimo até o meio-dia. Já o sábado a tarde é feito para o futebol com os amigos ou no mínimo para um passeio e um chimarrão. Sábado à noite... Como já diria meu amigo Lulu “Todo mundo espera alguma coisa de um sábado à noite. Sábado à noite tudo pode mudar” as noites de sábados são para terminar a semana, que só começara na segunda de manhã novamente. E nessas noites que saímos tranqüilos e sem muitos compromissos, e onde buscamos apenas nos divertir e conhecer gente nova. É quando podemos nos desligar um pouco de nossas responsabilidades e de nossos deveres. Na sua grande maioria são muito boas, pois

estamos na companhia de pessoas que gostamos e em lugares que gostaríamos de estar. Elas terminam já no domingo onde o ciclo começa novamente.

Esse cotidiano não pode se chamar de rotina, eu pelo menos não o chamo. Pois por mais que muitas vezes se faça a mesma coisa, todas às vezes ela é feita e tem um desfecho diferente.

O maior problema deste texto é que ele não possui unidade temática, porque é organizado sob a forma de uma lista, e de uma lista que não chama a atenção do leitor, por tratar de um cotidiano que, embora o autor não chame de rotina, alegando que ele apresenta sempre um desfecho diferente, tal desfecho, que diferenciaria o texto, não é mostrado. Assim foi com a maioria dos textos do corpus. Todos consideraram o tema em questão muito difícil de ser tratado de outra forma, que não listando atividades. De fato, como afirma Guedes (2002), o cotidiano é o antiassunto, e cabe, então, perguntar: se o tema é de tão difícil execução, por que ele aparece já como o segundo da proposta? Em processo de orientação a este trabalho, após ter sido questionado a esse respeito, Guedes afirma que isso se deve mesmo a uma indução, ou seja, a proposta visa a que o estudante cometa o equívoco, para, assim, o professor apontar-lhe os erros. Nesse sentido, discorda-se da postura do autor e propõe-se, então, um auxílio ao aluno, para que ele atinja seus objetivos, numa visão mais vigotskiana, a da zona de desenvolvimento proximal: apresentou-se aos alunos o texto de Denise Stucchi, *No Caderno de Contar a Vida*, extraído do site <http://nocadernodecontarvida.blogspot.com.br>, e solicitou-se aos alunos que o lessem e o analisassem, como faziam sempre com os textos escritos pela própria turma. Ao final da discussão, pediu-se a eles que, em grupos ou individualmente, escrevessem um e-mail para a autora, relatando a aula e os resultados da discussão. Saiu-se da sala de aula, que na FACCAT não dispunha de ar condicionado nem de computadores, e foi-se para o laboratório da Comunicação Social, que por ser pequeno para acomodar todos os alunos em máquinas individuais, oportunizou o trabalho da forma possível, com alguns trabalhando individualmente e outros em grupos. Os exemplos a seguir ilustram bem o processo. Os nomes reais dos alunos foram substituídos por fictícios.

Exemplo 1:

Olá Denise Stucchi,

Meu nome é Ana Silva, tenho 19 anos e estudo na FACCAT (Faculdade de Taquara/RS).

A professora Eveli Seganfredo, da matéria Redação e Expressão em Língua Portuguesa II, percebeu que estávamos com dificuldade em criar um texto com o assunto "cotidiano" porque os textos produzidos pelos alunos não possuíam unidade temática. Acabavam ficando parecidos com agenda, segunda-feira: faço isso, terça: aquilo. Um problema comum, pois somos meros alunos que deparados com o assunto cotidiano começamos a largar em um papel uma tonelada de tarefas da rotina de cada um, sem nem ao menos um foco, ou uma maneira divertida de escrever. É claro que a professora não ficou preocupada com a capacidade de fazer textos dos alunos, ela entendeu (assim espero) sobre a parte difícil do assunto, mas nem por isso deixou que nossos textos ficassem daquele jeito (ela nunca deixa). Então, ela trouxe pra aula um texto teu, chamado "No caderno de contar a vida" pra mostrar pra turma que é possível escrever sobre o cotidiano de forma que o texto tenha foco, uma base formada para recebe-lo. Foi mais ou menos assim:

-Turma, analisando o texto da Denise Stucchi, vocês podem me dizer se ele tem unidade temática? -disse a professora, com uma cara de vencedora.

-Sim -todos responderam na hora, pois quem ousaria dizer que aquele texto, contando sobre dias diferentes mas ao mesmo tempo com a mesma ligação de nostalgia, calma, tristeza e dor, não tivesse um foco?

-Correto. E possui objetividade?

-Sim.

E outras perguntas da professora quanto a concretude e questionamento também receberam sim como resposta, um sim rápido, como se fosse óbvio o tempo todo que era possível criar o texto sobre o tal assunto sem ser monótono, nem uma agenda descarada.

Parabéns pelo texto Denise, eu mesma me identifiquei com ele, aliás, esse foi o comentário mais forte: as pessoas se identificam com "No caderno de contar a vida", principalmente quanto

ao domingo. Concordo quando diz: "Alguma coisa acaba para sempre aos domingos. Não sei o quê", essa sensação de alguma coisa estar acabando é tão forte quanto a vontade de dormir até mais tarde nos domingos, acordar e beber café sem pressa e depois, esperar o vazio.

E quanto aos dias da semana de 20 a 25 de setembro de 1999, tomara que 10 anos depois você esteja aproveitando mais os seus dias, esteja se divertindo mais. Acredito que tenha encontrado a felicidade em Florianópolis, pois é um lugar muito bonito, até para fazer nada.

Obrigada.

Exemplo 2:

Taquara/RS, 29 de Setembro de 2009

Prezada Denise,

Somos alunos do Curso de Comunicação das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT/RS) e utilizamos o seu texto, "No caderno de contar a vida", em nossas aulas de Redação e Expressão em Língua Portuguesa II, para interpretação do tema "o cotidiano".

Primeiramente, parabéns pela primeira colocação no concurso Conesul, com seu poema "Memorial".

Sobre o referido texto, trata-se de uma obra com muita concretude, muito bem formulado, contando todos os dias de uma semana, mas sem ser formatado como agenda. Muito bem estruturado, demonstrando, através de ações e acontecimentos, sem explicitar de forma objetiva, os sentimentos expressados, para nós melancólicos, que envolvem as palavras minuciosamente descritas.

Concordamos com você quando finaliza o texto, com uma frase impactante, quando diz: "Alguma coisa acaba aos domingos", nos integrando de forma total à leitura.

Também não sabemos exatamente o que é, mas com certeza o brilho da sexta-feira deixa de existir, pois passamos a semana inteira na expectativa da chegada do final de semana, que nos transporta para uma sensação de libertação. A chegada do domingo nos remete às

responsabilidades da semana, talvez seja, também, o resultado de todas as expectativas que cercaram o final de semana que passou.

Admiramos a maneira que consegues dar cor e brilho na sua forma um tanto triste de expressar os dias. Te parabenizamos pelo talento único de expressar o abstrato de uma forma concreta.

Atenciosamente,

O primeiro email é menos formal, mais oral até, talvez por transpor diretamente o que se sucedeu na fala para a escrita. Como se viu no construto teórico, Guedes se refere ao papel que o exercício de escrever cartas desempenhou há tempos; hoje, este mesmo papel é desempenhado, com mais agilidade e permitindo uma interlocução quase que imediata, pela escrita de emails, um gênero discursivo que deveria ser estudado nas escolas dado a sua popularidade e amplo uso em todas as áreas, seja pessoal seja profissional. O grande diferencial dessa experiência foi que a autora do texto escolhido respondeu a cada um particularmente, o que gerou entusiasmo na turma toda, possibilitando ampliar para além da sala de aula o dialogismo bakhtiniano que já existia nela. Denise Stucchi hoje tem um blog, e, verificando-se na internet, observou-se que alguns alunos também têm blogs, como é o caso de <<http://paprica.arteblog.com.br/9/>> , o que comprova a difusão rápida da internet nessa época, de que falou Márcia Regina Diehl em sua entrevista.

A partir desta proposta, os alunos reescreveram seus textos sobre o cotidiano, o que se verá a seguir.

7.2.2 Texto sobre o Cotidiano (Reescrita)

Cotidiano

Ele começou a mais de 2 anos, era maio de 2007, eu tinha 18 anos e estava em busca de meu 1º emprego. Mesmo sabendo do quanto seria importante começar a trabalhar, não fazia todo o esforço que era possível e necessário para consegui-lo, achava erradamente que ainda não era hora e que ainda era muito novo para isso. Mas certo dia “ele” me achou. Minha mãe estava deixando seu emprego e através de sua influência, fez com que eu passasse a ocupar a vaga ocupada por ela. Obviamente, que não seria diretamente a vaga deixada por ela, mas sim, exerceria outra função dentro de empresa. E assim passei a trabalhar na Calçados Miúcha.

Fui trabalhar como auxiliar na parte financeira da empresa, mesmo sendo jovem e sem nenhum tipo de experiência profissional, acabei com uma função que exigia uma responsabilidade imensa. Afinal, se lidar com o nosso dinheiro já é complicado, imagina como dinheiro dos outros. Era um trabalho um tanto quanto monótono, que me fazia ter uma rotina semanal. Era um tal de soma duplicatas aqui, paga duplicatas ali, liga para clientes e fornecedores cobrando uma posição a respeito disso ou daquilo. Enfim, um trabalho um tanto quanto previsível. Tinha dias em que quase se dormia sobre o teclado do computador, tamanho era o tédio. As mãos e a cabeça já faziam tudo sozinho e automático, devido à grande quantidade de repetições, era quase como se eu fosse uma máquina comandando outra. Mas mesmo assim, era um trabalho no qual eu deveria usar de toda minha atenção e capacidade, pois um erro ali poderia gerar grandes estragos.

Foram dois anos de uma cansativa rotina, mas uma rotina que era feita com a maior dedicação e empenho, afinal, sabia que se almejava algo maior dentro da empresa, deveria primeiramente mostrar ali, naquele serviço, o quanto era capaz.

Desde o primeiro dia em que entrei na Calçados Miúcha, tinha um objetivo claramente traçado em meu pensamento, integrar a sua equipe de vendas. Mesmo eu sendo uma pessoa um tanto envergonhada, sempre quis exercer tal atividade.

Até que certo dia essa oportunidade chegou, já havia recebido diversas manifestações da existência do interesse de que eu fosse trabalhar neste setor, mas já se passava muito tempo e essa vontade e interesse não se concretizava. Fui chamado então, até a sala do diretor (Sócio- proprietário) da empresa, e fui informado da minha promoção, informado que a partir da semana que viria, estaria fazendo parte do setor de vendas da empresa. A Alegria, entusiasmo, satisfação e a certeza do dever cumprido, tomaram conta do meu interior. Passei a ter certeza do quanto havia sido válido todo aquele empenho e dedicação a qual me referi anteriormente. Porém, no mesmo momento tive plena consciência que dali para frente às responsabilidades e dificuldades só aumentariam, mas como era isso mesmo que eu queria e planejava, já me sentia preparado para isso.

Hoje faz exatamente uma semana de minha promoção, ainda não tive muito contato com esse novo “mundo” e com essa minha nova rotina. Mas me sinto feliz e realizado pela

conquista, pois sei que foi fruto de meu empenho e capacidade. Agora é a hora de traçar novos objetivos e metas, e partir em busca deles.

