



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETRAMENTO E RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO

JOSÉ JOÃO DE CARVALHO

BRASÍLIA

2014

JOSÉ JOÃO DE CARVALHO

LETRAMENTO E RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

BRASÍLIA

2014

JOSÉ JOÃO DE CARVALHO

LETRAMENTO E RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE NO ENSINO MÉDIO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Tese aprovada em 16/06/2014.

Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (LIP-UnB)

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (UFPI)

Prof. Dra. Veruska Ribeiro Machado (IFB)

Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas (FE-UnB)

Profa. Dra. Márcia Elizabeth Bortone (LIP-UnB)

Profa. Dra. Maria do Rosário Ribeiro Alves Nascimento (SEEDF)

Dedico esta tese a meu pai (*in memoriam*),
que sempre me incentivou a estudar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado forças para realizar este trabalho;

À Profa. Stella Maris, querida professora e orientadora, que, com sua generosidade, compartilhou comigo seus conhecimentos e, sobretudo, a confiança em mim;

À minha família, que soube entender minhas ausências;

À instituição colaboradora, a confiança no meu trabalho;

Aos dez bolsistas que participaram, bravamente, da pesquisa;

À minha família, minha mãe, Geralda Carvalho, e meus irmãos, Alcides e Hélio Orlando, que me acompanharam, com compreensão especial e amor singular, nas horas de maior dedicação e tensão, nos momentos de solidão e privação;

Aos docentes da UFPE, em especial, aos Professores Nelly Carvalho, Benedito Bezerra Gomes e Medianeira Souza, por me receberem tão bem;

Às Profas. Rosineide Magalhães, Veruska Machado e Caroline Rodrigues, pela participação em meu Exame de Qualificação;

Às Profas. Márcia Bortone, Vera Lucas, Rosário Ribeiro, Catarina de Sena e Veruska Machado, por participarem de minha Defesa de Doutorado;

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB, pelas novas amizades e aprendizagens, pelos risos e aperreios compartilhados; às professoras do PPGL, em particular, Heloísa Sales, Maria Luíza Coroa, Rozana Reigota, Marina Magalhães, Cibele Brandão, pelas valiosas contribuições quanto às leituras e reflexões realizadas durante o curso de Doutorado;

À Universidade de Brasília, a oportunidade de tantas aprendizagens e encontros;

Aos funcionários do PPGL, o apoio e a paciência, em especial à Renata e à Ângela, que me acompanharam sempre tão prestativas nessa jornada acadêmica;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

À FAPEPI, pelas bolsas aos estudantes-participantes desta pesquisa;

A Eudes Carvalho, Hudson Nogueira, Grazielle Aparecida Rosineide Magalhães, Zenaide Dias, Djiby Mane, Crisandeson Miranda, Jorge Roberto, Rodrigo Santana e Sandro Pina;

À família Deus Lima, especialmente Sílvia, Edilberto, Tia Jesus, Tia Alyete, Vovó Madalena, por ter me acolhido quando era adolescente em Teresina-PI;

À família Eliassim, nas pessoas do Jean Carlos e da Ivancilda;

Às Professoras Jane Adriana Otoni Ramos (UnB), Maria das Graças Pereira Dias e Margarida Basilio (PUC-RIO);

A todos e a todas que, de forma direta e indireta, permitiram que este trabalho fosse realizado.

Embora soneto
Vivo meu porém
No encontro do todavia
Sou mas.
Contudo
Encho-me de ainda
Na espera do quando
Desando ou desbundo.
Viver é apesar
Amar é a despeito
Ser é não obstante
Destarte
Sou outrossim
Ilusão, sem embargo
Malgrado senão.

Paulo Alberto M. M. de Barros

RESUMO

Esta pesquisa analisa as contribuições da retextualização e dos gêneros textuais no ensino médio como forma de auxílio aos alunos no momento da produção textual. O trabalho fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista de ensino de língua. Essas análises foram desenvolvidas em uma instituição pública de ensino médio da rede federal nos anos de 2012 e 2013. Fundamentados em Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2012) abordamos a Sociolinguística Educacional. Discorremos a respeito do Sociointeracionismo Discursivo (ISD), com base nos pressupostos teóricos de Mikail Bakhtin (2000) e de Vygotsky (1991), além de Dolz e Schneuwly (2010), entre outros. O texto da tese disserta sobre o surgimento da escrita, desde seus primórdios até à escrita virtual, presente em bate-papos, videoconferências *on line* etc. Disserta ainda acerca dos processos de alfabetização, conforme Juvêncio (2002), dos modelos de leitura, de acordo com Braggio (2002), e de letramento, segundo Street (2004, 2012), Soares (2004), Marcuschi (2008), Tfouni (1988, 2006), Kleiman (1995), Mortatti (2004) e outros. Também se materializou um capítulo sobre o ensino de Língua Portuguesa. Para isso, debatemos as variações linguísticas com suas características; definimos texto numa perspectiva teórica, conforme Marcuschi (2007, 2012), Costa Val (2004), Beaugrande e Dressler (1981), Halliday e Hasan (1976), Antunes (2005, 2009) etc. Para as finalidades deste trabalho e no intuito de abordar a retextualização, focamos alguns gêneros textuais: editorial, artigo de opinião, carta argumentativa, charge, reportagem, história em quadrinhos. Para isso, resenhamos um capítulo de Dolz e Schneuwly (2010) sobre essa temática, além de textos de Marcuschi (2008), Bazerman (2006), Miller (2009) etc. Finalizamos apresentando os principais autores que focam a retextualização no Brasil, como Travaglia (2003), Marcuschi (2007), Cavalcanti (2010) e Dell'Isola (2007). Nossa pesquisa-ação foi desenvolvida numa escola federal com o propósito de analisar a qualidade dos textos dos estudantes que cursam o ensino médio integrado, que é a combinação de duas modalidades de estudo: o curso médio em si e um curso profissionalizante. Utilizamos a metodologia qualitativa por meio da pesquisa-ação. Os resultados nos mostraram que os colaboradores desenvolveram textos adequados para seu nível de ensino. Dessa maneira, percebemos que a retextualização facilita a melhor apreensão dos gêneros textuais e também propicia mais desenvoltura no momento da elaboração de textos pelos alunos secundaristas.

Palavras-chave: Gênero textual. Retextualização. Letramento.

ABSTRACT

This research analyzes the contributions of retextualization and textual genres in high school in order to help students with the text production. The work is based on social interactionist perspective of language teaching. Based on the analysis of texts written by scholarship students developed in a public institution of high school education in the Brazilian federal system in the years 2012-2013. Grounded in Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008, 2012), we made the contribution about educational sociolinguistics. Yet we discuss about Socio-Discursive Interactionism (SDI) from the theoretical assumptions of Mikhail Bakhtin (2000) and Vygotsky (1991), and Dolz and Schneuwly (2010) and others. In the process to construct the text of the thesis, still, we talk about the rise of writing, from its beginnings to the gift chats, videoconferencing and everything that composes the virtual writing. Still, we talk about basic literacy processes based on Juvêncio (2002), models of reading according to Braggio (2002) and literacy according to Street (2004, 2012), Smith (2004), Marcuschi (2008), Tfouni (1988, 2006), Kleiman (1995) Mortatti (2004) and others. We also made a chapter on Portuguese teaching. For this, we discussed the linguistic variations and their characteristics; we defined text as a theoretical perspective as in Marcuschi (2007, 2012), Costa Val (2004), Beaugrande and Dressler (1981), Halliday and Hasan (1976), Antunes (2005, 2009) etc. For the purposes of this study, we focused in some textual genres such as editorial, opinion piece, argumentative letter, cartoon, story, comic strip, in order to address the retextualization. In this sense, We reviewed a chapter of Dolz and Schneuwly (2010) on this topic besides Marcuschi (2008), Bazerman (2006), Miller (2009) etc. We end by presenting the main authors focus on retextualization in Brazil, like Travaglia (2003), Marcuschi (2007), Cavalcanti (2010) and Dell'Isola (2007). Our action research was developed in order to facilitate comprehension of the context by the researcher. Thus, we realize that retextualization facilitates better understanding of the text genres and also provides more ease when writing a text by the high school students.

Key-words: Text genres. Retextualization. Literacy.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----|--|-----|
| 1 | Contraste das abordagens de alfabetização | 69 |
| 2 | Elementos de coesão | 111 |
| 3 | Domínios sociais da linguagem 1 | 120 |
| 4 | Domínios sociais da linguagem 2 | 121 |
| 5 | Contraste entre tipologias textuais e gêneros textuais | 125 |
| 6 | Estratégias de retextualização | 128 |
| 7 | Retextualização 1 | 140 |
| 8 | Retextualização 2 | 142 |
| 9 | Retextualização 3 | 144 |
| 10 | Retextualização 4 | 147 |
| 11 | Retextualização 5 | 150 |
| 12 | Retextualização 6 | 153 |
| 13 | Retextualização 7 | 155 |
| 14 | Retextualização 8 | 157 |
| 15 | Retextualização 9 | 161 |
| 16 | Retextualização 10 | 163 |
| 17 | Retextualização 11 | 164 |
| 18 | Retextualização 12 | 168 |
| 19 | Retextualização 13 | 169 |
| 20 | Retextualização 14 | 171 |
| 21 | Retextualização 15 | 173 |
| 22 | Retextualização 16 | 175 |
| 23 | Retextualização 17 | 176 |
| 24 | Retextualização 18 | 179 |
| 25 | Retextualização 19 | 181 |
| 26 | Retextualização 20 | 182 |
| 27 | Retextualização 21 | 184 |
| 28 | Retextualização 22 | 186 |
| 29 | Retextualização 23 | 189 |
| 30 | Retextualização 24 | 191 |
| 31 | Retextualização 25 | 193 |
| 32 | Retextualização 26 | 194 |
| 33 | Retextualização 27 | 196 |
| 34 | Retextualização 28 | 198 |
| 35 | Retextualização 29 | 199 |
| 36 | Retextualização 30 | 201 |
| 37 | Retextualização 31 | 203 |
| 38 | Retextualização 32 | 205 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| 1 Cantos Ojibwa | 35 |
| 2 Sem nome..... | 36 |
| 3 Pictograma brasileiro | 36 |
| 4 Placas de Uruk | 37 |
| 5 Pictogramas variados | 37 |
| 6 Placa quadrada | 37 |
| 7 Sem nome | 39 |
| 8 Sem nome | 39 |
| 9 Pictograma e cuneiforme | 40 |
| 10 Alfabeto hebraico | 42 |
| 11 Alfabeto árabe | 43 |
| 12 Evolução das letras capitulares..... | 44 |
| 13 Evolução do alfabeto greco-latino | 45 |
| 14 Alfabeto consonântico | 46 |
| 15 Alfabeto japonês | 47 |
| 16 Modelo mecanicista de leitura | 72 |
| 17 Modelo psicolinguístico de leitura | 74 |
| 18 Modelo interacionista de leitura | 77 |
| 19 Modelo sociopsicolinguístico de leitura | 78 |
| 20 Função da leitura | 78 |
| 21 Etapas para a retextualização conforme Marcuschi (2007) | 130 |
| 22 Charge | 172 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO | 11 |
| 2. CAPÍTULO METODOLÓGICO: O CAMINHO DA PESQUISA | 18 |
| 2.1 A pesquisa-ação sobre letramento | 18 |
| 2.2 O paradigma interpretativista e o positivista | 20 |
| 2.3 A pesquisa-ação | 21 |
| 2.4 Os colaboradores | 24 |
| 2.5 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - IFES | 26 |
| 2.6 O Instituto Federal do Piauí (IFPI) | 26 |
| 2.7 Os passos da investigação | 31 |
| 3. REVISÃO DE LITERATURA | 32 |
| 3.1 Escrita: introdução | 32 |
| 3.2 A história da escrita | 33 |
| 3.3 As técnicas de escrita | 57 |
| 3.3.1 <i>A leitura como propagação da religião</i> | 59 |
| 3.3.2 <i>A independência do leitor: um avanço no mundo do letramento</i> | 60 |
| 4. ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO: TEORIZAÇÃO | 64 |
| 4.1 Alfabetização: uma breve apresentação | 64 |
| 4.2 Modelos de leitura segundo Braggio (2002) | 71 |
| 4.2.1 <i>Modelo mecanicista de leitura</i> | 71 |
| 4.2.2 <i>Modelo psicolinguístico de leitura</i> | 73 |
| 4.2.3 <i>Modelo interacionista de leitura</i> | 75 |
| 4.2.4 <i>Modelo sociopsicolinguístico de leitura</i> | 77 |
| 4.3 Estratégias de leitura | 84 |
| 4.4 Letramento | 88 |
| 5. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VARIAÇÃO, TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E RETEXTUALIZAÇÃO | 98 |
| 5.1 Variação linguística no Brasil | 99 |
| 5.2 A Linguística e o texto: teoria | 102 |
| 5.3 Coesão textual | 110 |
| 5.3.1 <i>Os mecanismos de coesão</i> | 110 |
| 5.3.2 <i>Coerência</i> | 112 |
| 5.3.3 <i>Informatividade</i> | 112 |
| 5.3.4 <i>Intertextualidade</i> | 113 |
| 5.4 Gêneros textuais segundo Marcuschi | 114 |
| 5.5 Retextualização: uma breve introdução | 127 |
| 6. ANÁLISE DAS RETEXTUALIZAÇÕES E DOS QUESTIONÁRIOS | 132 |
| 6.1 Análise dos questionários | 132 |
| 6.1.1 <i>Os alunos colaboradores: características pessoais e acadêmicas</i> | 132 |
| 6.1.2 <i>Os gêneros textuais em sala de aula</i> | 133 |
| 6.1.3 <i>Produção de textos em sala de aula</i> | 135 |
| 6.2 Análise das retextualizações | 137 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 206 |
| REFERÊNCIAS | 211 |
| APÊNDICES | 220 |

1. INTRODUÇÃO

A linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativa das propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. (BRONCKART, 2006, p. 34).

É na década de 60 do século XX que os estudos sobre linguagem mudam definitivamente a história da Linguística. Nessa época, surgem as teorias sociointeracionistas, como a Linguística Textual, a Sociolinguística e outras, conforme Paveua e Sarfati (2006). A partir dessas perspectivas teóricas, a preocupação com o texto é prioridade. Surge, nesse contexto, a Linguística Textual de Halliday e Hasan, em 1976, e a Gramática de texto de T. A. van Dick, desenvolvida nos anos de 1960 e de 1970. Esses pressupostos teóricos serão úteis ao nosso trabalho aqui.

Por outro lado, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), introduzido por Jean-Paul Bronckart (2006), e a Interação Verbal, de Mikail Bakhtin (1997), são também importantes para este trabalho, porque:

- a) os gêneros textuais constituem uma rede de práticas humanas, cuja organização social é a primeira camada teórica do interacionismo;
- b) os mecanismos de coesão organizam o discurso como a última camada;
- c) a linguagem é o meio em que acontece a interação verbal, de acordo com o dialogismo bakhtiniano.

Acreditamos que a linguagem favorece a interação em sala de aula e é por meio dela que podemos subsidiar nossas relações cotidianas. Se esse relacionamento interpessoal for intermediado por gêneros textuais, consideramos, então, que o trabalho do professor com seus alunos poderá vir a se tornar referência devido às proporções que tomará, pois, para que haja interação social pela linguagem, os conhecimentos dos indivíduos se estruturam nas práticas sociais e estas, de certo modo, são viabilizadas linguisticamente pelos gêneros textuais.

Já que o fazer do docente é buscar alternativas para os empecilhos ou dificuldades e isso requer que se acredite nessa possibilidade de aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro.

Não deve assim parar no tempo, ou seja, fossilizar-se pela inércia do próprio sistema ou de quem quer que seja. Nesse processo interacionista, todos ganham.

Para apresentar este trabalho, referimo-nos a Vygotsky (1991), que menciona a relação entre pensamento – linguagem e imersão social inter-relacionados com a formação do sujeito ativo. Para as atividades humanas, é fundamental que haja “a centralidade da ação na linguagem” (MATENCIO, 2007) para o movimento interacional de cada indivíduo. Assim, os processos de textualização – em qualquer língua e gênero – utilizam a linguagem em funcionamento. O texto, conforme a autora, “é o resultado de ações simbólicas, não só por meio da língua, mas de outros sistemas de conhecimento que constituem a textualização, e proporcionam que o texto se constitua de atividades com a linguagem verbal e não-verbal” (MATENCIO, 2007, p. 32). Para isso, o sujeito trabalha com esquemas de ação que operacionalizam saberes linguísticos, textuais e discursivos. E a autora finaliza afirmando que a textualização é um aglomerado de ações situadas em determinada atividade com recursos linguageiros que ajudam a materializá-las. Para Bronckart (2006), a linguagem se constitui por ação-atividade-textualidade.

O ISD assume a língua – linguagem como atividade social mediadora da interação humana. Não há produção verbal sem que haja objetivos para orientá-la. Para o ISD, texto é a “unidade comunicativa verbal, oral ou escrita, gerada por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente no mundo das obras humanas, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes ambientes discursivos da sociedade.” (BRONCKART, 2006, p. 147)

Esta análise se baseia no ISD, fundado por Bronckart (2006), que vê a linguagem não apenas como um meio de expressão, mas também como um mecanismo organizador de processos relacionados à linguagem e às atividades humanas. Para o autor, a língua se materializa por meio de textos, “que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana” (BRONCKART, 2006, p. 104), mas o texto é disseminado em diferentes gêneros indexados à sociedade e estes se juntam num arquitexto de uma comunidade.

Esta tese aborda a retextualização por meio de diversos gêneros textuais, como editorial, artigo de opinião, charge, reportagem, carta argumentativa etc. Para produzir as retextualizações durante nossa pesquisa-ação, nossos (a) colaboradores (a) utilizaram esses gêneros textuais para que formássemos nosso arquitexto – a tese.

Bronckart (2006) prefere o termo gênero de texto – expressão com a qual trabalhamos também –, que se define como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente.” Para efetivar a produção das retextualizações, os colaboradores precisam de ação discursiva, que é “prefigurada pelos meios. O conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos nos meios para agir sobre ela.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28)

Nossos pressupostos teóricos se pautam ainda na Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2010) e, por fim, na Linguística de Texto de Antunes (2005; 2009). Com a Sociolinguística Educacional, entendemos que os docentes precisam saber lidar com as questões que permeiam os diferentes linguajares em sala de aula. O Brasil é um País territorial; disso decorrem variedades linguísticas que são importantes no mosaico urbano e escolar. A escola, como a agência de letramento mais importante (KLEIMAN, 1995), não deve abandonar questões como essa, que permeiam a sala de aula constantemente. Já a Linguística de Texto nos serve para avaliar a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade como base teórica proposta pela autora para o que seja um texto.

O conceito de interação pela linguagem, proposto por Bronckart e Bakhtin, é importante para nossa pesquisa, pois compreendemos que, por meio da linguagem, agimos sobre os outros, que reciprocamente agem sobre nós. Língua e sujeito não se desvinculam; um é necessário ao outro. Ler e escrever em qualquer língua são fundamentais para que o aluno aprenda seu próprio vernáculo. A escola e o professor precisam de mecanismos que viabilizem a apreensão da língua por parte dos(as) alunos(as). Nesta tese, os gêneros textuais, como os trabalhados com nossos colaboradores, tiveram o objetivo de facilitar o aprendizado de sua língua.

Para a abordagem sociointeracionista, o sujeito age ativamente sobre a linguagem. Por isso entendemos que, quando o aluno tem consciência dos recursos linguísticos disponíveis, ele pode se apropriar mais da língua pela interação mediada pelo docente em sala de aula. Dessa maneira, as atividades escolares – como as retextualizações realizadas nesta pesquisa – focam a língua contextualizada, que é o texto, produzido por um sujeito ativo e por seu agir, de acordo com Bronckart (2006). Ressalte-se ainda uma perspectiva dialógica em que Bakhtin (1997) assegura o princípio fundador:

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) Através da palavra, defino-me em relação ao outro. (BAKHTIN, 1997, p. 13).

Meu interesse por essa temática começou quando percebemos que os alunos do ensino médio da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na escola onde eu terminava de ser empossado, apresentavam as mesmas dificuldades com a leitura, a interpretação e a produção de textos que outros alunos da rede de ensino do País. Talvez, haja exagero de minha parte. Porém, o que eu sempre via na mídia era que a rede federal de ensino técnico formava os melhores profissionais, portanto, para nós, deveria haver os melhores alunos lá. Desse modo, preocupei-me com essa realidade que, mesmo onde havia muito alarde sobre a qualidade do ensino, a leitura e a escrita ainda não eram prioridades nas práticas dos docentes e alunos. Faltavam recursos para os docentes e discentes trabalharem com as ferramentas, como livros didáticos, dicionários, revistas, jornais, sala de projeção de filmes, laboratório para produção de textos, que poderiam muito contribuir com a qualidade do que o alunado poderia aprender na escola.

Concordamos que a escola brasileira, no que tange ao programa relacionado à língua materna, carece de muitas mudanças significativas, porque sabemos ser frequente o professor:

- a) dedicar pouco tempo ou quase nada à leitura em sala de aula;
- b) dedicar muito tempo de suas aulas aos conteúdos que envolvem aspectos gramaticais;
- c) quando aborda textos em sala, focar apenas as tipologias textuais ou as meras interpretações, com perguntas bastante superficiais que não exigem reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua;
- d) abordar de maneira superficial, ou não abordar, o ensino dos gêneros textuais como forma de ampliar a competência comunicativa (BORTONI-RICARDO, 2004) dos estudantes.
- e) ocupar-se, demasiadamente, com a produção das tipologias textuais; esquecendo-se de que o ensino da competência comunicativa pode ser ampliado com propriedade a partir dos gêneros textuais.

Ressaltamos que um trabalho em sala de aula, com base nessa modalidade de linguagem – a escrita -, enriquece, significativamente, todas as capacidades linguageiras do estudante: a oralidade, a interação face a face, a leitura, a produção de textos e o próprio uso da língua culta ou norma-padrão. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2002) faz esta observação:

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna - do lar e da vizinhança - variedades populares da língua tem, pelo menos, duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 15).

Apesar dos excessos de análise morfosintática para com o ensino da língua padrão em nossas escolas, não obtivemos sucesso proporcional. Enfrentamos muitas dificuldades para que nossos alunos tenham educação linguística adequada ao seu contexto. E ainda há muitos problemas, que são postos para essa tarefa: qualificação precária dos docentes, livros didáticos obsoletos, textos descontextualizados ou muito antigos, atividades didáticas descontextualizadas, escolas com infraestrutura deficiente, falta de projetos educacionais englobando o máximo de componentes curriculares etc. Diante desse contexto nebuloso, cabe aos docentes o desejo de tornar o ensino de língua mais humano e interessante. Para isso, precisamos dirigir nossas atividades para a seleção dos melhores recursos naquele contexto educacional. Foi com esta coragem que intervimos em nossa sala de aula por meio desta pesquisa-ação.

Neste primeiro capítulo, denominado “Introdução geral”, apresentamos, em linhas gerais, as correntes teóricas nas quais nos apoiamos para este trabalho. Para isso, resenhamos os textos de Bronckart (2009), Schneuwly e Dolz (2010), Bakhtin (1997), Antunes (2009, 2005), Bortoni-Ricardo (2002, 2004, 2008, 2012), Marcuschi (2007, 2008) e outros. Ainda nessa parte, introduzimos os objetivos – geral e específicos –, além de nossa asserção geral e as subasserções, que norteiam o desenvolvimento deste texto.

O segundo capítulo introduz a metodologia qualitativa utilizada para esta pesquisa-ação. Para isso, os autores, com os quais trabalhamos, foram Bortoni-Ricardo (2008), Thiollent (2010) e Gil (2008) para mostrar o percurso que o pesquisador traçou para consecução dos dados. Apresentamos ainda a escola e os alunos colaboradores. Descrevemos os cursos oferecidos pela escola, além das modalidades de cursos ali disponibilizados.

O terceiro capítulo percorre a história da escrita desde seus primeiros registros – pictogramas – até os dias atuais – a escrita virtual. Destacamos, neste capítulo, os autores Sampaio (2009), Cagliari (2010), Jean (2008), Diringier (1968), Horellou-Lafarge e Segré (2010), que discutiram pontos fundamentais da evolução da escrita, mas também da disseminação da leitura pelo Ocidente. Ainda temos Olson (1997), com a discussão acerca do papel da escrita nas civilizações.

Já o quarto capítulo traz as teorias acerca dos processos de alfabetização de Barbosa (2006), dos modelos de leitura de Braggio (2002) e a definição de letramento proposta por Soares (2004), Kleiman (1995), Tfouni (2006), Bortoni-Ricardo (2004), além dos modelos de letramento propostos por Street (2004).

O quinto capítulo, por sua vez, foca a teoria a respeito da variação linguística, discutida por Bortoni-Ricardo (2004), a definição e as características do texto, com base em Haliday e Hasan (1976), Antunes (2009, 2005), Marcuschi (2007, 2008), Dell’Isola (2007) e outros.

O sexto capítulo traz as análises dos textos retextualizados por nossos (a) colaboradores (a). Nesse capítulo, analisamos as variações linguísticas recorrentes nos textos, as características do texto e as estratégias de retextualização utilizadas pelo grupo de pesquisa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, quando procuramos responder às questões formuladas - os objetivos específicos - em nossa “Introdução”.

Esta tese tem como objetivo geral analisar produções escritas retextualizadas por alunos do ensino médio da rede federal de ensino como forma de ampliação de compreensão leitora e melhoria em sua produção escrita. Os objetivos específicos são:

- i) analisar o uso da língua padrão conforme o contexto, ou seja, verificar se o aluno utiliza a variação linguística em suas produções escritas;
- ii) reconhecer se a retextualização é uma das possibilidades de atenuar as dificuldades de escrita em sala de aula;
- iii) reconhecer as características do texto nas retextualizações dos alunos;
- iv) reconhecer a motivação para leitura como mecanismo facilitador para o letramento situado;
- v) indicar os gêneros textuais argumentativos – editorial, artigo de opinião, charge e reportagem – como textos-fonte para retextualização;
- vi) trabalhar a retextualização por meio das estratégias descritas por Marcuschi (2007);
- vii) analisar os elementos de coesão nas retextualizações, a coerência, a informatividade e a intertextualidade como constituintes do texto segundo Antunes (2005).

A asserção geral desta tese é: a retextualização auxilia o aluno a melhor produzir textos, por isso facilita o domínio básico da escrita.

As dificuldades para escrever textos no ensino médio abrangem os alunos da rede federal de ensino em sala de aula. Assim, postulamos que:

- a) o aluno da rede pública federal de ensino apresenta certa limitação à escrita, logo o professor precisa articular maneiras de propiciar-lhes melhorias em tal ato;
- b) como o aluno tem dificuldade de ler e de escrever, ele não se sente motivado ao desempenho dos atos de leitura e de escrita na escola, mas a retextualização pode auxiliar o docente a desenvolver melhor as práticas de leitura e de produção de textos na escola;
- c) o texto é uma unidade significativa da língua, por isso precisa apresentar traços que o definem como tal;
- d) a escola pública, no século XXI, não deve negar ao aluno a oportunidade de se preparar para a vida pessoal e profissional e isso se completa com o ensino de língua materna que inclua, em suas atividades escolares, a adequada sistematização da leitura, da interpretação e da produção de textos úteis em suas práticas sociais;
- e) as variações linguísticas ainda persistem na escrita do estudante do ensino médio, por isso as atividades de retextualização podem ajudá-lo no letramento em contextos formais;
- f) a utilização dos gêneros textuais enriquece a competência comunicativa, por isso há estratégias para que o aluno redija seu texto por meio da retextualização.

O objeto deste estudo, como dissemos, consistiu em trabalhar a produção de textos com base na retextualização, a fim de contribuir para a ampliação do universo de leitura e de escrita dos estudantes da rede federal de ensino, de modo que eles pudessem compreender adequadamente as articulações textuais que usavam. Buscamos fazê-lo com o apoio de gêneros textuais – editorial, artigo de opinião, carta argumentativa, charge, reportagem – e, conseqüentemente, ajudando-os a escrever com mais segurança, propriedade e desenvoltura. Analisamos, ainda, os questionários preenchidos por nossos (a) colaboradores (a) a fim de entender mais a realidade em que eles estão inseridos.

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO: O CAMINHO DA PESQUISA

Esta pesquisa se iniciou quando tive de assumir o cargo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI, em 01/09/2010. Meu projeto aprovado para o doutorado, entretanto, foi sobre os sons consonantais utilizados pela população piauiense. No entanto, com minha mudança para o Piauí, a orientadora à época percebeu que eu teria dificuldades para realizar uma pesquisa dessa natureza morando longe de Brasília-DF, devido às análises em laboratório de fonética e de acústica que deveriam ser feitas. Ela, então, aconselhou-me a fazer outro tipo de estudo que demandasse menos atividades de laboratório, pois não via como me orientar nessas circunstâncias. Portanto, acatei sua sugestão e procurei, imediatamente, a Profa. Stella Bortoni, que, prontamente, atendeu-me no dia 08 de outubro de 2010. Nessa data, conversamos sobre novo planejamento e, em seguida, iniciei as leituras para a materialização do projeto que fora aprovado por ela em abril de 2011.