Percebe-se, através desse texto exemplo extraído do *corpus*, algum progresso em relação aos textos iniciais que lhes deram origem, o que justifica a proposta de Guedes (1994, 2002, 2009) de escrita e reescrita. Há unidade temática, na medida em que o aluno trata de uma só questão; há, no entanto, aspectos deficitários quanto à objetividade e concretude porque nem tudo está explicado, como o fato de o estudante não explicitar as razões pelas quais ele queria participar da equipe de vendas. Não há, também, uma reflexão sobre uma questão, o que indica não haver também um questionamento, pois a questão que o estudante expõe limita-se a sua própria esfera de ação, ou seja, seria o caso de dizer, como se propôs no arcabouço teórico, “ah, foste promovido? Que bom pra ti!”. Mas é interessante notar que houve uma atitude responsiva positiva do aluno diante da metodologia desenvolvida com a turma e percebe-se a passagem do tempo.

Cabe observar, entretanto, que outros alunos tiveram outras saídas para a escrita e a reescrita do texto o cotidiano, como se verá a seguir.

Adorável domingo chuvoso (Escrita)

Chove a chuva, pingam os pingos, assim começa meu primeiro domingo de descanso do ano de 2010, hoje é quatro de abril. Me encontro feliz por estar chovendo e um pouco frio. Essas condições climáticas colaboraram para que eu pudesse ficar em casa hoje e descansar a mente, tenho trabalhado demais. Não que eu não goste do que faço, mas é que por tanto tempo sem descanso acaba cansando. A dura rotina de ter que acordar cedo todo sábado e domingo para fotografar pessoas me deixa um pouco desanimado, pois meus clientes costumam não dar o devido valor, mas mesmo assim isso me rende uma considerável quantia financeira e a oportunidade de adquirir experiência com o mundo da fotografia.

Um domingo chuvoso para muita gente pode parecer um completo dia de tédio. Confesso que, por muitas vezes, tenho a mesma opinião, mas esse domingo chuvoso em especial

representa agora a oportunidade de poder dormir até a hora que eu quiser, almoçar comida de verdade e preparar os materiais para a faculdade, sem me preocupar com tarefas a serem realizadas, além é claro do texto que sou obrigado a escrever para a cadeira de redação da faculdade, algo que não me agrada muito.

Por hoje ser um dia atípico estou de certa forma desnorteado, pois já nem lembrava mais como é poder ficar em casa sem nada pra fazer. Resolvi então olhar um filme para passar o tempo, já que parecia não ter nada melhor. Comecei com um de comédia, meu gênero predileto, em seguida mais dois de drama e por fim um de ficção. O filme O Solista, que narra a vida de Nathaniel, um ex-aluno de uma faculdade de música, veio bem a calhar naquela tarde chuvosa, apresentando a mim uma história de um jovem músico talentoso com um futuro promissor, mas que com o passar do tempo apresentava problemas psíquicos cada vez mais graves o que acabou comprometendo sua permanência na faculdade e até mesmo a convivência com sua família. Passou então a viver nas ruas, tocando um violino com apenas duas cordas, certo dia um jornalista ouviu a bela melodia que ele tocava, ficou muito interessado em escrever uma matéria apresentando a seu público aquele grande talento das ruas. O jornalista investiga a vida daquele morador de rua talentoso e descobre que sua grande paixão é o violoncelo. Uma musicista aposentada, após ler a matéria, doou seu instrumento para que o pobre mendigo pudesse voltar a tocar seu instrumento preferido. A matéria trouxe grande repercussão e a vida de Nathaniel sofre grandes mudanças, mas vou parar de narrar o filme pois deixo a critério de cada um que se interessou que desvende o final da história. Esse tipo de história faz um domingo chuvoso valer a pena.

Gostaria de poder ter mais domingos como esse, me trazendo de volta a humanidade que por vezes acabo esquecendo, saindo do meu mundo e vendo outras perspectivas de vida.

Neste texto, percebe-se maior fluência, o que talvez se deva ao fato de seu autor ter maior inserção cultural e também ser um dos poucos alunos da turma que levava para a sala o seu próprio computador, em que redigia os textos e fazia anotações. Foi possível, assim, resgatar com precisão o resultado da discussão da turma e desta professora a respeito do texto: foi-lhe solicitado contar o final do filme e a relação com sua vida, o que o levou a gostar do filme, a fim de dar objetividade, concretude e questionamento a sua produção escrita. Veja-se o resultado:

Adorável domingo chuvoso (Reescrita)

Chove a chuva, pingam os pingos, assim começa meu primeiro domingo de descanso do ano de 2010, hoje é quatro de abril. Me encontro feliz por estar chovendo e um pouco frio. Essas condições climáticas colaboraram para que eu pudesse ficar em casa hoje e descansar a mente, tenho trabalhado demais. Não que eu não goste do que faço, mas é que por tanto tempo sem descanso acaba cansando. A dura rotina de ter que acordar cedo todo sábado e domingo para fotografar pessoas me deixa um pouco desanimado, pois meus clientes costumam não dar o devido valor, mas mesmo assim isso me rende uma considerável quantia financeira e a oportunidade de adquirir experiência com o mundo da fotografia.

Um domingo chuvoso para muita gente pode parecer um completo dia de tédio. Confesso que, por muitas vezes, tenho a mesma opinião, mas esse domingo chuvoso em especial representa agora a oportunidade de poder dormir até a hora que eu quiser, almoçar comida de verdade e preparar os materiais para a faculdade, sem me preocupar com tarefas a serem realizadas, além é claro do texto que sou obrigado a escrever para a cadeira de redação da faculdade, algo que não me agrada muito.

Por hoje ser um dia atípico estou de certa forma desnortado, pois já nem lembrava mais como é poder ficar em casa sem nada pra fazer. Resolvi então olhar um filme para passar o tempo, já que parecia não ter nada melhor. Comecei com um de comédia, meu gênero predileto, em seguida mais dois de drama e por fim um de ficção. O filme O Solista, que narra a vida de Nathaniel, um ex-aluno de uma faculdade de música, veio bem a calhar naquela tarde chuvosa, apresentando a mim uma história de um jovem músico talentoso com um futuro promissor, mas que com o passar do tempo apresentava problemas psíquicos cada vez mais graves o que acabou comprometendo sua permanência na faculdade e até mesmo a convivência com sua família. Passou então a viver nas ruas, tocando um violino com apenas duas cordas. Certo dia um jornalista ouviu a bela melodia que ele tocava, ficou muito interessado em escrever uma matéria apresentando a seu público aquele grande talento das ruas. O jornalista investiga a vida daquele morador de rua talentoso e descobre que sua grande paixão é o violoncelo. Uma musicista aposentada, após ler a matéria, doou seu instrumento para que o pobre mendigo pudesse voltar a tocar seu instrumento preferido. A matéria trouxe grande repercussão e a vida de Nathaniel começa a mudar, ele deixa a vida das ruas e vai morar em um abrigo onde pode cuidar bem de

seus instrumentos e passa a confiar em seu amigo jornalista com quem pode conversar. Mas os planos do jornalista é que Nathaniel volte a fazer parte de alguma orquestra, e aos poucos ele vai tentando convencer o músico de que ele pode voltar a tocar junto com outras pessoas. Infelizmente as coisas não aconteceram como esperado, no início de sua primeira apresentação Nathaniel tem uma crise nervosa e sai correndo do palco sem nem começar a tocar qualquer música. Sem saber o que fazer, o jornalista passa a procurar seu amigo pelas ruas e o encontra em seu apartamento. Por fim, as esperanças de que Nathaniel voltasse aos palcos com a orquestra foram frustradas, mas isso não impediu que o jornalista se sentisse satisfeito com a grande mudança na qualidade de vida que aquele mendigo havia sofrido.

Ao pensar nessa história tive duas constatações, não se pode ignorar um grande talento por mais que possa nos parecer estranho aos olhos e que devemos respeitar os limites de cada um, mesmo que acreditemos no potencial que cada pessoa pode ter. Esse tipo de história faz um domingo chuvoso valer a pena para mim.

Gostaria de poder ter mais domingos como esse, me trazendo de volta a humanidade que por vezes acabo esquecendo, saindo do meu mundo e vendo outras perspectivas de vida.

Este texto, ao que parece, ainda que o aluno declare não gostar de escrever para as aulas, alcança os objetivos da proposta de incorporação das qualidades discursivas à redação para transformá-la em texto, tendo, portanto, autoria, porém tal processo não se verificou em todos os casos, havendo textos em que, se aglutinavam às reescritas a unidade temática, a objetividade e a concretude, não conseguiam fazer o mesmo quanto ao questionamento, como no exemplo que segue:

Histórias de uma Balconista (Escrita)

Acordo às 8horas da manhã, ainda com sono e uma preguiça básica. Saio de casa às 8h 50min, abro a loja um pouco antes das 9h 30min. Minha colega chega e aí começa o dia, nós temos uma diferença de idade, mas nós damos muito bem, ela é super-animada e engraçada.

Trabalhando com pessoas vemos e ouvimos de tudo um pouco e tenho cada história que quem sabe daqui a algum tempo elas se transformem em um livro. Tenho uma história engraçada que aconteceu há alguns dias atrás.

Uma tarde como outra qualquer estou atendendo um casal que veio fazer as compras de Páscoa, mostrei as nossas opções e eles ficaram conversando sobre para quem levar e o que levar. Alguns minutos depois o marido olha para esposa e diz que gostou dos ovos de chocolate, mas ela disse que prefere os coelhos; ele insiste dizendo os ovos representam melhor o real sentido da Páscoa que é a vida. A esposa mais uma vez discorda do marido e quer os coelhos. Eu resolvi falar que realmente os ovos são mais característicos da Páscoa, já que representam a vida. Quando terminei de falar ela olha pra mim e diz: “os coelhos também colocam ovos.” Eu fiz uma cara meio assim ela não falou isso, o marido espantado me olha com uma cara acredite porque ela falou isso mesmo. Não bastando ela olha para mim repetindo com total e absoluta certeza de “coelhos colocam ovos”. Fiquei por um tempo sem saber o que fazer e depois consegui me recompor; eles escolheram, pagaram e foram embora e eu é claro me abaixei atrás do balcão e me matei de rir.

Posso afirmar que me divirto e essas histórias, fazem parte do meu trabalho, porque sem elas perderia toda a graça.

Histórias de uma Balconista (Reescrita)

Trabalho em uma loja de chocolates e esta função de balconista já me rendeu algumas histórias. Há alguns dias aconteceu um episódio muito engraçado.

Uma tarde como outra qualquer estou atendendo um casal que veio fazer as compras de Páscoa. Mostrei as nossas opções, e eles ficaram conversando sobre o que levar, para quem levar e o que levar. Alguns minutos depois, o marido olha para esposa e diz que gostou dos ovos de chocolate, mas ela disse que preferia os coelhos; ele insiste dizendo que os ovos representam melhor o real sentido da Páscoa, que é a vida. A esposa mais uma vez discorda do marido e quer os coelhos. Eu decidi falar que realmente os ovos são mais característicos da Páscoa, já que representam a vida. Quando terminei de falar, ela olha pra mim e diz: “os coelhos também colocam ovos.” Eu fiz uma cara meio assim “ela não falou isso.” O marido, espantado, me olha com uma cara de “acredite, porque ela falou isso mesmo.” Não bastando, ela olha para mim repetindo com total e absoluta certeza que “coelhos colocam ovos”. Fiquei por um tempo sem saber o que fazer e depois consegui me recompor. Eles acabaram levando os coelhos, é claro, pois a vontade da mulher prevalece na maioria das vezes.

Posso afirmar que me divirto e essas histórias fazem parte do meu trabalho, porque sem elas perderia toda a graça.

Essas duas versões do texto sobre o cotidiano ilustram outro dado importante de nossa análise: alguns dos textos, no que concerne à reescrita, sofrem apenas as correções gramaticais e outras pequenas alterações. Esse exemplo reflete bem isso e atesta que a confusão entre língua falada e língua escrita não é privilégio apenas do que se viu no primeiro e-mail com que se ilustrou o trabalho desenvolvido sobre o tema cotidiano. Para dar conta desse problema, fez-se um apanhado de frases pinçadas dos textos dos alunos, em que eles deveriam ter de identificar a presença ou não de desvios da norma culta escrita e, se fosse o caso, propor a esses enunciados correções, como se vê nas aulas sobre transformação frasal, níveis de linguagem e regência (Anexos 6, 7 e 8).