2.1 A pesquisa-ação sobre letramento

Para Bortoni-Ricardo (2008), o professor-pesquisador, quando vai iniciar uma pesquisa, elenca algumas questões importantes para um estudo em Ciências Sociais e Humanas porque, com isso, fica mais fácil entender a realidade na qual está inserido. Eis as perguntas mais importantes nesse contexto: a) O que acontece aqui? b) O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? c) Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? d) Como essas ações, que têm lugar em um microcosmo, em nosso caso, a sala de aula, se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inspirada, a cidade e a comunidade nacional? Queremos saber, então, quais as dificuldades enfrentadas pela escola para as atividades de leitura e produção de textos em sala de aula. Para essa pesquisadora:

A pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas, sim, em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é a tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42).

Sendo assim, esta pesquisa qualitativa procura elucidar questões pontuais no âmbito de grupos de alunos para contribuir com ferramentas que possam auxiliá-los em seu aperfeiçoamento como leitores e produtores de textos, e na solução dos problemas encontrados em determinados contextos de aprendizagem. Buscamos entender o microcosmo da sala de aula por meio das produções textuais – via retextualização –, mas também por meio de questionário e anotações de campo.

Bortoni-Ricardo (2008) faz um paralelo entre as duas correntes que dominam as investigações científicas. São elas:

- a) o paradigma positivista ou a tradição lógico–empirista, que busca a razão analítica para as causas do fenômeno;
- b) o paradigma interpretativista, tradição interpretativa, cuja razão dialética procura interpretar, culturalmente, os sentidos dos fenômenos, sobrepondo-se à outra corrente.

Ainda de acordo com essa autora, há necessidade de fundamento teórico para que a pesquisa seja científica. Ou seja, se não se pautar em um aparato metodológico científico, os dados coletados não construirão dados científicos. Não importa a metodologia utilizada no decorrer da coleta de dados, o importante é que o investigador esteja de acordo com determinado postulado científico. Por isso, para executar esta investigação, realizamos onze (11) oficinas. As oficinas aconteceram aos sábados pela manhã em uma sala do IFPI em que fazíamos a leitura dos textos originais, e os alunos respondiam a um exercício acerca da compreensão. Ainda se apresentavam teorias sobre o gênero que ia ser retextualizado para os alunos compreenderem mais facilmente. Também eram levados para as oficinas gêneros textuais iguais ao que ia ser produzido pelos (a) estudantes. Aplicamos um (01) questionário com duas (02) questões abertas, dez (10) questões duplas e duas (02) questões fechadas, conforme propõe Gil (2008). Finalizamos com as anotações de campo: comentários acerca dos costumes de leitura e escrita de nossos pesquisados no decorrer da tese e ao fazer as análises.

As oficinas tinham essa sequência:

1. Leitura do texto original (TO);
2. Apresentação das características do texto original (TO);

3. Apresentação das características do novo gênero que será retextualizado;
4. Exercícios com perguntas abertas;
5. Correção dos exercícios;
6. Discussão acerca da temática do TO;
7. Produção da retextualização;
8. Momento de visionamento (MV), quando já havia texto produzido.

Por fim, Bortoni-Ricardo (2008) enumera três postulados importantes para a pesquisa científica formal, positivista, a saber: i) certeza sensível – os pesquisadores precisam perceber os fenômenos da realidade para investigá-los com os instrumentos adequados; ii) metodologia científica – os pesquisadores devem proceder às suas coletas de dados, segundo uma sistematicidade, para que os dados possam ser replicados; iii) antinomia entre pesquisadores e dados – os estudiosos precisam desvencilhar-se de suas convicções subjetivas em relação aos dados observados na realidade investigada.

2.2 O paradigma interpretativista e o positivista

Como oposição ao positivismo, segundo Bortoni-Ricardo (2008), surge o paradigma interpretativista que inclui a realidade social no contexto da pesquisa nas áreas sociais. Isso, porque, para esse modelo científico, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (op. cit. p. 32). A autora ressalta a importância do pesquisador como “um agente ativo”, pois, ao fazer a pesquisa, ele tem participação expressiva na coleta de dados e interage com os colaboradores direta ou indiretamente.

Desse modo, Bortoni-Ricardo elenca a pesquisa etnográfica, a observação participante, o estudo de caso, o interacionismo simbólico e outras, como práticas interpretativistas e como pesquisas qualitativas. Compreender os fenômenos que ocorrem na sociedade é a finalidade da pesquisa qualitativa. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que projeta traçar causas e consequências de um fato social, a pesquisa qualitativa se ocupa, essencialmente, da perspectiva interpretativista do pesquisador.

A pesquisa colaborativa, ainda conforme Bortoni-Ricardo (2008), ocorre, por sua vez, quando o docente-participante da pesquisa científica atua decisivamente na obtenção dos dados da coleta,.

Por fim, a visão social estereoscópica é a análise bilateral dos dados coletados, isto é, os dados precisam ser vistos ora por quem os interpreta, ora por quem os fornece. O pesquisador deve-se colocar nas duas posições para não distorcer os resultados, tampouco realizar pesquisas díspares da realidade.

A distinção entre as pesquisas quantitativas e qualitativas acontece, portanto, conforme a participação do pesquisador. Para o paradigma positivista, os dados são analisados de forma objetiva e o pesquisador não apresenta qualquer participação. Já para o modelo interpretativista, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador social analisa de modo ativo os dados porque ele se insere no contexto pesquisado e dele participa. Por isso, as pesquisas sociais têm forte influência da linguagem e dos conhecimentos do cientista, uma vez que ele procura agir na realidade, refletindo sobre ela mesma. Disso resulta a reflexividade, conceito importante nesse campo de investigação.

É necessário, pois, que o pesquisador trace objetivos claros para que os dados sejam coletados com os devidos cuidados. Para isso, o estudioso pode utilizar a triangulação, que é o processo de conjunção de vários instrumentos de análise, como entrevista, anotação de campo, questionário etc. Essa metodologia fundamenta cientificamente a pesquisa.

2.3 A pesquisa-ação

Optamos pela pesquisa-ação por concordar que esta pesquisa se configura como tal, pois o pesquisador é também professor das turmas pesquisadas. Como percebemos as dificuldades dos estudantes da escola pesquisada na produção de textos em sala, resolvemos intervir para entender adequadamente as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e também auxiliá-los no processo de produção textual. Para Thiollent (2011):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Como observado, essa definição se ajusta à nossa pesquisa, porque houve a percepção do professor-pesquisador da realidade dos alunos da escola colaboradora. O pesquisador percebeu ainda que, de algum modo, podia entendê-la e modificá-la. Então, a intervenção do

professor-pesquisador ocorreu para colaborar com os alunos no que tange à leitura e à produção de textos. Ou seja, o docente interveio por meio de seu planejamento escolar, a fim de efetuar atividades pontuais sobre a produção e a leitura de textos em suas aulas de Língua Portuguesa. Essas atividades servem para analisar o modo como os estudantes leem, interpretam e produzem seus próprios textos, mas também para auxiliá-los na própria produção desses textos.

Dessa maneira, percebemos que não há como o aluno produzir textos proficientes sem a adequada leitura de algum texto previamente, porque isso lhe dá mais embasamento teórico acerca da temática desenvolvida. Também não é possível escrever corretamente um texto sem interpretá-lo adequadamente. Por isso, em nossa pesquisa acerca de retextualização, as atividades – leitura, interpretação e produção de textos – não se separam, a não ser com fins didáticos ou meramente para uso formal do termo.

Segundo Thiollent (2011), não há unanimidade entre a definição de pesquisa-ação e de pesquisa participante. No entanto, o autor ressalta que a pesquisa-ação tem a participação da comunidade pesquisada. Então, nosso trabalho é uma pesquisa-ação, pois contamos efetivamente com a participação dos alunos de um grupo pesquisado. Nesse sentido, pesquisador e alunos mantiveram um diálogo por meio do qual se instituiu, o melhor possível, um acordo e uma pertinente estrutura para a realização das atividades planejadas.

A vantagem da pesquisa-ação é que ela não intervém no decurso das atividades triviais do grupo. Isto é, a pesquisa aproveita o que está acontecendo em dada escola ou em uma organização e, a partir das dificuldades encontradas, o estudioso procura desencadear mecanismos ou ferramentas para que, efetivamente, elucide ou atenuie as consequências da situação problemática observada.

Esse tipo de pesquisa, com sua metodologia, é aplicado em contextos acadêmicos ou não, isto é, em ambientes menos convencionais, em que se objetiva trabalhar com grupos minoritários ou não-privilegiados pelas pesquisas em geral. Nesse intuito, o IFPI, por ser escola técnica da rede federal de ensino, normalmente, não tem participado de tantas pesquisas. Disso resulta nossa preocupação com esse público. Não temos respostas para as poucas pesquisas na rede federal de ensino técnico. Talvez, agora, a ampla divulgação da qualidade de ensino oferecida nesse tipo de estabelecimento chame a atenção de mais pesquisadores. Para nós, as escolas federais se tornaram alvo desta pesquisa-ação, porque:

- a) oferecem ensino médio, etapa que tem sido discutida amplamente, porém se não encontraram ainda soluções ou não as pôs em prática para atenuar os efeitos do descaso educacional;
- b) embora atuem na educação básica, os institutos federais de ensino não são contemplados com pesquisas linguísticas, que se voltem para a formação da educação profissional. Não sabemos dizer o motivo. Contudo, há lacunas enormes a serem pesquisadas nos Institutos Federais de Ensino, visto que por ele passam estudantes que vão para o mercado profissional e para o ensino superior. Por isso, devem-se priorizar mais estudos científicos a esse respeito.

Nesse tipo de pesquisa, as pessoas pesquisadas procuram fazer algo que fará diferença em seu cotidiano. Isso acontece porque, na pesquisa-ação, a preocupação mais relevante é que os pesquisadores tenham participação significativa na realidade em que atuam. Resumidamente, a pesquisa-ação se configura com estas características:

- a) estreita interação entre pesquisadores e pesquisados;
- b) essa interação objetiva a lista de prioridades e soluções a ser cumprida durante a pesquisa;
- c) a investigação se justifica porque as pessoas envolvidas querem entender como resolver determinado problema na realidade em que se inserem;
- d) a principal meta da pesquisa-ação é resolver, esclarecer ou atenuar as dificuldades encontradas no contexto pesquisado;
- e) o decurso da pesquisa-ação ocorre por tomada de ações que visam à educação ou, pelo menos, à atenuação dos conflitos observados;
- f) a pesquisa-ação vislumbra aprimorar o conhecimento do pesquisador e das pessoas pesquisadas ou, pelo menos, apurar a conscientização do grupo.

Thiollent (2011) ressalta ainda que a pesquisa-ação, normalmente, foca os objetivos práticos e de conhecimento. O primeiro se refere à resolução de certas dificuldades existentes num local qualquer; já o segundo procura apresentar novas informações sobre algo. Segundo esse autor, a ênfase recai sobre um de três aspectos: “resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 25). Como esta é uma pesquisa-ação, sua configuração é a produção de conhecimento por alunos que estão cursando

o ensino médio, mas apresentam algumas dificuldades em sala de aula. Por isso, consideramos que nossa pesquisa servirá para uma “tomada de consciência” pela comunidade, acadêmica ou não, a respeito da realidade em que se circunscreve o ensino médio integrado ao técnico.

“Pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (THIOLLENT, 2011, p. 28). O autor ressalta que os participantes têm desempenho ativo e não se comportam como cobaias. As iniciativas pelas quais o pesquisador se guia são: “A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, que constituem o aparato de uma pesquisa-ação e, obviamente, científica” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Thiollent (2011) recomenda usar em uma pesquisa-ação, ainda que se agreguem outras técnicas, os questionários e as entrevistas para melhor compreensão dos dados coletados. Em nosso trabalho, há dados coletados por meio de questionário e também material documental – a produção textual dos alunos participantes e as anotações de campo – porque sentimos necessidade de juntar mais informações no intuito de esclarecer pontos importantes que foram surgindo durante o processo.

2.4 Os colaboradores

Quando elaboramos o novo projeto, percebemos que era importante que fizéssemos uma intervenção na produção textual dos alunos do colégio pesquisado, visto que demonstravam pouca prática com o texto escrito. Ou, se houvesse essa prática, ela não estava sendo bem orientada. Dessa forma, começamos a ler muitos livros acerca da produção escrita na escola e deparamo-nos com o livro de Luiz Antônio Marcuschi (2007) acerca de atividades de retextualização, o que, para mim, foi uma boa ideia para investigar a atividade de produção de textos, especialmente no Ensino Médio, em que os discentes, geralmente, estão se preparando para pleitear uma vaga no ensino superior. Deduzimos, então, que, talvez, uma quantidade maior de atividades que envolvessem leitura, interpretação e produção de textos pudesse ser uma solução para as dificuldades encontradas nessa área nas escolas. Motivar os alunos a produzir um texto a partir da leitura de textos que pudessem corroborar seu processo de compreensão sobre o assunto discutido ali poderia, a nosso ver, diminuir muito os empecilhos.

Durante o ano de 2011, conseguimos aprovar um projeto de pesquisa junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí, doravante FAPEPI, com dez estudantes que cursavam vários cursos de quatro anos no Ensino Médio Integrado não-integral do colégio pesquisado. Na rede federal de ensino, o ensino médio pode ser: integrado, quando o aluno faz o ensino médio e um curso técnico profissionalizante ao mesmo tempo; subsequente, quando o aluno já fez o ensino médio e faz apenas um curso profissionalizante em, no máximo dois anos; concomitante, quando o aluno faz o ensino médio numa outra escola e o técnico na rede federal de ensino. Todos os colaboradores estavam no 2º ou no 3º anos do curso técnico integrado, que dura quatro anos. Assim se distribuem os alunos da pesquisa: Breno, Roberto e Ivan fazem o curso técnico em Mecânica; Sandra e Flávio fazem Análise de Suporte para Internet; André, Adriel Braga e Karlos Gomes fazem Contabilidade; Mariano Gomes faz Eletrotécnica; Maximiliano Bacelar faz Administração de Empresas. Apenas dois já tinham dezessete anos – Breno Rocha e Roberto Amaral. Eles curavam o 3º ano. Os outros estavam com dezesseis anos e cursavam 2º ano¹.

Para conhecê-los melhor, marcamos uma reunião geral em que falei de forma ampla e genérica sobre nosso projeto de doutorado. Já nesse encontro, buscamos compreender a realidade de leitura e escrita deles em sala, fazendo algumas perguntas:

- 1) O que costumam ler no final de semana?
- 2) Que livro estão lendo no momento?
- 3) Que textos ou gêneros textuais costumam redigir nas aulas, especificamente em Língua Portuguesa?
- 4) O que falta a cada aluno para melhorar a leitura, ler com proficiência?
- 5) O aluno consegue compreender o que lê?
- 6) O que falta para escrever com mais segurança e preparo?

Ouvimos algumas respostas murmuradas: “precisamos escrever mais”; “ não gosto de escrever”: “escrever é chato”; “escrever para quê?”; “ler por quê?”. Diante dessas respostas, aparentemente vazias, tentamos conversar com eles mostrando o poder da leitura e da escrita em “um mundo de papel” – expressão de David Olson – e que algumas tecnologias – fala, escrita e a rede mundial de computadores – são fundamentais para que as pessoas tenham

¹ Todos os nomes dos colaboradores são fictícios.

sucesso em suas vidas pessoais e profissionais. Não é mais algo meramente fantasioso, mas extremamente importante em nosso cotidiano.

2.5 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - IFES

A rede federal de ensino – os IFES – foi criada pela Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008, e contempla os Institutos federais de educação, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR), o Centro Federal de Tecnologia do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), o Centro Federal de Tecnologia de Minas Gerais (CEFET-MG) e o Colégio Pedro II.

Por essa lei, a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica – os IFES – se equivale às universidades federais. Ou seja, essa rede pode abrir e extinguir cursos; pode certificar conhecimentos profissionais já adquiridos etc.

As características dos Ifes são ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais etc.

Os objetivos dos IFES são ministrar cursos de nível médio, prioritariamente, na forma integrada; e os cursos de educação para jovens e adultos; ministrar ainda cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores em todos os níveis nas áreas de educação profissional e tecnológica; e ministrar em nível superior cursos tecnológicos, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e de engenharia e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

2.6 O Instituto Federal do Piauí (IFPI)

O IFPI é uma escola com 105 anos. Foi criada em setembro de 1909 em dezoito capitais, inclusive em Teresina-PI, na atual Praça Pedro II. Chamava-se Escola de Aprendizes Artífices do Piauí–EAAPI. À época, contava apenas com cursos como sapataria, marcenaria, fundição e mecânica. Em seguida, passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Piauí–ETFPI, que, em 2008, foi transformada por um decreto federal em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Há vinte e oito pedagogos na unidade Teresina Central, onde a pesquisa se realizou.

Os cursos ministrados nesse Instituto são:

| | |
|---|-------------------------------------|
| TÉCNICO INTEGRADO | Administração |
| | Agroindústria |
| | Agronegócio |
| | Agropecuária |
| | Comércio |
| | Contabilidade |
| | Edificações |
| | Eletromecânica |
| | Eletrônica |
| | Eletrotécnica |
| | Guia de Turismo |
| | Informática |
| | Manutenção e Suporte de Informática |
| | Mecânica |
| | Mineração |
| | Saneamento |
| Vestuário | |
| TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE | Administração |
| | Agroindústria |
| | Agronegócio |
| | Agropecuária |
| | Análises Clínicas |
| | Artes Visuais |
| | Comércio |
| | Contabilidade |
| | Cozinha |
| | Edificações |
| | Eletromecânica |
| | Eletrônica |
| | Eletrotécnica |

| | |
|---------------------------|---|
| | Estradas |
| | Guia de Turismo |
| | Informática |
| | Instrumento Musical |
| | Manutenção e Suporte de Informática |
| | Mecânica |
| | Meio Ambiente |
| | Mineração |
| | Panificação |
| | Refrigeração e Climatização |
| | Segurança no Trabalho |
| | Vestuário |
| TECNOLOGIA | Alimentos |
| | Análise e Desenvolvimento de Sistemas |
| | Gastronomia |
| | Geoprocessamento |
| | Gestão Ambiental |
| | Gestão de Recursos Humanos |
| | Radiologia |
| | Secretariado |
| LICENCIATURA | Licenciatura em Ciências Biológicas |
| | Licenciatura em Física |
| | Licenciatura em Informática |
| | Licenciatura em Matemática |
| | Licenciatura em Química |
| BACHARELADO | Bacharelado em Engenharia Mecânica |
| PÓS-GRADUAÇÃO 2012 | Especialização em Atividade Física e Saúde – Floriano |
| | Especialização em Ciências Ambientais – Uruçuí |

| | |
|--|---|
| | Especialização em Computação Aplicada - Teresina Central |
| | Especialização em Docência do Ensino Superior – Parnaíba |
| | Especialização em Docência do Ensino Superior – Piri-piri |
| | Especialização em Ensino de Matemática - Teresina Central |
| | Especialização em Gerenciamento de Recursos Ambientais - Teresina Central |
| | Mestrado em Engenharia de Materiais |
| ENSINO A DISTÂNCIA | Administração |
| | Eventos |
| | Informática |
| | Informática para Internet |
| | Logística |
| | Meio Ambiente |
| | Segurança do Trabalho |
| Serviços Públicos | |
| PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA | Administração |
| | Agroecologia |
| | Comércio |
| | Cozinha |
| | Informática |
| | Manutenção e Suporte em Informática |

Nossa observação é que a escola é muito grande, há muitos alunos e que, regularmente, há várias turmas sem professores, incluindo de Língua Portuguesa. Às vezes, os alunos terminam uma série com um trabalho passado pela Coordenação do curso ou são aprovados com a nota mínima pela própria Coordenação. Essas informações foram coletadas com os colaboradores. Também ouvi dos bolsistas que as aulas de Língua Portuguesa se reduzem às análises morfosintáticas. Todos os bolsistas confirmaram a total ausência de

atividades de leitura em sala de aula, tampouco são disponibilizados em sala os livros de leitura ou outros quaisquer. Dois bolsistas relataram que, no ano anterior (1º ano), haviam produzido uma redação sobre meio ambiente, mas que a docente não lhas devolveu. Ou seja, eles não obtiveram o retorno necessário para que pudessem verificar suas deficiências na escrita.

Nossas oficinas para desenvolvimento da pesquisa aconteceram nas seguintes datas: 2012 – 12/08, 09 e 23/09, 14/10, 04 e 18/11, 02/12; 2013 – 08-02, 15/03, 17/07e 19/07. Ou seja, onze (11) oficinas de 1h40min., totalizando vinte e duas horas-aula de cinquenta minutos cada.

Para melhor desenvolver o projeto, escolhi gêneros argumentativos, como editoriais, artigos de opinião, charges, reportagem e outros. A escolha dos textos parece-me ter sido satisfatória, pela adesão que fui obtendo dos alunos. Participavam das leituras e discussões e faziam perguntas interessantes acerca do assunto que o texto abordava. Às vezes, precisávamos ir ao Laboratório de Informática para ler a respeito do gênero que seria produzido ou mesmo para buscarmos mais informações relativas ao conteúdo do texto. Além disso, elaborei lista de questões discursivas, cujo foco era o texto-fonte com o propósito de ajudar os alunos a melhor interpretar as ideias textuais e também propiciar-lhes mais aprofundamento e familiaridade com a temática. As questões eram sempre corrigidas antes da retextualização em si.

Nosso objetivo era preparar o colaborador com o máximo de informações do tema para que tudo pudesse discorrer com mais robustez e tranquilidade. Depois que os alunos redigiram os textos, guardei fotocópias destes comigo, para apresentá-los em momento posterior, que, aqui, denomino de momento de visionamento (doravante MV), que servia para mostrar-lhes o texto sem qualquer correção. Havia lido o texto e feito minhas anotações de campo, mas os alunos não sabiam dessa minha estratégia, nem a percebiam. Normalmente, isso era feito individualmente; às vezes, um aluno não esperava o outro terminar sua participação e já se aproximava, porém isso não prejudicava qualquer discussão ou informação. Minha proposta era que, naquele momento, em que o aluno se conscientizasse de que seu texto precisava melhorar em algum aspecto: modalidade escrita formal da língua portuguesa, elementos de coesão ausentes ou com problemas, grau de informatividade bastante previsível, e o mais grave – a intertextualidade –, que regularmente não aparecia nos textos.

2.7 Os passos da investigação

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a investigação científica carece da triangulação de dados para que as análises se sustentem. A autora afirma que: “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Em virtude disso, o pesquisador precisa combinar algumas metodologias para referendar suas análises. Em nossa pesquisa, por exemplo, utilizamos as retextualizações feitas em nossas oficinas, isto é, os documentos locais (DL), os questionários (Q) e as notas de campo (NC).

Dessa forma, procuramos fazer a pesquisa com as oficinas de textos com um grupo de estudantes da Rede Federal de Ensino, conforme calendário já mostrado. Além disso, durante as oficinas de produção de textos ou durante os momentos de visionamento das retextualizações, anotamos alguns pontos que podem ser elucidativos para o capítulo analítico. Para finalizar a metodologia, utilizamos ainda um questionário com duas (02) questões abertas, dez (10) questões duplas e duas (02) questões fechadas, seguindo Gil (2008).

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Escrita: introdução

Iniciamos esta revisão dos pressupostos teóricos pela história da escrita, uma vez que percebemos que todas as discussões que hoje perpassam os temas acerca de alfabetização e letramento, de alguma forma, tangenciam esse histórico social. Por que há a necessidade hoje de alfabetizar alguém? Por que há necessidade hoje de focar uma educação que seja capaz de letrar alguém (CARVALHO, 2010)? Por que é importante alfabetizar letrando as crianças hoje?

Em todas as nossas perguntas, pusemos o advérbio de tempo “hoje”, de modo a expressar nossa compreensão de que, outrora, não havia essa preocupação. As pessoas viviam sem alfabetização, tampouco letramento. Mas viviam. No entanto, em tempos modernos, é praticamente impossível viver bem com limitada cidadania, se a pessoa não for alfabetizada e, sobretudo, letrada. É com esse olhar que discorremos, a seguir, acerca da história da escrita.

Temos inúmeros tipos de alfabeto no mundo. Sampaio (2009) faz referência à arte rupestre como sendo, talvez, a mais antiga manifestação humana, no que tange às próprias necessidades de comunicação e expressão. A escrita em letra de fôrma não é igual à escrita cursiva. Na época do latim, não se diferenciavam letras maiúsculas e minúsculas. Segundo Cagliari (2010), a letra cursiva só surgiu durante a Idade Média. Os programas de alfabetização, sobretudo, para adultos, precisavam se apoiar nas efetivas necessidades dos alunos para que se sentissem motivados a escrever.

Todas as escritas pressupõem a leitura. Os modelos de escrita são subdivididos em três grupos, a saber:

- a) escrita pictográfica – baseia-se no sentido ou significado;
- b) escrita ideográfica – baseia-se mais no significado ou na ideia;
- c) escrita fonográfica – baseia-se no significante.

Para Sampaio (2009, p. 34), “na escrita pictográfica, cada símbolo representa um conceito ou palavra sob a forma de desenho ou diagrama do objeto representado – o referente”. Segundo os estudiosos, essa escrita era muito figurativa, porém capaz até de narrar

uma sequência de fatos, como as ações cotidianas de pessoas simples, como eram os pastores e camponeses na Antiguidade. Talvez, hoje se possa considerar algo extraordinário ou fora do comum esse modelo de escrita, todavia, para aquela época, era o recurso de expressão e comunicação viável. É claro que, num modelo de escrita pictográfica ou figurativa, conceitos abstratos – muito recorrentes no mundo científico, político, filosófico e outros – ficam totalmente impossibilitados de existir.

3.2 A história da escrita

Para Jean (2008), a humanidade esperou dezessete milênios para que o mais fabuloso invento existisse: a escrita. Desde que o ser humano existe como tal, as pessoas se comunicavam por desenhos, imagens e sinais. No entanto, a escrita mesma só passou a ser registrada quando um número de signos ou símbolos foi elaborado a fim de fixar e materializar os pensamentos, os sentimentos etc.

A escrita é vista com o divisor da pré-história para a história. O registro escrito revolucionou o modo de vida da humanidade, porque, com ele, os fatos passaram a permanecer por mais tempo. Não se apagam da memória coletiva os registros da escrita. Então, a humanidade pode, dessa maneira, fazer raciocínios abstratos e, obviamente, realizar tratados científicos, políticos, filosóficos, além de utilizar a linguagem para diversos fins etc.

A Suméria foi o berço da escrita. Foi lá, conforme Barbosa (2006), que, em uma lápide perto de um templo, o construtor registrou o nome do rei, por volta de 3150 a 3000 a.C. O mais antigo sistema de escrita, criado pelos sumérios, era o ideográfico, cujos sinais reproduziam as ideias. Nele, não se utilizavam ainda as palavras. O autor exemplifica que o pé humano, em forma de desenho, representa os sentidos de “pé”, “andar”, “postar-se em pé”. Se se acrescesse algum sinal, passaria a significar “alicerce”, “apressar-se” etc.

Devido ao intenso comércio, os sumérios perceberam a necessidade de aprimorar sua escrita, que era associativa ou logográfica. Portanto, os desenhos representando as pessoas desapareceram e surgiram os sons da escrita cuneiforme, do latim *cuneus*, que quer dizer ‘cunha’, e *forme*, ‘forma’. Nesse modelo de transposição de um sistema para outro, o signo ganha valor fonético. Para exemplificar o autor diz que o nome **discórdia** tinha, como símbolo, **duas mulheres lutando** (era a ideografia de ideia); depois, essa palavra era

representada por **uma mulher com uma corda** e, por fim, por **um disco e uma corda**, para formar **discórdia**, a representação fonética do termo em si.

“Os cuneiformes são sinais gráficos em forma de cunha, traçados em tijolos de argila por meio de instrumentos de metal” (BARBOSA, 2006, p. 35). Simbolizavam as sílabas. Os hieróglifos do grego *hieros* = ‘sagrado’; *graphein* = ‘escrita’) correspondem à escrita egípcia. Barbosa (2006) observa também a fonetização das línguas como mecanismo que dividiu o tempo para a formalização dos registros escritos. Segundo ele, com isso, a abstração do pensamento ganhou formas linguísticas e a escrita passou por um processo de organização. Houve padronização dos signos em relação à forma escrita, o sentido e a visualização do registro. Com suas palavras, ele esclarece:

Os signos foram normatizados, para que todos os desenhassem da mesma maneira; estabeleceram-se correspondências entre signos, palavras e sentidos; escolheram-se os signos com valores silábicos definidos; definiram-se as regras quanto à orientação da direção dos signos, à forma e sequência das linhas. (BARBOSA, 2006, p. 36).