Há ainda outra consideração a se fazer sobre processos como o destes dos textos: o fato de a primeira versão apresentar problemas gramaticais não só denota dificuldades de letramento, como também do que Bagno (2002) chamou letramento digital, já que nela há aspectos para cuja correção o computador aponta, pelo menos para quem sabe usá-lo como instrumento, conforme Geraldí.

7.3 ANÁLISE DOS TEXTOS SOBRE UMA EMOÇÃO FORTE E UMA EXPERIÊNCIA QUE CONDUZIU A UM APRENDIZADO

Uma noite, um cara e eu

Os meus pais já estão separados há oito anos. Eu moro com minha mãe e sempre que posso, visito meu pai. Mas em uma dessas visitas, acabei me atrasando para pegar o ônibus ao voltar para casa. Já era noite e optei por esperá-lo na parada que ele passa com mais frequência. Mas não contava com tanta demora, pois estava na frente de um bar cheio de homens bebendo, em uma parada praticamente deserta. Comecei a entrar em pânico, liguei para a minha mãe descobrir o horário do ônibus, logo ela retornou a ligação para me dizer que ele já devia ter passado. Resolvi esperar mais cinco minutos, pois eu já estava lá mais de meia hora, se ele demorasse, eu iria chamar um taxi. Nesse período, parou um homem de bicicleta do meu

lado. O que um homem de bicicleta fazia em uma parada? E o pior, do meu lado! Eu não conseguia nem respirar, fiquei com medo de mexer no celular de novo e ser assaltada. E ao mesmo tempo percebi que alguns homens no bar estavam fazendo sinais estranhos para o homem da parada, cada vez eu me assustava mais, parecia que aquele momento não teria fim.

De repente, passou um carro na minha frente, parou e deu ré. Meu coração parou de bater. Até que o vidro baixou e alguém me perguntou se eu queria carona. Quando olhei para dentro do carro, meu coração que havia parado acelerou. Era o homem que mora no mesmo prédio que minha tia, com quem eu conversava frequentemente no elevador e por quem eu suspirava sempre que via. Entrei no carro o mais rápido que pude.

Ele me perguntou o que eu fazia ali, e automaticamente começamos uma conversa. Ele me contou histórias engraçadas, que me fizeram rir muito. O meu coração batia cada vez mais rápido, não por estar com medo, mas sim nervosa por estar na companhia dele. Enquanto eu pensava nisso, ele me perguntou para onde eu ia e sem pensar antes de falar, disse:

Onde tu for, eu vou!”

Quando ele me olhou, eu percebi o que tinha acabado de dizer, fiquei num vermelhão e tentei formular uma frase mais adequada, mas ainda queria me enfiar num buraco... Ele me levou até perto da minha casa. Desci do carro que nem uma boba, ainda nervosa, mas ao mesmo tempo empolgada para contar para alguém. Eu o vejo todos os dias. Quando não o encontro no elevador, ele passa na frente da loja que eu trabalho e quando me vê sempre tenta me cumprimentar.

Dias depois dessa noite, descobri que ele é casado, o que me deixou desiludida. Mas infelizmente não consigo controlar meu coração quando ele passa. Ainda bem que na noite da carona não aconteceu nada, do contrário, seria bem complicado sair dessa enrascada.

Emoção Forte (refeitura)

Uma noite, um cara e eu

Os meus pais já estão separados há oito anos. Eu moro com minha mãe e sempre que posso, visito meu pai. Mas em uma dessas visitas, acabei me atrasando para pegar o ônibus ao

voltar para casa. Já era noite e optei por esperá-lo na parada que ele passa com mais frequência. Mas não contava com tanta demora, pois estava na frente de um bar cheio de homens bebendo, em uma parada praticamente deserta. Comecei a entrar em pânico, liguei para a minha mãe descobrir o horário do ônibus, logo ela retornou a ligação para me dizer que ele já devia ter passado. Resolvi esperar mais cinco minutos, pois eu já estava lá mais de meia hora, se ele demorasse, eu iria chamar um taxi. Nesse período, parou um homem de bicicleta do meu lado. O que um homem de bicicleta fazia em uma parada? E o pior, do meu lado! Eu não conseguia nem respirar, fiquei com medo de mexer no celular de novo e ser assaltada. E ao mesmo tempo percebi que alguns homens no bar estavam fazendo sinais estranhos para o homem da parada, cada vez eu me assustava mais, parecia que aquele momento não teria fim.

Então um filme passou em minha cabeça, não dos momentos bons, mas sim do que poderia acontecer comigo estando ali. Imaginei cenas de luta, assalto, estupro, seqüestro e até morte. Medo é pouco para descrever o que senti, pois eu também estava frustrada por ser a pessoa mais azarada do mundo. Como eu consegui perder aquele ônibus! É impressionante constatar que quando eu entro em pânico eu fico sem ação, fico igual a uma estatua, esperando que alguém me ajude, e nesse momento não teria ninguém...

De repente, passou um carro na minha frente, parou e deu ré. Meu coração parou de bater. Até que o vidro baixou e alguém me perguntou se eu queria carona. Quando olhei para dentro do carro, meu coração que havia parado acelerou. Era o homem que mora no mesmo prédio que minha tia, com quem eu conversava frequentemente no elevador e por quem eu suspirava sempre que via. Entrei no carro o mais rápido que pude. Quando sentei, percebi que estava usando calça de moletom e estava com uma blusa de listrinhas vermelhas. Estava medonha e para terminar, conferi meu hálito que também não era dos melhores... Porque isso nunca acontece quando a gente está arrumada e com a chapinha feita?

Ai ele me perguntou o que eu fazia ali, e automaticamente começamos uma conversa. Ele me contou histórias engraçadas, que me fizeram rir muito. O meu coração batia cada vez mais rápido, não por estar com medo, mas sim nervosa por estar na companhia dele. Eu ficava imaginando se ele me beijaria, ou tentaria algo do tipo. Pensei em bancar a difícil nesse caso. Mas logo mudei de idéia, afinal quando eu teria outra oportunidade dessas, eu queria ser ousada

e dar um beijão de novela. Enquanto eu estava pensando nisso, ele me perguntou para onde eu ia e sem pensar antes de falar, disse:

- “Onde tu for, eu vou!”

Quando ele me olhou, eu percebi o que tinha acabado de dizer, fiquei num vermelhão e tentei formular uma frase mais adequada, mais ainda queria me enfiar em um buraco... Ser ousada, não é nada fácil para quem não tem prática. Ele riu, e logo falou outra coisa, fiquei imensamente agradecida. Ele me levou até perto da minha casa. Quando ia descer do carro olhei para ele, eu estava tremendo, disse muito obrigada e sai antes que cometesse outro deslize, estava eufórica e ainda nervosa, mas ao mesmo tempo empolgada para contar para alguém. Foi muito difícil dormir aquela noite, depois de ter passado por tantas emoções distintas. Eu o vejo quase todos os dias. Quando não o encontro no elevador, ele passa na frente da loja que eu trabalho e quando me vê sempre tenta cumprimentar.

Dias depois dessa noite, descobri que ele é casado, contei a história da carona para minha tia e ela me disse que o conhecia e a mulher dele também. Tentei disfarçar, mas ao saber disso, fiquei desiludida. Mas infelizmente não consigo controlar meu coração quando ele passa. Ainda bem que na noite da carona não aconteceu nada, pois, se já é difícil esquecê-lo sem ter tido um contato mais próximo, imagina se tivesse! Com certeza estaria perdidamente apaixonada e cheia de problemas...

Na análise que se pode fazer acerca do cotejo entre estes dois textos, convém observar que a autora segue o que lhe fora recomendado, ou seja, dar mais emoção à emoção, detalhando-a, a fim de informar melhor o leitor, fazendo com que o texto crescesse tanto em concretude quanto em objetividade. Há, no final de ambas as versões do texto, uma atitude valorativa frente à traição, pois a autora, embora inicialmente empolgada com a proximidade de alguém que a atrai, ao descobrir ser esse alguém casado, expressa claramente respeitar o casamento, e consequentemente, a família consolidada como instituição.

Veja-se outro exemplo:

"Ninguém morre de amor"

*Superar o fim de um relacionamento não é tarefa fácil, mas psicólogos garantem que é possível **dar a volta por cima**.*

Quando o Vinícius que eu considerava o amor da minha vida chegou com a proposta “precisamos conversar” meu coração gelou. O fim, assim como o início da paixão, é arrebatador. Após um término de namoro, esquecer o ex parece missão impossível. Terminar um relacionamento é sempre doloroso. Depois de três anos de namoro e planos de noivado, o relacionamento terminou, fiquei sem chão, com um vazio no meu coração e numa verdadeira fossa, achei que ele era o único homem da terra, fiquei mal, tive depressão, emagreci, eu só conseguia chorar e pensar nele 24 horas por dia, isso foi cada vez mais atrapalhando a minha rotina, eu era incapaz de falar uma frase sem dizer o nome dele. No trabalho eu não consegui mais me concentrar, passava o dia todo chorando ou ligando para ele, ligações que eram em vão que quando ele resolvia me atender era só para me falar coisas que me deixavam mais pra baixo, conferia a cada dois minutos a caixa de mensagens, para ver se ele telefonou. Quando chegavam os finais de semana eu queria ficar só trancada num quarto escuro e dormir, dormir e dormir para ver se o tempo passava mais rápido. Meus amigos sempre tentando me animar e nada, comecei a fazer sessões com a psicóloga para ver se eu conseguia reagir, até que um dia no trabalho minhas colegas viram que eu não tinha mais condições de trabalhar naquele estado e resolveram me dar férias! Peguei duas semanas e fui para minha mãe em Pelotas, perto da minha família consegui me animar um pouco, minha mãe teve uma conversa de adulto comigo, me explicou que eu não era a primeira e nem a última pessoa a passar por isso, que amores vão e vem e que se ele não me queria mais, por que ficar forçando a barra, que ele tinha o direito de não me querer mais e para eu não ficar ligando, nem dar “piti”, e que existe pessoas que precisam da ausência para querer a presença, vai que seja o caso dele, e se ele realmente gostar, ele volta. Ficar um tempo com a minha família me ajudou um pouco, em duas semanas, fiz compras, mudei o visual, curti muito minha mãe e minha irmã, estava renovada, mais mesmo assim ainda continuava ligando para ele, voltando a Gramado. Comecei a sair e conhecer gente nova, até me envolvendo com outra pessoa eu estava, mas sempre com o pé atrás pois eu tinha muito medo de me envolver novamente e sofrer tudo de novo. Depois de algum tempo sem notícias do meu ex, voltamos a nos falar e com aquelas conversas eu descobri que ainda o amava e muito, marcamos de nos ver, mas nunca dava certo. Em um final de semana, sem nada

marcado, nos achamos, meu coração parecia que ia pular pela boca, eu estava radiante diante daquela pessoa que eu amava mais que a mim mesma, conversamos muito e resolvemos dar mais uma chance, junto veio as promessas de mudar, de ser tudo diferente. Engano meu que acreditei, acabamos de novo em dezembro de 2009, pelos mesmos motivos de sempre: traições e mentiras da parte dele, mas até hoje ainda ficamos, e nos ligamos quase todo dia, penso em terminar tudo e nunca mais o procurar, mas deixo o meu orgulho de lado e escuto o meu coração, que sempre fala mais alto.

*Com tudo isso aprendi uma lição: na vida e no amor não temos garantias e uma coisa que sei e sou prova viva disso, é que **NINGUÉM MORRE DE AMOR.***

Finalizo o meu texto com um trecho de um poema de Arnaldo Jabor, que sempre leio quando estou nos meus dias depressivos:

“E o bom da vida, é que você pode ter vários amores.