Um exemplo clássico dessa normatização são os hieróglifos, que correspondem à escrita egípcia. Esse sistema de escrita foi bastante importante e difundido, a partir da ampliação da relevância do Egito na história da humanidade; muito, em virtude da imponência dos faraós. Sem mencionar que esse sistema de codificação – hieróglifo foi um dos primeiros mecanismos bem estruturados no que tange à escrita. A relevância e eficácia desse sistema foram tão surpreendentes que houve a necessidade de criar algo que facilitasse sua disseminação de forma prática. Disso surgiu o papiro que é um tipo de caniço cujas hastes eram cortadas em compridas tiras, resultando em um tipo de papel amarelo, macio e resistente. O papiro, um dos antecessores do papel moderno, foi um importante avanço no desenvolvimento da escrita, visto que, por sua leveza, podia ser facilmente transportado. Os egípcios passaram, então, a escrever nele, com o auxílio de uma pena de caniço, embebida numa tinta feita de fuligem, água e engrossada com goma.

Conforme Cagliari (2010), a escrita, sem se considerar sua evolução cronológica, tem três fases diferentes, a saber: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. As autoras francesas Horellou-Lafarge e Segré (2010) também consideram a existência de, pelo menos, três sistemas de escrita:

- 1) pictográfica;
- 2) ideográfica;

3) fonográfica ou fonética.

Diferentemente de outros autores, Diringer (1968) e também Horellou-Lafarge e Segré (2010) distinguem ainda a escrita fonética em silábica e alfabética.

Cagliari entende que o sistema fonético pertence exclusivamente à terceira fase da evolução da escrita. Os pictogramas da Figura 1 mostram um grupo de pessoas cantando, numa cerimônia de iniciação, para a entrada de novos membros (CAGLIARI, 2010):

Figura 1 – Cantos Ojibwa

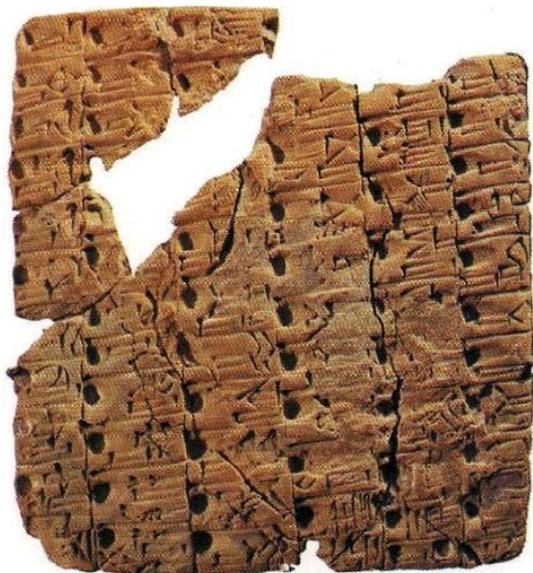


Fonte: CAGLIARI, 2010, p. 91.

Nos pictogramas que se seguem (Figura 2), há uma pequena narrativa. Ela conta que um índio e sua esposa brigaram. Ele, então, foi para a floresta com seu arco e flechas. Depois veio uma tempestade. Sem saber o que fazer, viu duas tendas onde estavam duas pessoas doentes: uma com varíola e outra com sarampo. Fugiu das duas e aproximou-se de um rio. Pegou peixes e alimentou-se ali mesmo. Descansou. De volta, avistou um urso e disparou a flecha que o matou. Fez um banquete com o animal. Indo na direção de sua casa, viu alguns índios meio que rivais, então fugiu para um pequeno lago. Perto dele, viu um cervo. Ceifou-o com sua flecha certa, arrastou-o até sua morada para presentear sua mulher e seu filho.

O pictograma, muito diferente do que se conhece hoje como escrita, associa-se a uma imagem ou desenho que tem significação ou sentido próprio, motivado pelo referente. Serve para identificar coisas, objetos, pessoas etc. no mundo real:

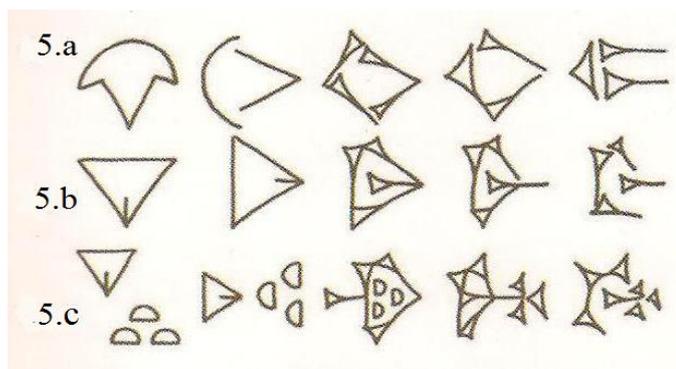
Figura 4 – Placas de Uruk



Fonte: JEAN, 2008, p. 15.

Essa figura, segundo Jean (2008), representa a contabilidade, cuja função era listar os sacos de grãos relativos às cabeças de gado. Todos esses desenhos são representativos de objetos ou seres em geral. A figura 5 foi dividida em 5.a, 5.b e 5.c. Os pictogramas em 5.a são desenhos estilizados para se referir ao boi; já em 5.b há triângulos pubianos com uma fenda da vulva para significar mulher. Em 5.c, observam-se dois pictogramas distintos, postos juntos: o triângulo pubiano e as montanhas.

Figura 5 – Pictogramas variados

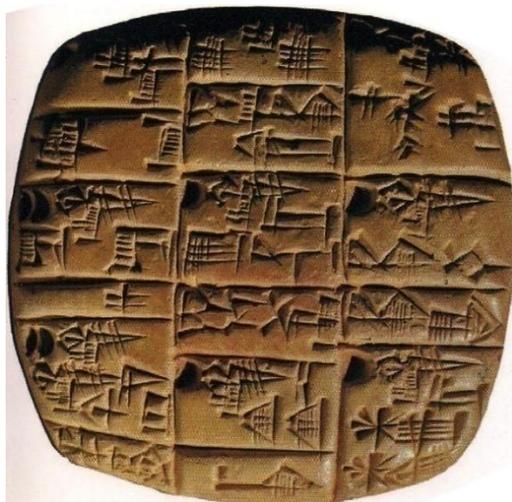


Fonte: JEAN, 2008, p. 14.

A um conjunto de pictogramas que juntos constituem uma só ideia denomina-se ideograma. Isso ocorre em 5.c. Quando se acrescentam os símbolos representativos de montanhas ao triângulo pubiano, esse conjunto de pictogramas significa mulheres estrangeiras, vindas do outro lado das montanhas, ou seja, devido ao contexto histórico da época, escravas femininas.

Foram catalogados em torno de 1500 pictogramas básicos (JEAN, 2008), mas eles não servem mais para significar a realidade dos simples pastores e camponeses da Mesopotâmia. Por volta de 2900 a. C., os pictogramas cedem lugar às placas de barro ou argila fresca, nas quais os contadores traçavam suas inscrições com a ajuda do cálamo ou caniço. O cálamo é considerado o ancestral de nossas canetas modernas. Os sumérios talhavam, na argila fresca, cantos e linhas que se assemelhavam a cunhas, por isso, “escrita cuneiforme”, consoante ao que já se disse anteriormente. Na figura 6, abaixo, há um exemplo:

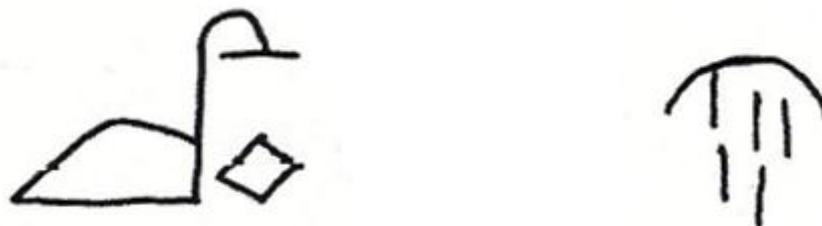
Figura 6 – Placa quadrada



Fonte: JEAN, 2008, p. 13.

Para Jean (2008), o pictograma acima representava a escrita figurativa, cujos símbolos indicavam a grande quantidade de jumentos comprada por pessoas, como o ferreiro, o agricultor, o curtidor etc. Abaixo, encontram-se alguns pictogramas com as respectivas significações:

Figura 7 – Sem nome



Fonte: JEAN, 2008, p. 16.

Na primeira figura acima, temos um pássaro e um ovo: dois pictogramas significando a ideia de ‘fecundidade’. Na outra figura, vários traços caindo do céu: há nela a ideia de ‘noite’.

A grande evolução dos sumérios e também dos antigos egípcios, segundo Jean (2008), foi o fonetismo. Esses povos queriam transformar os símbolos pictográficos em sons de palavras da linguagem oral. Utilizaram, então, o rébus, que funcionava assim: para formar palavras, eles uniam pictogramas cujos nomes produzissem sons semelhantes aos das palavras ou frases que representariam. O autor exemplifica, no francês: toma-se o desenho de um gato (*chat*) e o desenho de um pote (*pot*), cujo resultado linguístico é *chatpot*, cujo som corresponde a *chapeau* (chapéu). Nesse caso, a palavra final nada lembra seus pictogramas constituintes.

Na figura abaixo, um dos pictogramas constroem a ideia de inimidade com dois traços cruzados; já os traços paralelos significam amizade.

Figura 8 – Sem nome



Fonte: JEAN, 2008, p. 16.

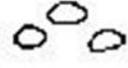
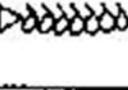
A segunda etapa da escrita é a ideográfica, a qual se constitui por desenhos denominados ideogramas. Esses desenhos, para exercerem sua função junto à realidade, tinham caracteres muito específicos. Com o tempo, esses traços distintivos desapareceram e chegou-se à convenção do atual modelo de escrita: a fonética.

Segundo Jean (2008), as letras do alfabeto contemporâneo são conseqüências dessa evolução ideográfica. Para ele, o **A** corresponde à cabeça do boi na escrita egípcia: . O alfa em grego se produz assim: α. Nosso **B** significava uma morada egípcia: . Nossa quarta letra se relacionava a uma porta: . As ondas das águas geraram o **M**: . O desenho de uma cobra produziu o que se conhece como **N**: . O **O** era o desenho de um olho: . **X** é conseqüência do ideograma que significa peixe: .

As escritas ideográficas mais conhecidas são: a hieroglífica (ou escrita egípcia) e a mesopotâmica (suméria), mais popularmente conhecida como cuneiforme; a escrita cretense, da região do mar Egeu; e a chinesa, da qual se derivou a japonesa. Nesta tese, nos ocuparemos somente da escrita hieroglífica, da cuneiforme e, rapidamente, da japonesa.

Abaixo, há uma seqüência evolutiva de escrita, as primeiras figuras se referem, obviamente, aos pictogramas; depois, há a escrita cuneiforme, correspondente ao mesmo objeto ou coisa. Sampaio (2009) mostra as transformações que foram se realizando na maneira de escrever, a partir da escrita figurativa. Na escrita cuneiforme, a sofisticação do processo de escrita é muito maior; isto é, é menos icônica ou motivada e mais arbitrária, lembrandoos termos de linguística saussureana. A figura 8 foi coletada de Sampaio (*op. cit.*, p. 53):

Figura 9 – Pictograma e cuneiforme

| PICTOGRAFIA | | CUNEIFORME | | |
|---|---|--|---|----------|
| c. 3500 a.C. | c. 3200 a.C. | c. 3000 a.C. | c. 1800 a.C. | |
|  |  |  |  | montanha |
|  |  |  |  | peixe |
|  |  |  |  | cevada |

Fonte: SAMPAIO, 2009, p. 53.

A escrita ideográfica utiliza os pictogramas, que são desenhos motivados pelos sentidos que se pretendem produzir e são interligados aos conhecimentos culturais de cada grupo social. A constituição do sentido de cada pictograma não se vincula a uma língua particular. Ou seja: qualquer pessoa pertencente a determinado contexto cultural facilmente interpreta os desenhos pictográficos. São exemplos de escrita ideográfica: os sinais de trânsito, os logotipos, os números e as notações científicas etc. A escrita ideográfica se caracteriza pela complexidade dos sinais utilizados em seus registros.

A etapa seguinte às escritas pictográfica e ideográfica é a da escrita consonântica, de acordo com Barbosa (2006) e Diringer (1968), a qual não nos iremos nos ater nesta tese.

Por fim, a escrita alfabética se constitui pela utilização das letras. O nome alfabeto derivou-se das duas primeiras letras gregas alfa α e beta β . A origem das letras são os ideogramas, no entanto, com o tempo, eles perderam o traço distintivo com valor ideográfico, passando a representar apenas a função fonética: o ideograma perdeu, então, seu aspecto pictórico e ganhou apenas a função fonética. Conforme Gelb (1985), só há dois sistemas de escrita: o que utiliza os pictogramas de forma motivada para expressar e comunicar ideias e pensamentos – a escrita ideográfica; e o modelo em que há uma relação intrínseca entre referentes e sons e no qual não há, necessariamente, motivação icônica, mas arbitrária – a escrita fonética.

Inicialmente, diante dos desenhos das coisas em geral, apareciam apenas as consoantes iniciais. Ainda não havia vogais. Os alfabetos consonânticos continham de vinte a trinta letras – que serviam a várias línguas semíticas antigas, como o fenício, o hebraico, o aramaico etc., e, atualmente, são utilizadas pelo hebraico e pelo árabe. Houve, durante o tempo, uma simplificação muito expressiva do antigo sistema de escrita ideográfico. Sampaio (2009, p. 42) explica que “mais fácil que os sistemas cuneiforme e hieroglífico, a escrita alfabética permitiu a difusão do ato de ler e de escrever em suportes mais cômodos que o barro e a pedra, se bem que menos imunes ao tempo. Entrou em voga o uso generalizado do papiro egípcio”.

As inscrições mais antigas, encontradas por volta de 1300 a.C., indicam que o alfabeto tinha apenas vinte e duas, vinte e quatro ou vinte e seis consoantes, que eram escritas da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita. Desse alfabeto se originou a grande parte dos alfabetos conhecidos hoje, como o grego, que originou o etrusco, o latino, o cirílico etc. e também o aramaico, do qual se originou o hebraico e o árabe etc. Um avanço significativo nesse processo é que, com esse alfabeto consonântico, desenvolveu-se uma escrita com

sílabas, cujos sinais se associavam aos sons da fala e não aos conceitos, como era na escrita ideográfica. Com isso, surgiram os modelos atuais de escrita, como bem afirma Sampaio (2009):

Veio a escrita alfabetizante, em processo de evolução para o sistema alfabético. Por fim, apareceu a escrita alfabética, com vogais e consoantes, como em grego (900 a.C., escrita adaptada da fenícia;), etrusco (800 a.C.; a língua etrusca era mais antiga, mas a escrita só surgiu depois da grega), latim (700 a. C., com base nas escritas grega e etrusca). Na escrita alfabética, cada sinal representa um som. (SAMPAIO, 2009, p. 43).

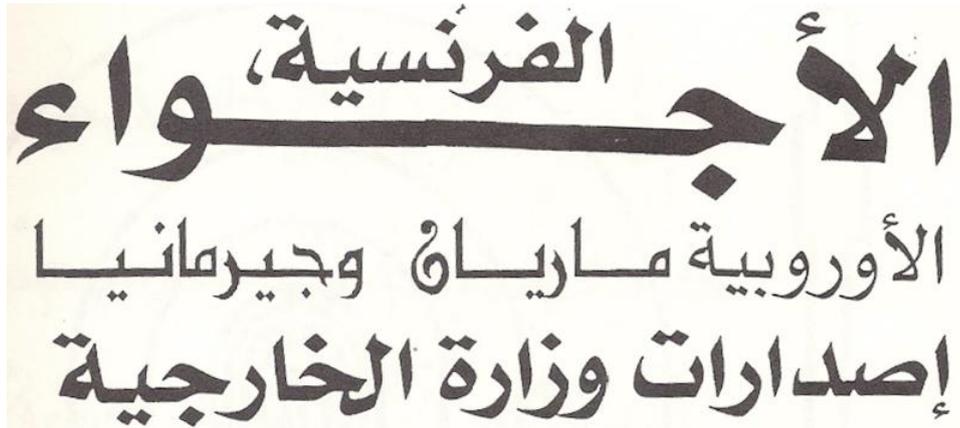
A seguir, há a sequência evolutiva do alfabeto hebraico até os dias de hoje. Depois, temos a escrita árabe, que surgiu no século VI ou VII d.C., derivada da escrita nabateia – forma variante da escrita cursiva do aramaico, que é originária da escrita fenícia. O árabe é uma escrita alfabética, constituída de 28 letras, sendo escritas somente três vogais longas [a], [i] e [u]. As vogais curtas não são escritas. Escreve-se da direita para a esquerda, isto é, essa escrita é levoverba. A escrita árabe é cursiva, dessa forma as letras se grudam como se fossem manuscritas. Todavia, depois do a (longo), d, z, r e w, o encadeamento é desfeito, parecendo se tratar de uma nova palavra. O formato das letras árabes muda conforme sua posição no início, no interior ou no final de uma palavra; por exemplo, se uma letra está no final de uma palavra, então ganha uma pequena cauda, que desaparece nas outras posições.

Figura 10 – Alfabeto hebraico

| | Hebraico Quadrado (Monumental) | Estilos Medievos Formais | Estilos Rabínicos | Estilos Cursivos | Contemporâneo |
|---|--------------------------------|--------------------------|-------------------|------------------|---------------|
| 1 | א א | א א א | א א א | א א א | א א א |
| 2 | ב ב | ב ב ב | ב ב ב | ב ב ב | ב ב ב |
| 3 | ג ג | ג ג ג | ג ג ג | ג ג ג | ג ג ג |
| 4 | ד ד | ד ד ד | ד ד ד | ד ד ד | ד ד ד |
| 5 | ה ה | ה ה ה | ה ה ה | ה ה ה | ה ה ה |
| 6 | ו ו | ו ו ו | ו ו ו | ו ו ו | ו ו ו |
| 7 | ז ז | ז ז ז | ז ז ז | ז ז ז | ז ז ז |
| 8 | ח ח | ח ח ח | ח ח ח | ח ח ח | ח ח ח |

Fonte: DIRINGER, 1968, p. 137.

Figura 11 – Alfabeto árabe



Fonte: SAMPAIO, 2009, p. 93.

A escrita fonética adota os símbolos que correspondem às letras ou aos sinais gráficos. Não há como fixar a correspondência letra e som nas línguas, devido às complexidades específicas. Por conta do dinamismo da linguagem oral, contra as formas estanques da língua escrita, os falantes precisam lidar com as diferentes pronúncias do registro escrito. Sampaio (2009) exemplifica com o caso do grego, cujo alfabeto tem mais de 3.000 anos e no qual havia letras que representavam vários fonemas, mas hoje representam apenas um.

Confusão semelhante entre letras e fonemas, no português brasileiro, é muito recorrente, pois temos a letra **S** que, dependendo do contexto, pode equivaler ao fonema /z/, /s/ etc. Ainda temos a letra **X**, que corresponde a um amplo espectro de fonemas diversificados, como /ks/, /z/, /x/ etc.

A língua portuguesa no Brasil tem sofrido inúmeras reformas ortográficas, visando a aprimorar a relação entre sinais gráficos e sons. Os êxitos, no entanto, ainda são mínimos, como aponta o fato de que a população adulta reclama muito das dificuldades de compreender adequadamente essas relações fonéticas com grafias díspares de nosso idioma.

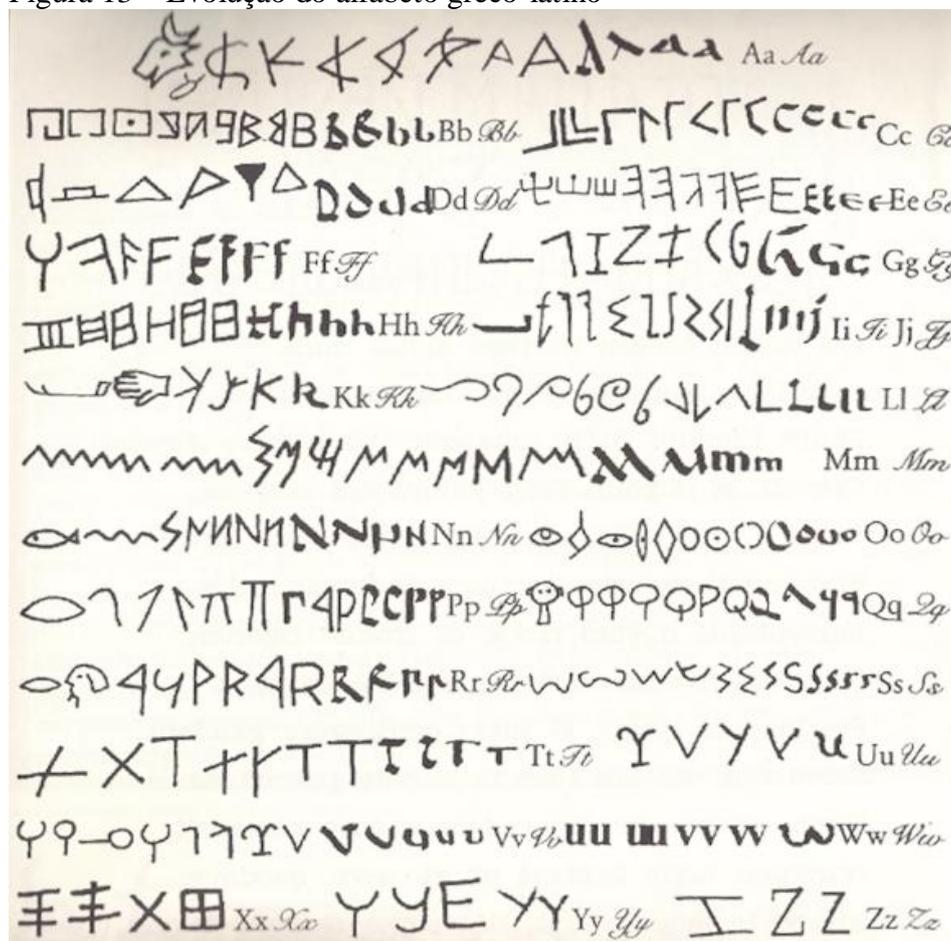
Ressalta-se que o alfabeto latino é utilizado por muitas línguas, sem qualquer acréscimo de letras nem de acentos gráficos, como é o caso do somali, do suaíli, do malgaxe, do indonésio-malaio, do neerlandês e do inglês, conforme o autor citado.

Os símbolos dos sistemas de escrita pictográficos e ideográficos se fundamentam na correspondência semântica entre segmentos morfológicos e também entre segmentos maiores ou menores do que as palavras. Cagliari (2010) faz menção às cartas enigmáticas que mantêm parte da linguagem ideográfica e parte da alfabética. Ou seja, esse tipo de registro escrito funciona como um jogo de linguagem que servem para que as crianças possam desenvolver o

Os alfabetos modernos só chegaram ao estágio atual porque passaram por várias transformações, entre as quais figuram os silabários, que eram grupos específicos de letras para corresponder a cada sílaba. No quadro acima, há a evolução das letras capitulares do português, partindo do semítico do norte, chegando ao grego, passando ainda pelo etrusco e, por fim, chegando ao latim, língua da qual é originário. É importante observar, nessa evolução, as modificações sofridas por cada símbolo, até chegar à forma capitular conhecida modernamente. Por exemplo, as letras antigas que representavam o A, o B, o D, o E, o K, o P e o S são extremamente intrigantes. Por outro lado, observam-se símbolos que não passaram por tamanhas transmutações, como o F, o H, o M e o T. Também é interessante que alguns se perderam na sequência diacrônica do alfabeto moderno das letras capitulares.

No próximo quadro, é feita toda a evolução das letras do alfabeto moderno do latim e das línguas ocidentais em grande parte, incluindo as letras cursivas. Nele, pode-se observar que a evolução do alfabeto começa com os pictogramas primitivos que foram sendo aperfeiçoados para o atingimento das formas atuais.

Figura 13 – Evolução do alfabeto greco-latino



Fonte: SAMPAIO, 2009, p. 261.

Os fenícios escreviam apenas com sons consonantais; não havia vogais. Para muitos linguistas, as línguas semíticas dispensavam a presença das vogais por serem, de certa forma, de mais fácil compreensão. Essa ausência de vogais ocorre ainda nos modos de escrever do árabe e do hebraico. Como se observa no quadro abaixo, esse fato contribuiu enormemente para o aprimoramento do alfabeto pelos gregos e romanos até alcançar a estrutura contemporânea:

Figura 14 – Alfabeto consonântico

| Nome da letra | Valor fonético | Norte-Semítico | Fenício Antigo | Fenício Moderno | Neo-Púntico |
|---------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|-------------|
| aleph | ʾ | 𐤀 | 𐤁 | 𐤂 | 𐤃 |
| beth | b | 𐤄 | 𐤅 | 𐤆 | 𐤇 |
| gimel | g | 𐤈 | 𐤉 | 𐤊 | 𐤋 |
| daleth | d | 𐤌 | 𐤍 | 𐤎 | 𐤏 |
| he | h | 𐤐 | 𐤑 | 𐤒 | 𐤓 |
| waw | w | 𐤔 | 𐤕 | 𐤖 | 𐤗 |
| zain | z | 𐤘 | 𐤙 | 𐤚 | 𐤛 |
| heth | h | 𐤜 | 𐤝 | 𐤞 | 𐤟 |
| teth | t | 𐤠 | 𐤡 | 𐤢 | 𐤣 |
| yod | y(i) | 𐤤 | 𐤥 | 𐤦 | 𐤧 |
| kaph | k | 𐤨 | 𐤩 | 𐤪 | 𐤫 |
| lamed | l | 𐤬 | 𐤭 | 𐤮 | 𐤯 |
| mem | m | 𐤰 | 𐤱 | 𐤲 | 𐤳 |
| nun | n | 𐤴 | 𐤵 | 𐤶 | 𐤷 |
| samek | s | 𐤸 | 𐤹 | 𐤺 | 𐤻 |
| ain | ʿ | 𐤼 | 𐤽 | 𐤾 | 𐤿 |
| pe | p(ph) | 𐥀 | 𐥁 | 𐥂 | 𐥃 |
| qade | q | 𐥄 | 𐥅 | 𐥆 | 𐥇 |
| qoph | q | 𐥈 | 𐥉 | 𐥊 | 𐥋 |
| res | r | 𐥌 | 𐥍 | 𐥎 | 𐥏 |
| šin | sh-s | 𐥐 | 𐥑 | 𐥒 | 𐥓 |
| taw | t | 𐥔 | 𐥕 | 𐥖 | 𐥗 |

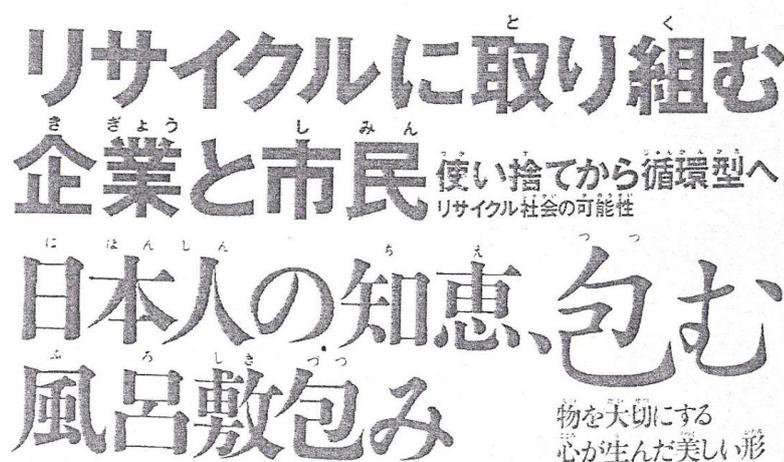
Fonte: DIRINGER, 1968, p. 133.

Foram os gregos os introdutores das vogais no atual alfabeto greco-latino. As vogais em grego apresentam distinção importante na estruturação das palavras. Desse modo, a escrita alfabética tem o menor número de símbolos, mas consegue o maior número combinatório de

caracteres. Em seguida, os romanos a aprimoraram, de tal maneira, que passaram a escrever da esquerda para a direita, ao contrário do que realizavam os gregos na escrita.