Não acredito em pessoas que se completam.

Acredito em pessoas que se somam.”

O texto acima, escrito para dar conta da proposta temática da emoção forte, na verdade a aglutina com a proposta seguinte, a do aprendizado, o que se considerou um fato recorrente na análise, razão pela qual propõe-se aglutinar esses dois temas em um só, diferentemente da proposta de Guedes.

Neste texto, a aluna trata da superação da separação, abordando o amor, algo abstrato, de forma concreta, como o fez Denise Stucchi em seu texto sobre cotidiano, e relatando em detalhes todo o processo por que passou, o que o caracteriza como um relato narrativo. Dessa forma, o trabalho apresenta unidade temática, objetividade, concretude e questionamento, não sendo mais uma redação escolar, mas um texto. É um texto cuja autora se assume como sujeito de sua história de vida, como também ocorre no exemplo abaixo.

UM GESTO NOBRE

Eu não poderia imaginar que uma noite despreziosa num boliche pudesse fazer toda a diferença na minha vida, que pudesse ter consequências tão grandes e graves. Éramos uma turma de amigos, quatro casais e um solteiro, sempre saíamos juntos, se surgisse convites de última hora para pegar uma praia íamos todos, nem que fosse passar o dia e voltar. Um passeio na Serra, uma pizza, uma jantinha na casa de um ou outro, estávamos sempre juntos.

Num sábado à noite em março de 2006 decidimos sair pra jogar boliche, a turma inteira. Estávamos sentados em uma mesinha aguardando o nosso horário para jogar, pedimos alguns petiscos, umas bebidas e ficamos conversando. Estava tudo bem até que o Cássio - o nosso amigo solteiro - fez uma brincadeira, acredito que uma piada de mau gosto, que de tão insignificante não consigo lembrar agora, mas naquele momento teve toda importância para mim, não pensei duas vezes, xinguei ele ali mesmo, me lembro de ter sido muito rude com as palavras, ele até tentou explicar, mas eu, na minha ignorância momentânea, não permiti. Lembro de ter dito algo do tipo que não precisava fazer parte da turma, que ele sempre era inconveniente. Enfim, acho que as palavras mais desagradáveis que eu poderia usar, usei.

Cássio era sempre muito engraçado, gostava de fazer piada de tudo e de todos, não tinha tempo ruim para ele, tudo era engraçado. Os problemas ele sempre tentava ver da maneira mais divertida possível. Já eu era uma pessoa que não levava desaforo pra casa, se alguma opinião de amigos não condizia com o que eu achava, não fechava com a minha opinião, discutia o assunto até que a pessoa desistisse. Se a piada ou brincadeira não me agradasse também já retrucava, franzia a testa e ficava mal humorada. Eu sempre tinha que sair das discussões, dando a última palavra, eu sempre estava certa. Meu amigo e eu tínhamos uma relação muito boa, conversávamos sobre qualquer assunto, ríamos e brincávamos, muitas vezes eu o retrucava, discutia com ele, mas ele nunca levava a sério, um tempo depois estávamos de bem novamente.

Mas percebi que alguma coisa naquela noite estava diferente, ele não costumava ficar chateado com nada, mesmo que alguém o xingasse. Porém, naquela situação, ele ficou muito chateado, muito mesmo, nem conversava mais comigo e nem me olhava. O clima pesou, não só entre nós dois, mas senti que todos da turma estavam meio tensos com o acontecido. Jogamos boliche mesmo assim, mas naquele clima, uma vez ou outra alguém tentava quebrar o gelo com

alguma piada ou comentário. O próprio Cássio até tentava ser engraçado e dar uma de desenganado, mas percebíamos que não estava adiantando. Enfim, melhor mesmo era ir embora e deixar aquela noite no esquecimento.

Achava eu que depois de alguns dias o clima entre nós mudaria, me enganei, porque quando voltamos a nos ver percebi que o clima ainda estava estranho. Cumprimentávamos, conversávamos, mas apenas o necessário. Lembro de ter comentado com meu esposo, na época namorado, o que poderia fazer para quebrar o gelo e voltar a termos a mesma amizade de antes. A resposta dele foi dizer que eu deveria conversar e pedir desculpas, pois eu tinha agido de forma errada naquela noite. Mas eu não podia fazer isso, porque meu orgulho não permitia. Eu achava que meu amigo deveria pedir desculpas por ter feito tal brincadeira, eu que não iria me rebaixar e pedir desculpas pra ele. Se falei o que falei foi porque ele pediu, ele fez por merecer. Meu namorado insistia no pedido de desculpas e num diálogo, mas capaz que eu, a sempre certa, iria fazer isso. Encontramo-nos em mais algumas jantas, mas nada como era antes. Sentia-me angustiada, mas não daria o braço a torcer.

Passado algum tempo numa manhã de uma terça-feira de abril de 2006, eu estava no trabalho e recebi uma ligação de minha amiga, comunicando que o Cássio tinha sofrido um acidente de moto e que estava internato no Hospital Geral em Novo Hamburgo, disse que ele estava inconsciente e que ela achava que era sério. Eu fiquei preocupada, mas não conseguia perceber a proporção do acontecimento. Na noite daquele dia fomos para o hospital tentar fazer uma visita a ele, mas ele estava em coma, e como o horário de visita era curto, deixamos os familiares mais próximos entrar.

Eu rezava muito para a vida dele, eu tinha que ter uma chance nova de vê-lo, eu tinha que ter uma chance de me retratar, de pedir perdão. Eu tinha que o ver brincar de novo, fazer piadas e até mesmo ser inconveniente – bom isso era o que eu achava dele. Naquela semana, eu pensei nas atitudes dele, mas pensei muito mais nas minhas: O que eu estava fazendo? Aonde eu chegaria sendo daquela forma? O que eu ganhava sendo intolerante? Conclui que não estava fazendo nada de bem nem para mim nem para os outros e que não chegaria a lugar algum.

Cinco dias depois, exatamente 15 de abril de 2006, sábado de aleluia, o telefone toca por volta das 16 horas, lembro de estar escorada na mesa da minha cozinha e ao ouvir a voz do

outro lado da linha fiquei muda por alguns segundos, não consegui dizer nada naquele momento, pois ali acabava de vez a chance que eu teria de pedir perdão, acabava a chance de mudar a minha impressão diante de uma pessoa tão querida e considerável e que muitas vezes eu, intolerante, não soube compreender. Acabava a chance de eu ter um gesto nobre e me retratar. Minha amiga comunicava que nosso amigo Cássio não tinha resistido ao acidente.

Depois do ocorrido, eu mudei, eu aprendi que pedir perdão não é humilhar-se, não é abrir mão do orgulho, é apenas um gesto nobre de perceber que errou e acertar. Aprendi que muitas vezes é melhor ouvir quieto do que retrucar, que muitas vezes não estamos num bom dia e qualquer coisa que escutamos pode virar algo muito maior, negativamente, claro.

Hoje, se algum amigo, colega ou conhecido fala algo que eu não concorde ou então que de certo modo esteja me ofendendo, eu escuto e mesmo que eu queira responder imediatamente, por muitas vezes me calo, provavelmente a pessoa não está num bom dia ou eu mesma esteja num péssimo dia e esteja entendendo tudo errado. Eu aprendi a aceitar as opiniões, a ignorar algumas brincadeiras de mau gosto ou até mesmo desintencional. Algumas vezes eu preciso responder alguma coisa, mas cuido muito com as palavras usadas, para não ofender ou magoar alguém, mesmo que esse alguém tenha me ofendido ou magoado. Porque a minha atitude independe de qualquer outra.

Eu aprendi a sempre deixar as pessoas que convivo, com palavras boas, tento jamais deixar que ela vire as costas sendo que a última palavra que ouviu de mim foi uma grosseria, porque o dia de amanhã eu não conheço e não sei se terei uma chance de pedir perdão, de me retratar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação da redação escolar em texto ocorre pela incorporação de qualidades discursivas – *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento* – ao texto caracterizado como *redação escolar*. Tal processo é resultado da escrita de uma sequência de textos, que são lidos e discutidos em aula, e pela reescrita desses textos a partir das observações feitas durante essas discussões pelos colegas e pela professora, cujo resultado aponta um possível caminho para agregar essas qualidades às versões iniciais. O texto reescrito é avaliado pelo seu sucesso ou não no trabalho de incorporação dessas qualidades discursivas.

Assim, o que se analisa ao longo desse trabalho não são, portanto, alunos ruins e bons, mas textos ruins e bons produzidos por estes estudantes. É a isto que se quer referir quando se propõe que o professor deva ser generoso, pois examinar textos em vez de classificar alunos é assumir um ponto de vista que se distingue do ponto de vista tradicional, orientado pela gramática normativa e pela antipedagógica crença no talento individual. Dessa forma, os parâmetros de bom e ruim não se encontram além da sala de aula, ou seja, não se visa comparar os produtos dos alunos com os produzidos por aqueles cuja tradição escolar atribui o título de *os bons escritores da língua*, mas de perceber com a turma quais são os textos considerados bons e ruins e justificar isso. No entanto, ler bons escritores e absorver-lhes o conhecimento e a crítica constitui também a formação do estudante e, com certeza, alicerça o paradigma de bom texto com que sonha todo bom professor de Português.

No intuito de conseguir-se ir observando a incorporação dessas qualidades, o que os estudantes escrevem subdivide-se em dois blocos: redações escolares e textos. Tal subdivisão altera o olhar do professor, que antes se centrava no aluno, para o produto do trabalho desse aluno. Tal movimento redimensiona a natureza da avaliação dos textos produzidos: tratar-se-á de texto a produção que tiver incorporado as qualidades discursivas – *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento* –, e de redação escolar a que não der conta de fazer isso – havendo, evidentemente textos que ficam no caminho de fazê-lo.

Escrever e reescrever textos é um trabalho que tem, conforme Guedes, “um ponto de partida, um ponto de chegada e um caminho para levar de um a outro ponto”, um caminho percorrido ao longo das discussões em aula dos textos produzidos por todos. A busca pelas qualidades

discursivas em cada texto discutido, além de afinar uma sintonia avaliativa entre o professor e os seus alunos, permite também que, em alguns desses textos, sejam percebidas outras qualidades, cuja incorporação aos demais textos da turma pode passar a ser reivindicada na subseqüente reescrita.

Para tanto, é preciso, então, reescrever o próprio texto, explorando, no material já produzido, suas possibilidades temáticas para circunscrever o mais interessante dos temas latentes dessa versão inicial, fornecendo ao leitor todas as informações necessárias para que ele tome conhecimento do que o autor tem a dizer acerca desse tema somente lendo o que está no texto, pois essas são as exigências da **unidade temática** e da **objetividade**, respectivamente. É preciso ainda selecionar as palavras, as expressões, as explicações, os exemplos, os casos, os episódios mais capazes de especificar a particular visão do autor a respeito dos elementos mencionados pelo texto, para que o leitor possa se confrontar com essa visão do autor para ampliar seus conhecimentos a respeito do tema em vez de apenas preencher os vazios do texto com os seus próprios conceitos - a exigência da **concretude**. Ao fim, é necessário de perceber ou criar o envolvimento que o leitor poderia ter com tal tema, promovendo a identificação que poderia trazê-lo para dentro da questão a ser tratada, pois é isso o que pede o **questionamento**.

O aluno é levado a inserir-se em sua subjetividade, a perseguir a motivação que o levou a escrever seu esboço inicial e a observar o que ficou latente nessa primeira versão. É incentivado a explorar em profundidade e em extensão esse tema, mesmo para descobrir que tratá-lo ainda está além do acervo das informações que possui no momento a respeito dele e/ou além de sua capacidade de articular e organizar tais informações. O aluno é convidado, enfim, a reconhecer limites e a escolher com consciência se aquele é o melhor momento para empreender a expansão desses limites.

Todo esse exercício lida com a diversidade, com a pluralidade de temas, de gêneros, de soluções formais, de visões a respeito de um mesmo problema, situação, tema, de opiniões a respeito das soluções encontradas por uns e por outros. Isso significa que todos aprendem a olhar para a diversidade, e não para a uniformidade. Ao professor também não cabe outra opção, a não ser dar conta dessa diversidade ao manifestar-se publicamente sobre cada um dos textos.

No percurso que leva do todo à parte, a discursividade materializa-se como textualidade. O texto constrói-se pelas suas frases em sequência, compostas de palavras em sequência: o efeito pretendido implica a escolha de cada palavra, e cada palavra escolhida auxilia a determinar a possibilidade de produzir-se o efeito. Traçado este percurso, faz sentido, tomando a discursividade como pré-requisito, percorrer o caminho inverso e abordar explicitamente a qualidade das frases e palavras que se combinam para formar textos e a qualidade dessa combinação.

Com base na identificação e na descrição das dificuldades que os escritores aprendizes encontram para resolver de forma satisfatória a tarefa de encadear essas frases, a tarefa pedagógica é encaminhar a busca consciente dos recursos expressivos mais adequados para levar avante a intenção discursiva colocando à sua disposição o conjunto de procedimentos historicamente elaborados na língua escrita para produzir textos de qualidade.

Nossa análise revela, enfim, que quanto maior a consciência do eu e do outro – ou de mundo –, maior é a discursividade, a exemplo do que se viu no texto em que se tem narrado o sensível, doloroso e emocionante processo que desencadeou o arrependimento da autora por não reconhecer um erro. Também revela que a ordenação temática e a forma como os temas são apresentados por Guedes merecem um estudo mais apurado. Sugere-se o acréscimo de outras propostas temáticas à sequência já dada, a saber:

Leveza

No livro *As Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino, a personagem Marco Polo faz a seguinte declaração: "O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é o inferno, e preservá-lo, e abrir caminho."

Na vida, principalmente em momentos de crise, é importante não só avaliar a situação por que se passa, mas saber lidar com ela. Para isso, o ser humano pode valer-se de muitos recursos, dentre eles o senso de humor. Tanto é que há quem acredite que “o humor prolonga a vida”, ou que “rir é o melhor remédio”. Frases populares como, por exemplo, “Se buzinar, dou ré”, colocadas nos vidros traseiros de carros, por um lado, denotam, em tom de brincadeira – que,

para alguns, pode até soar meio agressiva –, uma postura do motorista do veículo em favor da tranquilidade, da paz no trânsito, do equilíbrio. Por outro lado, a frase em questão pode querer revelar a incapacidade do motorista para dirigir melhor do que dirige. O humor surge, assim, da ambiguidade e se manifesta na maneira com que cada um lida consigo mesmo e com as situações que enfrenta.

Pois bem, sua redação versará sobre o seguinte tema: **relate, através de uma narrativa, uma experiência pessoal que comprove que saber rir de si mesmo pode funcionar como válvula de escape para o indivíduo e o auxiliar a manter o equilíbrio.**

Histórias de Família

Todo mundo tem uma família. E toda família tem histórias para contar, tem pessoas que se cristalizam como verdadeiros personagens, heróis ou anti-heróis, incansavelmente lembrados como modelos positivos ou negativos de comportamento. Alguns são cômicos; outros, dramáticos. E suas peripécias são repetidas de geração a geração, como uma forma de ilustrar, muitas vezes, a “força do sangue” familiar, a capacidade de luta ou de improvisação, a criatividade, a persistência, a malandragem, enfim, diferentes tipos de ações, que acabam por se tornar ícones dentro da família. Não raras são as vezes em que as famílias advertem os mais jovens : “Não vá fazer como o seu bisavô...” E, como a história desse ancestral já é de domínio de todos, não há nem a necessidade de repeti-la, bastando mencioná-la, para que se saiba do que se está falando. Você deve conhecer a história de alguém assim. Conte-a, explicando os fatos que a envolvem, o que ela significa na família, quem a contou a você, quando você tomou conhecimento dela e que efeitos essa narrativa peculiar teve sobre você.

Além desses aspectos, também se observou que oportunizar aos alunos o contato com autores publicados pode ser uma experiência positiva para a produção textual, gerando dessa interlocução uma atitude crítica por parte dos estudantes, conforme o descrito acerca do encontro virtual entre eles e a blogueira que se refugiara em Santa Catarina.

Por fim, a mais relevante contribuição desta tese: a descoberta de que quanto mais significativa for para o sujeito a experiência relatada, tanto maiores serão o seu aprendizado e a sua emoção.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002 a.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola, 2002 b.
- _____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979 e 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1974, 1992, 1997 e 2003.
- _____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernadini e outros. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 13-70.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BALZAC, Honoré de. *A comédia humana*. São Paulo: Globo, 1992.
- BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos – ensino de gramática x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras & ALB, 1997.
- CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. *A construção da discursividade na escrita: da redação escolar ao discurso*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 1999.
- CULLER, Jonathan. Narrativa. In: _____. *Teoria Literária – uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.
- DA CUNHA, Euclides. *Os Sertões – Campanha de Canudos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1972.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Corpo*. São Paulo: Record, 1984.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo – as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- FARACO Carlos Alberto & CASTRO, Gilberto. Por uma linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.
- FARACO, C. A. (Org.) ; TEZZA, C. (Org.) ; CASTRO, G. (Org.) . *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. v. 1. 307p .
- _____. *20 Ensaio sobre Mikhail Bakhtin*. Porto Alegre: Vozes, 2006.
- FIORIN, J. L. ; SAVIOLI, Francisco Platão . *Para entender o texto: leitura e redação*. 22. ed. São Paulo: Ática, 2007. v. 1. 432p .
- FONSECA, Rubem. *Histórias de Amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 15.
- FRANCHI, Carlos. *Linguagem - atividade constitutiva: teoria e poesia*. São Paulo: Parábola.
- FOUCAMBERT. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley. *Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras & ALB, 1996.
- _____. (Org.) . *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 200p .
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assosste, 1985.
- _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- GERALDI, João Wanderley & ILARI, Rodolfo. *Semântica*. São Paulo: Ática, 2004.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar Português é ensinar a escrever literatura brasileira*. Tese de doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, RS, 1994.
- _____. *Da redação escolar ao texto – um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- _____. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. Chegou a hora dessa gente bronzeada mostrar seu valor. In: SIQUEIRA, Neiva Alves; XAVIER, Adriana Gonçalves; MEDEIROS, Simone Cristina da S.. (Orgs.). *Conversações pedagógicas na cidade que aprende; saberes específicos*. Porto Alegre: SMED, 2007, v. 3, p. 95-114.

- _____. Manual de redação administrativa para o dia a dia. Circulação interna EaD. Porto Alegre: SICREDI, s.d..
- _____. *Da redação à produção textual*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Primeiras Estórias*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 13.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Alertes, 1996.
- LOBÃO. *Me Chama*. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=1Dg1_8OWAkI.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua & Liberdade*. Porto Alegre: L &PM, 1985.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- O RAPPA. *Minha Alma (A Paz Que Eu Não Quero)*. Eletronic Video Sing. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>.
- PAMUK, Orhan. *Meu nome é vermelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983 e 2002.
- PENTEADO, Ana Elisa de Arruda & MESKO, Wladimir Stempniak. Como se responde a um bilhete? In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Gêneros catalisadores – letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 e 2008.
- _____. Por que (não) ensinar gramática? Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Leituras no Brasil).
- REUTER, Yves. *A análise da narrativa – o texto, a ficção, a narração*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- SEGANFREDO, Eveli. *Programa de Redação e Expressão em Língua Portuguesa II*. Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2010.
- SILVEIRA, André Luís Marques. *Sistema diálogos: por uma experiência museológica dialógica em Realidade Aumentada*. Tese de doutorado em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.
- STREET, Brian V.. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

STUCCHI, Denise. *No Caderno de Contar a Vida*. Disponível em:
<http://nocadernodecontarvida.blogspot.com.br>.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Aula 1

Disciplina: **REDAÇÃO E EXPRESSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA II**

Código: 3102

Créditos: 04

Horas/Aula: 60

Ano/Semestre: 2010-I

Curso: **COMUNICAÇÃO SOCIAL** - Habilitação: **Publicidade e Propaganda e Relações Públicas**

OBJETIVO GERAL:

Oportunizar ao aluno, através da análise de seu próprio comportamento relativo à produção de textos e da leitura de outros textos, bases para um progresso na interpretação e na verbalização escrita e oral do pensamento.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Texto: situação na unidade semântica e pragmática
2. Relação entre estrutura, coesão, argumentação e o tipo de intenção do autor.
3. Relação entre objetivo, público e ponto de vista.
4. Estudo de textos narrativos e descritivos.
5. Produção de textos narrativos a partir da experiência pessoal.
6. Produção de textos descritivos como auxiliares da narração e da dissertação
7. Produção de esquemas, resumos e de resenhas críticas.
8. Estudo das qualidades discursivas: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.
9. Leitura de contos, crônicas, novelas, romances e depoimentos.
10. Exercícios gramaticais de problemas encontrados nos textos produzidos.
11. Introdução ao estudo do texto dissertativo.

PROCEDIMENTOS:

Aulas expositivo-dialogadas; filmes; debates em grande grupo e em pequenos grupos; seminário; trabalhos de grupo; leituras em aula e extraclasse; produção de textos e reescritura de textos escolhidos para avaliação.

AVALIAÇÃO:

Escritura e reescritura de textos, análise de textos teóricos e ficcionais, trabalhos individuais e em grupos, seminários e provas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação.** 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Para Entender o Texto – leitura e redação.** 17ª ed. São Paulo : Ática, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual.** São Paulo: Parábola, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FARACO, Carlos Alberto & TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários.** Petrópolis: Vozes, 2001.

KÖECH, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti & PAVANI, Cinara Ferreira. **Prática textual: atividades de leitura e escrita.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MOYSÉS, Carlos Alberto. Língua Portuguesa: atividades de leitura e produção de texto. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

Gramática de Língua Portuguesa

Dicionário da Língua Portuguesa.

Taquara, fevereiro de 2010

Profª. Eveli Seganfredo

ANEXO 2

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA

Disciplina: REDAÇÃO E EXPRESSÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA II

Professora: Eveli Seganfredo

Curso: COMUNICAÇÃO SOCIAL



Construindo senso crítico

Nas próximas aulas, vamos ouvir os textos produzidos pela turma e vamos tentar avaliá-los. Ao final de cada leitura, sempre solicitarei que a turma comente cada texto e, na maioria das vezes, segundo minha experiência, os comentários são baseados em critérios particulares e não muito nítidos do gosto de cada um. Algumas vezes são feitas apreciações dos textos quanto às qualidades discursivas que estudamos. Já é um começo, mas é ainda muito insuficiente para afirmar que a turma vem exercitando, de fato, uma apreciação crítica do que é produzido em aula.

A ideia é se aventurar a discutir o conteúdo propriamente dos textos, contrapô-los a outras leituras, oriundas de outras experiências com outros textos ou com fatos da vida cotidiana. Principalmente três fatores podem atrapalhar essa postura: o fato de vocês não estarem acostumados a avaliar textos baseados em suas convicções, o fato de talvez nunca terem tido oportunidade para realizar tal tarefa a sério numa sala de aula e, por fim, o fato de terem receio de *magoar* o colega por discordarem dele, por acharem que o texto não está claro o bastante, enfim, por tecerem sobre a obra do colega qualquer comentário que possa ser visto pelo autor como minimamente desabonador ao que ele produziu.