O modo de escrita da esquerda para a direita e de cima para baixo não é igual a todos os sistemas de escrita existentes. Os japoneses e chineses, por exemplo, escrevem em colunas verticais e da direita para a esquerda. Já os árabes também escrevem como os japoneses e chineses, todavia de cima para baixo, em linhas. Eis os modelos dessas escritas abaixo:

Figura 15 – Alfabeto japonês



Fonte: SAMPAIO, 2009, p. 148.

De qualquer modo, a escrita tem como função primordial a preservação da memória coletiva religiosa, científica, política, cultural, social e outras. A invenção da prensa, no século XV, trouxe como consequências a invenção do livro e da imprensa, conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010). São dois grandes avanços da humanidade, sobretudo no que tange à própria escrita e seus desdobramentos e à leitura e seus vários modos, segundo Cagliari (2010), Fulgêncio e Liberato (2010), Braggio (2002), Barbosa (2006) e outros. Sabe-se que a leitura não se expandiu imediatamente e que o processo de divulgação levou séculos, além de ter ocorrido, inicialmente, entre a elite e a Igreja. Aspectos a respeito de disseminação, produção e consumo da leitura são discutidos por Horellou-Lafarge e Segré (2010).

Com o surgimento do rádio, do cinema, da televisão e da rede mundial de computadores (“web”), a memória coletiva da população tem novos recursos para a sua materialização. Assim, diz Cagliari (2010, p. 98): “Os instrumentos de escrita também têm se transformado muito ao longo dos tempos, indo desde o pincel, o cinzel, o estilete, o lápis, a caneta, até as teclas dos mais avançados computadores”. Atualmente, os processos de

alfabetização não estão exclusivamente nas cartilhas do abecedário, mas nos computadores, especialmente nos pequenos computadores portáteis, manuseáveis na palma da mão. Os computadores contemporâneos têm a mesma função dos livros, das bibliotecas, dos museus, dos pergaminhos, dos papiros e das pinturas rupestres tiveram até muito recentemente.

Já a escrita fonográfica, que se pauta no significante, está intimamente relacionada aos sons de certa língua para se codificar e interpretar. A linearidade é sua forma padronizada. Nas palavras de Cagliari (2010):

Os sistemas ideográficos em geral tiveram sua origem numa escrita pictórica, icônica, cujas formas lembravam as coisas do conhecimento do escritor e do leitor. Na própria combinação de caracteres icônicos, surgiu a possibilidade de escrita motivada foneticamente através desse mesmo processo, tornando a relação icônica cada vez mais fraca, e a relação fonográfica cada vez mais forte. (CAGLIARI, 2010, p. 99).

O uso corriqueiro de salas de bate-papo ou o envio de mensagens virtuais com a utilização de grupos consonantais – como **tbm, vc, abs, bjs, bj, qdo, pq, cel, obgd, fds, sbd, mna, lvr, dps** –, é, atualmente, lugar comum em português. Esses grupos consonantais são exemplos de escrita ideográfica, porque há, intrinsecamente, uma iconicidade ou motivação entre eles e os sentidos que lhes são atribuídos.

Os sistemas de escrita são muito complexos. O português e o grego têm letras maiúsculas diferenciadas das minúsculas. O português, por exemplo, tem um sistema de escrita em letras de fôrma e outro, cursivo. Em quaisquer deles, sempre houve preocupação com a legibilidade das letras, a fim de facilitar a leitura por qualquer pessoa. Daí surgiu a caligrafia, até hoje tecnologizada pelos computadores.

Cagliari (2010) adverte, no entanto, para o fato de que não há um sistema de escrita adequado para permitir a correspondência biunívoca entre fala e escrita. Olson (1997) separa, nitidamente, essas duas modalidades, não havendo qualquer necessidade de aproximá-las ou de intercambiá-las. Os aspectos suprasegmentais, como entonação de voz, timbre, pausas, acentuação, pontuação, não conseguem transferir para o papel a enunciação, conforme a fala transmite. Os sinais de pontuação surgiram na Idade Média, conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010). Até então, as palavras ficavam grudadas umas às outras.

Entende-se que a escrita ideográfica se relaciona com o conhecimento linguístico e de mundo do leitor, já a escrita fonográfica depende estritamente do conhecimento linguístico e da interpretação semântica.

A escrita surge como forma de aliviar a memória objetiva dos falantes, pois facilita a transmissão de informações e os usuários não se sobrecarregam com os dados de seu dia a dia.

A terceira escrita – a escrita fonética ou fonográfica –, desenvolvida pelos fenícios 1.000 anos a.C., tinha, como objetivo máximo, a escritura de contratos, já que esses povos viviam do comércio. Nesse momento inicial da nova escrita alfabética, não havia ligação entre o sinal e o objeto ou ideia, mas com a decomposição dos sons. Por isso, ela se denomina fonográfica.

Os gregos aperfeiçoaram o alfabeto fenício quinhentos anos a.C. e introduziram as vogais que conhecemos hoje. A consequência mais significativa desse aprimoramento foi o processo de escrita ou de escrituração ter diminuído o trabalho de memorização objetiva.

Horellou-Lafarge e Segré (2010), no tocante à dimensão da escrita alfabética, afirmam:

A escrita permite a armazenagem da informação, sua organização, sua memorização, sua classificação, sua reordenação e também a tomada de distância em relação ao discurso. A escrita permite o que a transmissão oral limitava – a possibilidade de refletir sobre o pensamento, de desprender-se dele, de voltar atrás, de criticar –, modifica a maneira de pensar e de apreender o mundo. Para elas, o aperfeiçoamento da escrita por meio do alfabeto não colaborou proporcionalmente ao custo, ao formato e ao tempo adequado para a difusão da escrita. (HORELLOU-LAFARGE E SEGRÉ, 2010).

De acordo com Olson (1997), a escrita ganhou um *status* jamais alcançado por outro invento, visto que o texto escrito permeia, atualmente, a vida de todas as pessoas. Para corroborar esse raciocínio, percebe-se, no dia a dia, a ênfase acentuada na escrita. Por exemplo: para fazer uma inscrição para um concurso, o candidato precisa saber lidar com a leitura do edital normativo; para comprar ou alugar um imóvel, o cidadão precisa escrever seu nome nos espaços programados; para fazer as compras no supermercado, a pessoa carece listar os produtos de que necessita em casa. Disso, decorrem os inúmeros e vultosos investimentos que os governos do Ocidente, conforme Olson (1997), gastam com a alfabetização, a fim de atenuar as consequências do analfabetismo.

Para ele, a ausência do processo de alfabetização ou alfabetismo em uma sociedade é comparada a problemas sociais como a miséria, o desemprego etc. Não se deve negar que a função precípua da educação é auxiliar os discentes na aquisição de conhecimentos básicos fundamentais para toda a sua formação: ler, escrever e calcular. Essas três funções da escrita

são confirmadas por Mollica (2007), Rojo (2009), Soares (2004) e Ribeiro (2003), entre outros.

Para desmistificar o papel grandioso que a sociedade contemporânea fornece à escrita, Olson (1997) apresenta alguns questionamentos importantes para mostrar que a oralidade continua ocupando a mesma função, que, há muito tempo, lhe foi reservada na vida da humanidade. A escrita, contudo, não consegue descrever tudo o que a fala diz, conforme Antunes (2009), Cagliari (2010), Olson (1997) e outros, provavelmente pelo fato de que a escrita é uma tecnologia, de acordo com Bortoni-Ricardo (2012).

Por isso, não existem motivos para traçar uma oposição tão acirrada entre oralidade e escrita, como a que se observa, por exemplo, em livros e gramáticas didáticas no Brasil. O que se depreende de todas as leituras realizadas sobre esse tema é que cada uma – oralidade e escrita – tem sua funcionalidade, conforme a necessidade das pessoas em cada situação cotidiana. Quer dizer, uma avaliação escrita exige, de quem a faz, o uso apropriado dessa modalidade da língua. Diferentemente disso, um almoço aos domingos com a família, cujos membros conversam, riem, falam alto, num clima de descontração, é uma situação não-traduzível ou indizível, por meio da escrita, devido às suas especificidades. Eis os problemas apontados por Olson (1997):

- a) a escrita é a transcrição da fala – essa afirmação não é verdadeira para ele, porque não se consegue transpor todos os recursos presentes na fala para o texto escrito;
- b) a hierarquização da escrita em detrimento da fala – há, no senso comum, a ideia de que a fala não tenha sua gramática e também de que seja desorganizada, desestruturada, ilógica, irracional; por outro lado, corre também a ideia de que a escrita, por outro lado, tenha uma gramática racional, seja organizada e tenha uma estrutura própria. Os estudos linguísticos contemporâneos comprovam que tanto a fala como a escrita têm sua gramática, são organizadas, estruturadas e racionais etc. Portanto, para nós, não há deficiências nas pessoas que só falam e não sabem escrever ou em culturas totalmente oralizadas (ágrafas) ou parcialmente oralizadas. Tampouco, tem supremacia quem utiliza, adequadamente ou não, os recursos da escrita. Insistimos: fala e escrita têm suas funções sociais conforme o contexto cultural, social etc.;
- c) a supremacia da escrita alfabética – para o autor, o progresso intelectual do homem ocidental aconteceu devido ao aperfeiçoamento do alfabeto fenício pelos gregos, o que

resultou no alfabeto moderno, no desenvolvimento da imprensa e nas transformações artísticas, sociais e culturais etc.; mas essa hegemonia da escrita alfabética é decorrente da tecnologização das sociedades ocidentais, impulsionada pela sofisticação da imprensa, pelo aperfeiçoamento constante dos meios de comunicação e, por último, pelo desenvolvimento da escrita eletrônica, que não para com suas inovações;

d) o progresso social é consequência da escrita – geralmente é difundido que o desenvolvimento social no Ocidente se deve à difusão maciça da leitura e da escrita, mas, para Olson, isso é exagero: outros fatores contribuem para a inserção das pessoas no consumo dos bens culturais;

e) o desenvolvimento científico e cultural é decorrente da escrita – assim se reconhece a sofisticação dos pensamentos modernos, na ciência, na filosofia, na medicina etc., como consequências da cultura científica possibilitada pelo alfabeto grego. O autor também reconhece que os gregos formaram a primeira sociedade a lidar plenamente com a escrita, por isso afirma que os helenos formam o primeiro grupo letrado no sentido mais pleno da palavra;

f) o desenvolvimento cognitivo em função da escrita – para Olson (1997, p. 24), “O conhecimento da escrita dá ao pensamento o grau de abstração que não existe no discurso oral e nas culturas orais”. Todavia, considera-se, para efeitos desta tese, que não é a escrita por si só que faz as pessoas se desenvolverem melhor do ponto de vista da cognição. Essa é uma possibilidade apenas. Por isso, Vygotsky (1991) e Bakhtin (1997) – dentre outros autores – construíram a Teoria dos andaimes ou da Interação verbal e o Interacionismo dialógico, respectivamente. Com essas teorias, buscam intervir no processo de ensino-aprendizagem da própria escrita e da leitura. Ou seja, é necessário todo um aparato didático para que as pessoas saibam compreender o silogismo, o raciocínio abstrato e outros conhecimentos linguísticos mais sofisticados. Por causa disso, utilizamos, em nossa pesquisa, os pressupostos teóricos desses dois autores – Vygotsky e Bakhtin – para analisar a sofisticação da escrita elaborada por nossos colaboradores da Rede Federal de Ensino, como já explicitado, e os retomaremos em outros pontos deste texto.

Sobre a transformação da escrita, sabe-se que a parte geral de qualquer língua – como seus aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos – é fácil de se transcrever para o “mundo do

papel” (expressão utilizada por Olson, 1997). Porém, não há recursos, facilmente identificáveis, que aclaram, por exemplo, a maneira como o enunciado foi dito e, tampouco, as intenções do enunciador.

Outro ponto importante é o fato de uma língua escrita sempre ser secundária, porque todo ser humano aprende primeiro a falar para, somente depois, ter contato com os mecanismos ou com as tecnologias da escrita.

Para Olson, o desenvolvimento da escrita foi acompanhado pelo acirramento da divisão da sociedade em classes sociais. Mas isso não aconteceu de qualquer forma. Essa divisão social teve como objetivo escravizar a espécie humana menos afeita à burocracia papelesca, já que funções artísticas não é a preocupação principal dos seres humanos. Sabe-se que a escrita e suas implicações são inegáveis, porém é necessário ter em foco a dimensão de cada consequência, para que não haja supervalorização da escrita, por um lado, e hipotrofia ou subvalorização da oralidade, por outro.

Goody e Watt (2006) relacionam a escrita ao raciocínio silogístico e abstrato; porém Goody (1987) não descarta a relevância da forma escrita nas funções cognitivas. Pode-se reconhecer, com base nos textos de Olson (1997, p. 33), que a escrita tem funções muito importantes: tradição da pesquisa de arquivos, comparação e crítica de várias versões dos fatos.

Para Olson (1997), não se chegou a uma teoria definitiva e completa sobre o aprendizado da leitura, porque essa esteve sempre associada aos processos de alfabetização e não aos sistemas de notação. Também, porque o registro escrito incorporava a gramática e sua lógica e não a gramática da fala comum. Um terceiro problema para esse fracasso teórico é que o conhecimento metalinguístico advém como resultado da escrita ou independente dela. E, ainda, porque o domínio do registro escrito foi visto como um aprendizado focado no texto e não na percepção de cada leitor. Por fim, a hierarquização da fala e da escrita sempre supervalorizou uma e hipertrofiou a outra. Vygotsky (1991, p. 44) adotou a posição de que a utilização de signos criados socialmente, como a escrita, os números e as figuras, foram fundamentais para o desenvolvimento dos “processos mentais superiores”.

A escrita para pessoas que não sabem ler e escrever parece algo com poderes extranaturais. Isso, porque o que parece tão simples para muitas pessoas que leem, não o é para outras que não têm acesso à tecnologia da escrita. Foi isso que Luria percebeu quando aplicou testes psicológicos citados por Olson; as pessoas deveriam saber coisas básicas, tais como: “No extremo norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya e Zembya ficam

no extremo norte e há sempre neve lá. Qual a cor dos ursos em Novaya e Zembya?” O autor afirma que os analfabetos respondiam “não sei” ou “Há vários tipos de urso”.

A evolução da escrita de forma muito simplificada, para Harold Innis (1950), está organizada de três maneiras: o texto escrito em pedra documentou a vida dos egípcios; já o papiro serviu para registrar as sociedades romanas; por fim, a escrita alfabética e a imprensa contemporâneas guardaram as características das novas ciências e das tecnologias em cujo contexto estão inseridas as pessoas do fim do século XX e do início do século XXI. McLuhan (1972) lembra que, durante o período medieval, realizava-se a leitura em voz alta; a leitura silenciosa é consequência do surgimento da imprensa.