Pois bem. É preciso ter clareza de que só a leitura/audição atenta dos textos não garante sobre eles uma discussão de qualidade, e que esta só se dará na medida em que a turma assumir que tem, de fato, algo a dizer sobre as questões que se estão pondo a seus olhos através de cada texto. Mais do que tudo, é preciso que cada um entenda que estamos vivenciando um processo de construção do senso crítico e que isso, além de não ser fácil, só se constrói exercitando mesmo. Tal exercício implica, necessariamente, discordâncias. E elas são salutares. Ninguém quer

“ferrar” ninguém por dizer que tal texto tem x ou y característica. A ideia é discutir para crescer junto, está certo? Mas falta, muitas vezes, saber olhar para o texto. Isso porque não estamos acostumados a olhar para as coisas com desconfiança, com curiosidade. Então, para provocar essa habilidade, selecionei um texto, *Eu, etiqueta*, que vocês deverão ler individualmente, lê-lo em grupo novamente, discuti-lo em pequenos grupos com o objetivo de verificar:

- 1) se o que o autor diz tem fundamento;
- 2) se vocês concordam (ou não) com o que ele diz;
- 3) com o que concordam ou não concordam;
- 4) por que concordam/não concordam com ele.

Feito isso, cada grupo deverá produzir um texto argumentativo a respeito da questão que o autor aborda, apresentando a posição dos alunos do grupo.

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
Que não é meu de batismo ou de cartório
Um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
Que jamais pus na boca, nessa vida, Em minha
camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
Que nunca experimentei
Mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
De alguma coisa não provada
Por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu lençol, meu chaveiro,
Minha gravata e cinto e escova e pente,
Meu copo, minha xícara,
Minha toalha de banho e sabonete,
Meu isso, meu aquilo,
Desde a cabeça ao bico dos sapatos,
São mensagens,
Letras falantes,
Gritos visuais,
Ordens de uso, abuso, reincidências,
Costume, hábito, premência,
Indispensabilidade,
E fazem de mim homem-anúncio itinerante,
Escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
Seja negar minha identidade,
Trocá-la por mil, açambarcando
Todas as marcas registradas,
Todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
Eu que antes era e me sabia
Tão diverso de outros, tão mim mesmo,
Ser pensante sentinte e solitário
Com outros seres diversos e conscientes
De sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio
Ora vulgar ora bizarro
Em língua nacional ou em qualquer língua
(Qualquer principalmente.)
E nisto me comprazo, tiro glória
De minha anulação.
Não sou – vê lá – anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
Para anunciar, para vender
Em bares, festas, praias, piscinas,
E bem à vista exibo esta etiqueta
Global no corpo que desiste
De ser veste e sandália de uma essência
Tão viva, independente,

Que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
Meu gosto e capacidade de escolher,
Minhas idiossincrasias tão pessoais,
Tão minhas que no rosto se espelhavam
E cada gesto, cada olhar,
Cada vinco da roupa.
Sou gravado de forma universal,
Seio da estampanaria, não de casa,
Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo de outros
Objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
De ser não eu, mas artigo industrial,
Peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é Coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

Carlos Drummond de Andrade

ANEXO 3

CRITÉRIOS AVALIATIVOS: NARRAÇÃO

I. CONTEÚDO E ESTRUTURA

Os itens iniciais – a abordagem do **tema** e o **gênero** em que se expressa o aluno – são decisivos para que o texto seja avaliado no seu todo, da seguinte maneira:

a) uma nota ZERO no item 1. **Abordagem do tema** significa uma nota ZERO **para a redação** (inclusive para todo o campo da expressão), pois é imperativo tratar do tema proposto;

b) uma nota ZERO no item 2. **Gênero** significa uma nota ZERO em todos os itens subsequentes de **Conteúdo e Estrutura**, pois é preciso escrever uma narrativa; neste caso, a **Expressão** da redação será avaliada, MAS A NOTA FINAL NÃO SERÁ SUPERIOR A CINCO.

TÓPICO	NÍVEL EXCELENTE	NÍVEL PÉSSIMO
1. Abordagem ao tema	A narração desenvolve a situação proposta apresentando informações pertinentes ao fato que narra e recorrendo a procedimentos narrativos conhecidos.	A narração não desenvolve a situação proposta apresentando apenas informações soltas e fatos desconectados.
2. Gênero	O texto trata-se de uma narrativa.	O texto não é uma narrativa.
3. Organização dos fatos	Os fatos são apresentados numa sequência temporal que possibilita a compreensão do evento narrado e estão localizados num cenário adequado à narrativa.	Não há uma sequência temporal perceptível nem cenário.
4. Personagens	Distinguem-se personagens entre si e eles têm funções próprias na história.	Não é possível identificar a função dos personagens no texto. Eles não contribuem para o desenvolvimento da narrativa. São apenas citados.
5. Ponto de vista	Há um ponto de vista explícito quer pelo narrador, quer pela atuação dos personagens.	Não há um ponto de vista explícito.
6. Autonomia	O texto revela esforço pela autoria. O ponto de vista é criativo e original e/ou sustenta-se por meio de ideias incomuns ou incomumente relacionadas.	O ponto de vista é banal, apenas constata obviedades. As ideias trabalham no plano de senso comum e são relacionadas de forma previsível.
7. Estrutura do parágrafo	Os parágrafos são semanticamente autônomos, bem divididos, tendo em sua maioria mais de uma frase cada, todas elas convergentes com o tópico tratado.	Não há divisão de parágrafos, ou a divisão é arbitrária, não refletindo organização semântica.
8. Coesão e coerência textual	Há um uso adequado e preciso de nexos, modalizadores, tempos verbais, referências anafóricas e substituição lexical. O texto não apresenta contradições.	O texto não usa adequadamente os recursos de coesão e/ou limita-se a justapor frases. O texto apresenta contradições.

9. Clareza	O texto é compreensível à primeira leitura.	O texto é obscuro, só pode ser entendido graças a um esforço do leitor para atribuir-lhe sentido.
10. Qualidade estilística	Evidencia-se riqueza no texto: há frases complexas, vocabulário variado, recursos retóricos bem usados, semântica consistente.	O texto é redundante e/ou trabalha com chavões e léxico restrito; suas frases são em regra supersimplificadas.

II. EXPRESSÃO

Assim como está proposto para a avaliação de CONTEÚDO E ESTRUTURA, vamos avaliar a EXPRESSÃO da redação também sob o ponto de vista da capacidade do aluno de expressar-se por escrito. Isso quer dizer que não se trata de verificar a obediência do texto aos ditames da gramática dita tradicional, aquela que olha para o nosso texto e a nossa fala com a finalidade de descobrir os nossos erros, mas de verificar a capacidade do estudante de dialogar com seus leitores na língua que a nossa literatura, o nosso jornalismo, o nosso ensaísmo, a nossa ciência social vêm construindo historicamente para escrever no Brasil a respeito do Brasil e para dialogar com a cultura que se expressa na língua portuguesa, que também historicamente nos vinculou à cultura ocidental.

ANEXO 4



FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA

Disciplina: Redação e Expressão em Língua Portuguesa II Professora: Eveli Seganfredo

Nome: _____

Curso: _____ Data: ____/____/____

Exercício de duplas:

Assista ao clipe da música, acompanhando a letra da canção, que segue abaixo, Depois, analise a relação entre as linguagens verbal e não verbal presentes no clipe, avaliando a relação de sentido que existe entre as imagens do clipe e a mensagem da letra da música. Em seguida, contextualize historicamente essas relações que você estabeleceu. Redija seu trabalho em língua culta e leia-o na próxima aula.

<http://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY>

O Rappa

Minha Alma (A Paz que eu não Quero)

A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego (sego...)
Pois paz sem voz
Pois paz sem voz
Não é paz é medo, (medo)
Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar
Para tentar ser feliz
As grades do condomínio
São para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que está nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar
Na poltrona no dia de domingo,
domingo
Procurando novas drogas
De aluguel nesse vídeo

Coagido é pela paz
Que eu não quero
Seguir admitindo
É pela paz que eu não quero
seguir
É pela paz que eu não quero
seguir
É pela paz que eu não quero
seguir
Admitindo

ANEXO 5



FACULDADE DE COMUNICAÇÃO DE TAQUARA

Disciplina: Redação e Expressão em Língua Portuguesa II

Professora: Eveli Seganfredo

O ATO DE NARRAR

Ao encadear uma sequência de fatos (reais ou imaginários) em que personagens se movimentam num certo espaço à medida que o tempo passa, você está assumindo a atitude linguística da **narração**. Em outras palavras, você está usando a linguagem verbal para construir um universo dinâmico, sujeito a constantes transformações. Escrevendo a sua história, você está produzindo uma **narrativa escrita**, que deve prender-se às formas específicas que nossa língua assume nessa modalidade. Fique atento, pois há importantes diferenças entre o que se narra oralmente e o que se narra por escrito.

Numa narrativa, costuma-se passar de um estado inicial de equilíbrio para um estado final em que, depois de uma série de fatos e acontecimentos, se restabelece o equilíbrio (diferente ou não do equilíbrio inicial). Dessa forma, é comum que um texto narrativo apresente a seguinte estrutura:

Apresentação – É a parte do texto em que são apresentados alguns personagens e expostas algumas circunstâncias da história, como o momento e o lugar em que a ação se desenvolverá. Cria-se, assim, um cenário e uma marcação de tempo para os personagens iniciarem suas ações. Atente para o fato de que nem todo o texto narrativo tem essa primeira parte: há casos em que já de início se mostra a ação em pleno desenvolvimento.

Complicação – É a parte do texto em que se inicia propriamente a ação; por algum motivo, acontece alguma coisa ou algum personagem toma uma atitude que dá origem a transformações no estado inicial, expressas em um ou mais episódios. Encadeados, esses episódios se sucedem, conduzindo ao clímax.

Clímax – É o ponto da narrativa em que a ação atinge seu momento crítico, tornando inevitável o desfecho.

Desfecho ou desenlace - É a solução do conflito conduzida pelas ações dos personagens. Restabelece-se o equilíbrio, podendo haver um espaço para a avaliação de tudo o que foi narrado.

Os episódios que compõem a narrativa costumam seguir uma **sequência cronológica**, no entanto, se você optar por apresentar o desfecho antes da complicação e do clímax, deve ficar sempre atento ao uso adequado de tempos verbais. Os verbos (e suas marcas temporais) e os advérbios e conjunções que indicam tempo é que irão garantir a coesão entre as várias partes da narrativa.

Leia o conto abaixo

Família (*Rubem Fonseca*)

Ernestino e Dora se casaram dispostos a dar ao mundo muitos filhos. Planejavam ter três meninos e duas meninas, mas não se incomodariam se fossem quatro meninas e um menino, desde que o primeiro a nascer fosse do sexo masculino.

Dora morreu ao dar à luz uma menina, cujo nome veio a ser também Dora. Todos pensavam que Ernestino se casaria novamente, ele era um homem bonito, herdara do pai uma empresa e ampliara os negócios, um bom partido para qualquer mulher, mesmo tendo uma filha pequena para criar. Agindo como bons alcoviteiros, os casais amigos, convictos de que Ernestino devia se casar novamente, afinal a pequena Dora precisava de uma mãe e ele, cedo ou tarde, necessitaria do carinho de uma mulher, se revezavam apresentando ao viúvo jovens mulheres prendadas e virtuosas. Mas Ernestino não se interessava por nenhuma delas e o tempo foi passando até que os amigos, percebendo que Ernestino jamais se casaria novamente, desistiram de seus propósitos casamenteiros.

Quando Dora fez seis anos, Ernestino, assoberbado pelos seus negócios que não paravam de crescer, matriculou a menina num colégio interno de freiras. Dora se lembra do primeiro dia em que foi para o colégio. Eles subiram a serra de carro num dia de forte neblina, que escondia os morros e até mesmo as ruas por onde trafegavam. O pai comprara vários sacos de balas para ela e Dora fizera a

viagem se deliciando com aquelas guloseimas. No carro o pai lhe mostrara uma pequena mala, dizendo que ali estava o seu enxoval, as roupas que usaria no colégio. Ernestino, apesar de fazer a viagem mais calado do que o seu normal, parou duas vezes no acostamento da estrada para abraçar e beijar a filha. Tudo isso a deixara muito feliz.

Quando chegaram, depois de uma hora e meia de viagem, Dora já havia chupado todas as balas. O colégio era um edifício, que lhe pareceu imenso, bonito e um pouco assustador. Foram recebidos por duas freiras, uma a madre superiora, velha e de aspecto majestoso, e outra, mais jovem, que seria a orientadora e mestra de classe de Dora. A freira mais jovem convidou Dora para ir até a janela ver as árvores e os jardins. Enquanto ela contemplava o arvoredo coberto de neblina, o pai e as freiras conversaram em voz baixa. Em seguida, o pai depois de abraçá-la com tanta força que a deixou sem fôlego, disse que ia comprar mais balas, foi embora e não voltou. Era um domingo e Dora só o veria novamente no domingo seguinte.

Os primeiros dias foram terríveis. Dora se sentia abandonada e chorava sem parar. Ela dormia num grande salão com outras meninas da sua idade. Sua roupa íntima — calcinhas largas de algodão, que com o tempo alargavam ainda mais, e camisolões de manga comprida fechados no pescoço (ela só usaria sutiã, também de algodão, anos depois) — era guardada numa mesinha alta de cabeceira, e os uniformes ficavam dependurados num cabide comprido numa das paredes. A freira orientadora reunia diariamente as meninas para uma preleção em que falava em Deus e na Caridade. Ela tratava Dora com muito carinho, ainda mais porque a menina sofria de asma, agravada pelo clima úmido da cidade. Depois de algum tempo, Dora parou de chorar diariamente. Chorava apenas aos domingos, quando o pai ia vê-la.

Mas ela não demorou muito a gostar do colégio. Na hora de dormir, sob os cobertores de lã que a aqueciam, Dona criava uma vida só dela, feita de fantasias inocentes. Até mesmo o carrilhão da torre da igreja, que soava a cada quinze minutos, era ouvido com prazer. Às quinze para as seis da manhã, a freira que pernoitava com elas no dormitório caminhava entre as camas tocando uma sineta de mão e dizendo, *sursum corda* e as meninas acordavam murmurando, *habemus ad dominum*. Dora, que fora criada sem qualquer disciplina por um pai ausente e babás displicentes, apreciava os cerimoniais do colégio. Vestidas em seus uniformes de saia azul-marinho presa por tiras largas cruzadas no, peito e nas costas, blusa azul-clara, sapatos pretos e meias brancas, as meninas, quando encontravam uma freira nos corredores, tinham que parar de pés juntos, unir as duas mãos e cumprimentar com a cabeça. Caso fosse a madre superiora ou a diretora do colégio deviam parar, se estivessem andando, ou levantar-se, se

estivessem sentadas, e fazer uma reverência, que consistia em juntar os dois pés, encostar o calcanhar do pé direito no pé esquerdo, girar a ponta do pé direito, para o lado e. após colocar horizontalmente a palma da mão, direita sobre a palma da mão esquerda, flexionar ligeiramente os joelhos. Dora sentia-se bem fazendo essa mesura e ficava feliz quando, por qualquer motivo, encontrava uma dessas freiras graduadas. Os rituais do colégio — notadamente as orações em latim ou em francês, e os cantos gregorianos acompanhados pelo órgão, dos quais todas as alunas participavam nas missas dos domingos — possuíam um esplendor que deixava Dora encantada e fascinada. Mas sempre que pensava no pai, ela sentia muita saudade e ficava triste.

As alunas tomavam banho em boxes abertos, vestidas com uma camisola de algodão sem mangas e sem gola. Quando terminavam, uma freira colocava uma toalha aberta na frente do boxe para a aluna poder tirar a camisola e se enxugar sem que a sua nudez fosse vista; depois a aluna punha um roupão e subia para o dormitório, se curvava ao lado da sua cama e vestia meio escondida o uniforme. Era um procedimento trabalhoso e desconfortável que Dora e muitas meninas realizavam, porém, com boa vontade. Uma vez por semana, no dormitório, toda menina sentava-se num banco à frente de uma freira, que lhe passava meticulosamente pela cabeça um pente fino. Não havia piolhos naquele internato.

No colégio, Dora conheceu Eunice, que se tornou a sua melhor amiga. E à medida que cresciam — as duas ficaram todo o primário e o ginásio no mesmo colégio interno — se tomaram mais íntimas. Sempre que possível ficavam de mãos dadas, cochichando e rindo. As freiras chamavam tal comportamento de bêtise e procuravam contê-las, mas sem recriminá-las por isso. Eunice era órfã, e quem a visitava nos domingos era um guardião que a tratava com um carinho artificial. Eunice e o seu guardião se agrupavam com Dora e o pai, nos domingos e também nos dias em que as alunas tinham permissão para sair do colégio, em companhia dos responsáveis, para passear em Petrópolis. Quando o curso ginasial terminou, elas se abraçaram chorando e disseram que nunca deixariam de se amar.

Dora e Eunice cursaram o colegial em estabelecimentos de ensino diferentes. Vieram a se reencontrar na faculdade de direito, anos depois, e reataram com o mesmo vigor a amizade de antes. Abriram um escritório e advogavam juntas causas pertinentes ao direito da família. Dora às vezes ia dormir na casa de Eunice, ainda que Ernestino reclamasse carinhosamente do fato de a filha deixá-lo sozinho com a empregada. Ele sentia-se doente e planejava se afastar dos negócios. O seu sonho era ver a filha casar e lhe dar um neto homem, que com o tempo assumisse os negócios e continuasse a tradição da família.

Mas Dora, que se tornara uma mulher de grande beleza, recusava todos os seus pretendentes, que eram muitos. Saía com eles, ia jantar fora, ia ao cinema, mas, muito recatada, evitava qualquer intimidade com esses homens, nem mesmo permitia que a beijassem. Um dia o pai a chamou para ter com ela o que chamou de uma longa conversa. Ernestino disse à filha que estava indicando um dos seus antigos funcionários para assumir o comando dos negócios, pois estava se sentindo cada vez mais fraco e o seu médico, depois de um rigoroso exame, diagnosticara uma doença neurológica progressiva que dentro de alguns anos, não sabia quantos, o levaria à morte. E ele não queria morrer sem ver a sua filha casada e sem ter a suprema alegria de ter um neto. Ernestino disse isso com voz emocionada, segurando na mão da filha. Me promete, ele pediu, assim eu morrerei em paz. Dora prometeu, mas pediu algum tempo para realizar o desejo do pai.

Nesse dia Dora foi dormir com Eunice. A amiga mandara fazer calças largas de algodão iguais às que usavam no colégio de freiras, e que não existiam para ser compradas nas lojas. Vestidas apenas com essas calças, que apesar de toscas, ou talvez por isso, tornavam ainda mais atraentes os seus corpos delgados, as duas fizeram amor com um ardor muito intenso. Isso sim, é bêtise, disse Eunice, e as duas riram muito. Depois, Dora contou a Eunice a conversa que tivera com o pai, acrescentando que ele estava cada vez mais obstinado em seu desejo de vê-la casada e ter um neto. As duas permaneceram o resto da noite tomando vinho branco e falando desse assunto, e da frustração de não poder morar na mesma casa, acordar juntas, cozinhar, viajar, viver juntas o tempo todo das suas vidas, serem as duas uma família.

Ernestino agora precisava de uma cadeira de rodas para se locomover e um enfermeiro foi contratado para tomar conta dele. O médico disse que com cuidados adequados Ernestino poderia viver alguns anos, mas que a sua doença infelizmente não tinha cura, o que Dora podia fazer era lhe propiciar a melhor qualidade de vida possível, num ambiente tranquilo de amor. O passatempo preferido de Ernestino, em casa ou quando ele saía com Dora em sua cadeira de rodas para passear na praça, era interrogar a filha sobre os seus pretendentes e escolher o nome que o neto teria. Dora participava dessas conversas tentando, manter a mesma paciência dos seus tempos de colégio interno, mas não conseguia deixar de se sentir exausta e infeliz, pois o pai sempre terminava a conversa dizendo que apenas esperava ela se casar e ter um filho para morrer em paz.

Após cada uma das suas cada vez mais raras noites de bêtise as duas amantes sempre voltavam a esse tema, como conseguir que Ernestino morresse em paz. E a maneira de resolver esse delicado e angustiante problema era sempre a mesma, uma solução final, por elas considerada um gesto de amor

absoluto. A morte era sempre uma bênção para os doentes desenganados.

O enfermeiro, precisava tirar umas férias e em vez de contratar um outro Dora disse que ela mesma cuidaria do pai. Ernestino se emocionou com o desvelo da filha, que passava os dias e as noites ao seu lado. E também estava muito feliz, pois Dora prometera que assim que o pai melhorasse um pouco ela se casaria e teria um filho.

Transcorrido um mês, Ernestino morreu de uma súbita insuficiência respiratória. O médico confirmou que aquela era mesmo uma doença insidiosa de difícil prognóstico. No enterro Dora e Eunice choraram muito. O sofrimento de Dora foi tão grande que ela teve que ser internada num hospital para se recuperar.

Depois, Dora e Eunice foram morar juntas e adotaram um menino a quem deram o nome de Ernestino. O menino cresceu, e as pessoas, os novos amigos que elas fizeram, diziam que ele era a cara da mãe.

(Texto extraído do livro *Histórias de Amor, Cia.* das Letras - São Paulo, 1997, p. 15).

Levando em conta o que foi explicado, responda:

1. Como você analisa, com base nas qualidades narrativas propostas por Paulo Coimbra Guedes, esse conto de Rubem Fonseca?
2. Pode-se dizer que o texto lido apresenta uma narrativa? Por quê?
3. Explique a estrutura narrativa da obra lida, identificando cada uma de suas partes.
4. Os episódios do conto lido seguem uma sequência cronológica? Como você percebe isso?
5. O ponto de vista do conto é contemporâneo? Por quê? Você o considera original? Por quê?
6. Que outros textos que você conhece poderiam dialogar com esse? Por quê?



FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA

Disciplina: Redação e Expressão em Língua Portuguesa II Professora: Eveli Seganfredo

Nome: _____

Instruções:

- 1) Leia atentamente o texto e as questões da prova antes de responder.

TEXTO 1

Português vernáculo recebe críticas

A pregação de uma língua supostamente culta, sem estrangeirismos, impecável no uso da fala e da escrita, não tem base nos achados científicos sobre a linguagem. Perguntados sobre a existência de uma possível 'crise' na língua portuguesa - que poderia ser justificada pela má utilização da língua, inclusive nos meios de comunicação, e pela quantidade de guias práticos publicados por diversas editoras como instrumentos de salvação -, pesquisadores negam a especulação.

Segundo eles, supor que 'o brasileiro esteja desprezando o português' não tem fundamento. Para Ataliba de Castilho, professor da USP e um dos precursores do engajamento acadêmico para a publicação de textos paradidáticos (ainda na década de 80 ele dirigiu a série 'Repensando a Língua Portuguesa'), o que existe na verdade é uma grande mobilidade social, que se reflete exatamente na linguagem. 'Uma língua só está em decadência quando o número de falantes declina rapidamente. Ora, o número de usuários do português do Brasil tem altos índices de crescimento', afirma o pesquisador do CNPq.

Esta é uma afirmação unânime entre aqueles que estudam a língua em seus vários aspectos (descritivos, práticos, históricos, sociais, literários psicológicos etc.). Para eles, a ideia de socorrer o português do uso popular com 'receitas mágicas' com o intuito de eliminar o desgaste da língua culta está sendo explorada comercialmente por quem não dispõe de formação científica adequada.

Os pesquisadores entendem que a prioridade deveria ser dada à formação de professores e alunos conscientes sobre a evolução natural da língua, para que eles passem a conviver melhor com as mudanças gramaticais e os princípios da escrita. Afinal, esta é a única face da linguagem que tem normas definidas e sobre a qual se pode legislar, através dos acordos ortográficos.

Segundo a pesquisadora Graça Graúna, que há mais de 20 anos tem se dedicado à Literatura Brasileira, o hábito da leitura se torna essencial nesse processo. Professora de expressão em língua portuguesa nos cursos de Engenharia da Universidade de Pernambuco (UPE/POLI), Graúna ilustra a questão de forma objetiva: numa turma das ciências exatas, como interpretar um problema matemático ou de mecânica sem a prática da leitura? 'Devemos apresentar a língua portuguesa de maneira dinâmica e atrativa para que eles saibam também como estruturar o pensamento crítico'.

Graúna lembra ainda que todo profissional precisa ter poder de expressão e, para um melhor convívio com sua língua, é importante conhecer questões históricas que envolvem a evolução linguística. Mas a realidade nas escolas mostra que os professores não têm conhecimento sobre a história da língua, nem foram sensibilizados para a valorização da oralidade. Este, segundo Ataliba de Castilho, é mais um motivo para que haja uma política de capacitação. No entanto, mesmo havendo a necessidade de trazer o resultado das pesquisas acadêmicas para as salas de aula, os professores não podem parar de lecionar. Por isso, cresce o movimento científico para a divulgação desses resultados nas escolas.

O propósito é que a educação continuada seja baseada nos próprios parâmetros curriculares, da 1ª infância ao ensino superior. Segundo os especialistas, os parâmetros atuais são revolucionários e, no setor da língua portuguesa, acolheram bem a valorização da língua oral, entre outras inovações. Eles priorizam o aprendizado a partir de uma preocupação com a cidadania, desenvolvimento do espírito crítico, a capacidade de problematizar (formulando perguntas que melhorem seu domínio da língua), a utilização de diferentes meios de linguagens, fontes de informações, recursos tecnológicos e outros aspectos peculiares a cada disciplina.

No entanto, constata-se que essas diretrizes ainda não são usadas como deveriam, pois os professores não estão preparados para deixar de lado o conteúdo conservador. Numa avaliação apurada realizada pela professora Leonor Scliar Cabral, sobre a socialização da língua portuguesa, os resultados no ensino da leitura e da escrita são baixíssimos e comprovam o chamado analfabetismo funcional, principalmente dos jovens alunos do ensino médio. Eles estão parcialmente alfabetizados, mas não compreendem a essência do texto nem conseguem redigir conclusões próprias. Segundo os especialistas, este também é o perfil de muitos professores. Não se trata de um julgamento incondicional sobre a competência ou as limitações do educador, mas, sim, de analisar seu poder na construção do conhecimento.

A conclusão é a de que a língua nunca esteve em crise, e nem poderia. A questão-problema no ensino da língua portuguesa, e de tantas outras disciplinas, está centrada no preparo dos professores e nas condições práticas para o exercício de sua função. Todos estão cientes de que, enquanto não for resolvida a questão do analfabetismo, a inclusão social não será possível.

(Ana Inês, da Assessoria de Imprensa do CNPq, In: *Jornal da Ciência*, setembro de 2003.)

Instrução: As questões de 01 até 10 referem-se ao Texto 1.

01- Em “pesquisadores negam a especulação” (linhas 07 e 08), “a especulação” refere-se:

- (A) ao português como uma língua culta.
- (B) a línguas sem estrangeirismos.
- (C) à existência de uma possível ‘crise’ no português.
- (D) à má utilização das línguas em geral.
- (E) ao uso incorreto que os meios de comunicação fazem das línguas.

02- Conforme o segundo parágrafo do texto, é absurdo pensar que o brasileiro despreza o português porque

- (A) o português é uma língua difícil.
- (B) ninguém, na verdade, sabe falar português.
- (C) o brasileiro usa muitas palavras em outra língua.
- (D) o número de falantes do português vem aumentando.
- (E) o brasileiro tem medo de escrever porque tem medo de saber fazer isso direito.

03- Afirma-se que

- I- “eles” (linha 10) retoma “pesquisadores” (linha 07);
- II- “aqueles que estudam a língua em seus vários aspectos” (linhas 19 e 20) retoma “pesquisadores” (linha 07);
- III- “eles” (linha 21) retoma “descritivos, práticos, históricos, sociais, literários, psicológicos, etc” (linhas 20 e 21).

Qual está correta?

- (A) Apenas a I.
- (B) Apenas a I e a II.
- (C) Apenas a I e a III.
- (D) Apenas a II e a III.
- (E) A I, a II e a III.

04- Na linha 22, a autora afirma a existência de ‘receitas mágicas’ com o intuito de socorrer o português do uso popular e diz que essa salvação do português vem sendo explorada comercialmente. Lendo com atenção o texto, pode-se concluir que ela dá como exemplo dessas ‘receitas’

- (A) os guias práticos publicados por diversas editoras.
- (B) a série “Repensando a Língua Portuguesa”, de Ataliba Castilho.
- (C) o trabalho de Graça Graúna.
- (D) os parâmetros curriculares.
- (E) o trabalho de Leonor Scliar Cabral.

05- Afirma-se que

- I- As expressões “o número de falantes”(linha 16) e “o número de usuários” (linha 17) estão sendo usadas como equivalentes em sentido;
- II- “unânime” (linha 19) refere-se a absolutamente todas as pessoas;
- III- “eles” (linha 28) retoma “professores e alunos conscientes”(linha 27).

Qual está correta?

- (A) Apenas a I.
- (B) Apenas a I e a II.
- (C) Apenas a I e a III.
- (D) Apenas a II e a III.
- (E) A I, a II e a III.

06- O pronome “como” da linha 38 tem as mesmas características e cumpre a mesma função na frase

- (A) Os alunos da FACCAT não só estudam como também trabalham.
- (B) Como não posso comprar um carro, ando de ônibus.
- (C) Como diz ditado, “há males que vêm pra bem”.
- (D) Como você vai resolver essa questão?
- (E) Ela é tão bonita como inteligente.

07- Assinale V para as afirmações verdadeiras e F para as falsas.

() Para Graça Graúna, há uma estreita relação entre o hábito de leitura e a estruturação do pensamento crítico.

() Conforme Graúna, o conhecimento de questões históricas que se reflitam na língua e a sensibilização dos professores para a oralidade são necessários para promover maior capacidade de expressão.

() O movimento para divulgar os resultados do trabalho científico nas escolas é um fracasso porque os professores não têm condições de estudar, nem podem parar de lecionar.

A sequência correta é

- (A) V,V,V.
- (B) V,V,F.
- (C) V,F,F.
- (D) F,F,V.
- (E) F,V,V.

08-Afirma-se que:

I – o sujeito de “acolheram” (linha 57) é “os parâmetros atuais” (linha 58);

II – “eles” (linha 59) refere-se a “especialistas” (linha 57);

III – “formulando perguntas que melhorem seu domínio de língua” (linhas 61 e 62) exemplifica “capacidade de problematizar” (linha 61).

Qual está correta?

- (A) Apenas a I.
- (B) Apenas a I e a II.
- (C) Apenas a I e a III.
- (D) Apenas a II e a III.
- (E) A I, a II e a III.

09- Sobre os articuladores do penúltimo parágrafo, afirma-se que

I – a relação que se expressa por “no entanto” (linha 66) é de oposição;

II – “pois”(linha 67)poderia ser deslocado para depois de “os professores” (linha 67) e vir entre vírgulas, sem que essas alterações promovessem qualquer mudança no sentido da frase;

III – “nem” (linha 74) poderia ser substituído por “e também não”, sem alterar a idéia da frase.

Qual está correta?

- (A) Apenas a I.
- (B) Apenas a I e a II.
- (C) Apenas a I e a III.
- (D) Apenas a II e a III.
- (E) A I, a II e a III.

10- A última frase do texto só **NÃO** poderia ser reescrita da seguinte forma:

- (A) Todos estamos cientes de que a inclusão social não será possível enquanto não for resolvida a questão do analfabetismo.
- (B) Estamos todos cientes de que só será possível a inclusão social quando se resolver a questão do analfabetismo.
- (C) Estamos todos cientes de que só se promoverá a inclusão social com a resolução da questão do analfabetismo.
- (D) Todos temos ciência de que a promoção da inclusão social passa pela resolução da questão do analfabetismo.
- (E) Todos estamos cientes de que é o analfabetismo que promove a inclusão social.



FACULDADE DE COMUNICAÇÃO DE TAQUARA

Disciplina: Redação e Expressão em Língua Portuguesa II

Professora: Eveli Seganfredo

Exercícios de Transformação Frasal

Transforme as frases abaixo, de forma a solucionar os problemas de construção, adequação de nível de linguagem e / ou de vocabulário que apresentam, se houver.

1. Seu pai ficou tão surpreso e feliz.
2. A festa não era lá grande coisa no qual precisaria ir arrumada.
3. Ela ganhara uma bota de borracha nova de sua mãe, cor-de-rosa, que Amanda adorou.
4. Chorando com o nariz e os joelhos sangrando foi deslizando até a cozinha, onde entrou com a testa na quina do armário.
5. A mulher estava falando no celular e passando batom simultaneamente.
6. No posto, quando o Joe ia ir embora, chegou a velha.
7. Na casa de sua patroa, ele foi despedido e não tinha onde morar.
8. Ligou para a velha, e ela mandou ele ir até sua casa.
9. Eles começaram a conversar conosco, até que nós percebemos que eles estavam olhando para nós.
10. Eu, meus irmãos e meus pais queríamos ir no “shopping”.
11. Então ele pegou e abriu discretamente a bolsa de uma de nós.
12. Em toda a história tem um herói.
13. Ele me olhava e me fazia cara de nojo.
14. Quando eu menos esperei, o guri estava de novo com aquele olhar me perseguindo, mas agora o olhar era para a minha amiga.
15. Eu estava vendo ela. Me interessei muito. Queria olhar ela para sempre.
16. Eram 21:45 hs de uma noite de verão.
17. Quando chegamos no restaurante, fomos sentar na mesa.

ANEXO 8

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA

Disciplina: Redação e Expressão em Língua Portuguesa II

Professora: Eveli Seganfredo

EXERCÍCIOS SOBRE REGÊNCIA

Nas frases abaixo há problemas na regência verbal. Identifica-os e corrige-os de forma a torná-las adequadas ao padrão escrito culto.

1. Quase consegui acreditar no poder misterioso deste conteúdo, mas acabei por me convencer que este valor variava de pessoa para pessoa e que talvez não existisse para mim.
2. Se na sua casa houver uma caixinha dessas, tenha certeza que você é possuidor de um tesouro de valor inestimável.
3. Estávamos na fase inicial do crescimento (pequeninos, porém presentes), quando Gabi ganhou de sua irmã aquela peça que, mais dia menos dia, seríamos apresentados.
4. (...) o quanto era ruim olhar pela janela e ver uma paisagem desagradável e também o quanto era desagradável pagar o aluguel, investir num apartamento que não gostava.
5. Não consigo ficar sem ligar o meu aparelho de som mesmo que seja para ouvir programas que gosto muito.
6. A objetividade do texto se mostra na forma com que ela conta a história, pois expressa com clareza todas as situações que passou para conseguir ganhar a boneca.
7. Então veio a preocupação de como andar diante várias pessoas mantendo o equilíbrio e a postura.
8. Numa linda caixa colorida, vinha escondida lá dentro e seria, para sempre, a amiga mais sincera, aquela em quem eu poderia sempre confiar meus mais íntimos segredos.