Há ainda as metáforas do homem oral, do homem da escrita e do homem eletrônico ou digital. Ou seja, enquanto havia apenas os pictogramas, a linguagem humana era basicamente oralizada, conforme Olson (1997) e Ong (1998). A escrita pictográfica existia para suprir poucas necessidades e não havia ainda os usos da escrita que conhecemos hoje, como em ciência, política etc. O uso dos pictogramas era bastante limitado. Daí se explica a metáfora do homem oral, pois sua vida existia em função de todos os recursos disponíveis a partir da fala. A segunda metáfora – o homem da escrita – se refere aos progressos culturais e científicos entre os séculos XV e XX, quando houve grande processo de aperfeiçoamento da imprensa que, por sua vez, sofisticou todos os recursos escritos. Além disso, a quantidade de impressões que se avolumou, a diversidade de caracteres dinamizou-se e as publicações conseguiram atingir maior público-leitor. São benefícios sociais e culturais que passaram a existir para a humanidade.

A qualidade do livro, o acabamento e a diversidade em tamanho etc. também se modificaram bastante. Disso decorre o aumento do número de leitores desde há muitos anos. A última metáfora – o homem eletrônico – faz menção aos mecanismos envolvidos na escrita na era dos computadores e da *internet*, quando a cultura digital passou a preencher inúmeras funções sem o uso da tinta sobre o papel para fornecer as informações, quer curtas, quer longas. Assim, surge a expressão discurso eletrônico, nas palavras de Marcuschi (2010), que a cada dia se dissemina por todas as instâncias sociais. A humanidade jamais presenciou a criação de um artefato tão impactante quanto a leitura e a escrita digitais em seus diversos gêneros: hipertextos ou outros gêneros digitais. O autor reitera essa situação nestas palavras: “Tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica, com uma nova economia da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Na era pós-papel, o ser humano eletrônico é totalmente

dependente da centralidade da escrita virtual. Em outros tempos, se definiu a escrita como uma atividade assíncrona, segundo Marcuschi (*op. cit.*), mas hoje essa visão já precisa ser repensada, porque, na mídia virtual, há o desenvolvimento dos bate-papos virtuais, nos quais as pessoas conversam por meio da escrita, virtualmente. É uma conversa *on line* que se pauta na escrita digital ao mesmo tempo em que os internautas estão dialogando eletronicamente. No universo das pessoas cujo campo cultural é eletrônico, vários termos novos, com seus sentidos, vão surgindo: comunidade virtual, listas de discussão, *blog*, *e-mail*, fóruns virtuais, mensagem eletrônica, oração virtual, leitores eletrônicos, comércio eletrônico, postagem eletrônica etc.

Em 1990, iniciou-se o processo de *download* de livros, o que já acontece com frequência, atualmente, por meio de *smartphones*, *laptops*, *notebooks*, *netbooks*, *tablets*. Nessa conjuntura digital, surge o leitor eletrônico, que usa a máquina para leituras virtuais. Ou seja, não é um livro físico, mas um artefato eletrônico cuja capacidade é a exibição de conteúdos de textos e livros inteiros para leitores em geral. Dessa forma, há uma expressiva mudança no mundo da cultura escrita, em que a humanidade só presenciou após ter havido o aperfeiçoamento do alfabeto ocidental pelos gregos.

Olson (1997, p. 60) ressalta que, no Ocidente, “alfabetizar-se é aprender a utilizar os recursos da escrita pela cultura”. Ela insiste ainda, “a alfabetização é a competência para explorar um conjunto específico de recursos culturais”.

Para antropólogos e sociólogos, o grande feito da escrita é permitir comparações no exame de mudanças ocorridas no grupo social, nos aspectos linguístico (análise diacrônica), urbanístico e climático, dentre outros.

Segundo Olson (1997), a mudança da tradição oral para o uso alargado do alfabeto ocorreu na Grécia quando os gregos conseguiram registrar textos completos e puderam lê-los várias vezes. Apesar disso, só 20% dos homens sabiam ler e escrever. Porém isso foi suficiente para que leis escritas surgissem por volta de 420 a.C., conforme Olson (1997), e os escritos fossem tomados como referência, citação, para estudo etc. Assim, surge a fé na palavra escrita.

Ainda nessa direção, Olson (1997) discute o fato de que a palavra escrita é padrão na China e as formas orais se derivam dela; na Índia, a escrita não é confiável, enquanto as formas orais são sagradas. Isto é, só se compreende o papel desempenhado pela palavra escrita, conhecendo bem a cultura na qual ela está inserida. Goody (1987) está certo ao

sinalizar que a escrita formaliza listas, tabelas, gráficos, classificações etc., minorizando, então, a memória.

O autor também aborda a questão do sentido literal e da metáfora, ou seja, para ele, como a relação entre as palavras é frouxa, como saber se o uso de certas palavras é literal ou metafórico? Ele reitera a relevância da escrita para o desenvolvimento científico, porém os cientistas precisam pesquisar as causas das novas maneiras de ler, redigir e interpretar os textos, pois a evolução não ocorreu apenas na conservação de arquivos.

É necessário, portanto, que os cientistas revejam os usos e as especificidades da escrita com a disseminação dos inúmeros recursos tecnológicos, intermediados pelo acesso à rede mundial de computadores (*web* ou *internet*). Por exemplo, muitos livros e jornais são lidos diariamente numa tela de cristal, em *laptops*, *palmtops*, *notebooks*, *netbooks*, *ipads* etc., sem que o leitor precise imprimir o material escrito. Assim, também há mudanças muito significativas, nesse aspecto, com o envio de correspondências que, além de não demorarem mais dias ou até meses para chegar ao destinatário, são transmitidas aos milhões virtualmente ou eletronicamente a cada instante, pelo mundo afora, a custo praticamente zero, em poucos segundos ou minutos.

Continuando a tratar da história da escrita e de suas implicações, cito McLuhan (1972), que relaciona as oposições entre os textos do fim da Idade Média e da Renascença:

- a) o texto escrito suprimiu o testemunho juramentado;
- b) o estudo particular ou privado dispensou a execução pública;
- c) a leitura em voz alta foi preterida pela leitura silenciosa;
- d) as pinturas religiosas ocupam o posto dos ícones religiosos;
- e) a prosa moderna põe fim à persuasão da retórica.

As conclusões do autor são que o ser humano tem se tornado cada dia mais dependente do texto escrito ou da própria escrita. Por exemplo, a mãe precisa preencher uma ficha de matrícula ou requerimento para matricular o filho na escola; o pai precisa pagar a fatura de água, luz e telefone; o filho precisa do passe estudantil de uma concessionária, que lhe solicita o preenchimento de formulário; o professor faz anotações no quadro e os alunos tomam essas anotações em seus cadernos; o caixa registra as compras no cupom fiscal; a boleira soma a quantidade de bolos vendidos; o frentista calcula o valor a ser pago pelo motorista pelo abastecimento de combustível; o padre lê o texto bíblico; o médico registra a

medicação a ser tomada pelo paciente numa receita etc. Essas situações corroboram a necessidade que todos os seres humanos contemporâneos têm da escrita ou do registro escrito.

Tudo isso se deve, para muitos autores, à evolução do alfabeto, cuja cronologia destaca Gelb (1985):

- a) escrita pictográfica, que elabora os sentidos diretamente;
- b) escrita ideográfica;
- c) sistema silábico sem vogais, criado pelos fenícios;
- d) sistema silábico com vogais, aprimorado pelos gregos.

Olson (1997) vai mais além, reafirmando que os sistemas de escrita não foram criados para representar a fala, tampouco como um mnemônico, mas “para comunicar informações” (OLSON, 2007, p. 83), já que sua relação com a fala é enviesada (indireta).

Os antigos pastores sumérios, no século IX a.C., no local onde se situa o atual Iraque, utilizavam inúmeras peças de argila para relacionar, exatamente, o número de ovelhas, gado e outros animais. Talvez essa seja a primeira pista da evolução do sistema de escrita ou do próprio alfabeto. Já 500 anos depois, esse sistema de escrita se aperfeiçoou de tal forma que as peças de madeira eram furadas e organizadas em amarrinhos, depois em envelopes ou *bullae*, que eram uma espécie de chocalhos amarrados ao pescoço dos animais. Nesses suportes, eram feitas marcas a fim de distinguir o conteúdo guardado enquanto a argila não endurecia. Quando já era possível colocar o nome no envelope, não era necessário guardar as peças ou objetos dentro deles. Desse modo, para Olson (1997), ocorreram, nessa época, os primeiros registros da escrita. Até então, os emblemas correspondiam aos signos e não às palavras.

Ainda para ele, porém, não se pode afirmar categoricamente quais foram as primeiras tentativas de escrita. Porém, segundo sua visão de estudioso, as tentativas de escrita com sintaxe se aproximavam da necessidade de haver um modelo para a fala. Como os sistemas de escrita têm sua sintaxe, dispensa relativamente sua compreensão por meio de referentes externos utilizados para tal fim. Isso resultou no surgimento da escrita fonética ou fonográfica, cujos símbolos representam estruturas ou formas gramaticais de uma língua: as palavras. Não há como se assegurar, de acordo com o autor, a consciência dos escribas dos mecanismos de desenvolvimento da escrita como processo já em evolução por meio de sua

atividade laboral. Sabe-se, no entanto, que eles foram essenciais à codificação da língua nos primórdios da civilização.

3.3 As técnicas de escrita

A escrita cuneiforme se realizava com um prego sobre a argila molhada. Já os hieróglifos tinham como suporte o papiro, em que se faziam sinais lineares, simples e geométricos. Apesar do manuseio mais confortável desse recurso do que da argila e da pedra, o papiro não permitia que o leitor fizesse anotações e comparações, devido ao seu tamanho que podia chegar a quarenta metros de comprimento. O couro e a pedra tinham usos restritos aos textos mais importantes.

Duzentos anos depois de Cristo, o papiro foi substituído pelo códice, conjunto de folhas de pergaminho de tamanho grande, que levava muitas vantagens em relação aos outros suportes de escrita. Era feito com a pele de bezerras novos, por isso era delicado e dobrável. Seu custo era módico comparado com os rolos de papiros egípcios. Com pena de ganso, suas folhas permitiam a escrita frente e verso.

A leitura dos textos em latim pelos romanos se realizava em voz alta e em locais públicos, como igrejas, refeitórios e claustros. Desde a queda do Império Romano, em 476, até o século XII, predominaram o uso e a produção de livros religiosos. Os livros mais antigos eram muito grandes – tinham “entre 35 e 50 cm de altura por 25 a 30 cm de largura”, conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 27). Dificultosa também era a leitura, porque as letras estavam emendadas umas às outras. Com o tempo, houve a introdução da pontuação, de letras maiúsculas e dos parágrafos, por volta do século XI. Esses mecanismos viabilizaram a leitura silenciosa.

Por volta do fim do séc. XII e do início do século XIII, surgiram as universidades para instruir os leigos e introduzir uma classe nova à sociedade: a burguesia. Até essa época, somente a nobreza e o clero tinham acesso a livros, que versavam sobre teologia ou eram missais. Com a expansão do ensino nas universidades, logo os textos passaram a receber comentários. Desse modo, os livros escritos em latim começaram a fazer referência a conteúdos de filosofia, matemática, lógica, astronomia entre outros. A evolução não se restringiu à inserção de novos temas, mas também atingiu a forma como a leitura ocorria

antes. Inicialmente, o leitor procurava decifrar o texto, agora ele quer compreendê-lo para poder comentá-lo.

Segundo Cavallo e Chartier (1998), os alunos ricos adquiriam as cópias dos livros quando autorizados; já os menos afortunados acessavam os textos em bibliotecas públicas universitárias ou poderiam copiá-los em livrarias credenciadas. Ao contrário de todos os autores de sua época, Dante Alighieri passou a escrever em sua língua nacional, o italiano, pois boa parte da população já não dominava o latim que, por muitos séculos, permaneceu como língua internacional.

No século II, na China, o papel foi inventado: era mais barato e flexível do que o pergaminho, além de reproduzível em quantidades mais expressivas, possibilitando o surgimento da imprensa no século XV. Esses dois eventos provocaram grandes impactos no livro como o conhecemos hoje.

Depois que Johannes Gutenberg criou a imprensa, modificou-se bastante o universo da leitura, já que os livros passaram a ser produzidos em grandes quantidades e a preços módicos. Para isso, foram imprescindíveis os tipos móveis de metal, o prelo e a tinta gorda. De acordo com Febvre e Martin (1992), para cada categoria de obras e de leitores, havia os caracteres específicos. Isto é, os caracteres góticos foram utilizados para os livros da escolástica e de direito canônico; já os caracteres bastardos, para os livros narrativos; os caracteres romanos eram utilizados para os livros clássicos e humanistas. Paulatinamente, padronizaram-se os caracteres em apenas um modelo, o romano, que foi utilizado por toda a Europa, exceto Alemanha e Países Baixos, que mantiveram os caracteres góticos.

Febvre e Martin (1992) afirmam que, por volta de 1540, o livro impresso surgiu na sociedade europeia, desvinculando-se da forma manuscrita e favorecendo os modelos dos livros contemporâneos. Consequentemente, os preços despencaram, a transcrição do nome da obra passou a ficar na lombada da capa para facilitar sua localização na posição vertical entre tantos outros livros; a paginação ficou mais bonita, a legibilidade ganha progresso, os formatos textuais aprimoraram-se devido, essencialmente, aos recuos dos parágrafos, às margens e às mudanças de linhas.

Em 1785, Didot cria a prensa metálica que conseguia imprimir folhas grandes e, simultaneamente, o papel começa a ser produzido em bobinas. Com isso, a tiragem de exemplares diários de 300 sobe para 95000 por hora. O surgimento do linotipo, máquina fundidora de linhas de caracteres tipográficos similar à máquina de escrever, facilitou a produção de textos em enormes quantidades. Essa evolução favoreceu o advento de jornais,

revistas, impressos comerciais (panfletos, *folders*) e das ilustrações coloridas, como nos atuais textos multimodais. A partir desses recursos, a imprensa não se preocupou mais apenas com livros, mas com textos de opinião, de informação, de ciências e com a imprensa especializada. A primeira reprodução fotográfica surgiu em 1886, no *Journal Illustré* (cf. FEBVRE e MARTIN, 1992).

A industrialização do livro ocorreu nos séculos XIX e XX causada pela combinação de avanços técnicos associados às novas conjunturas sociais, econômicas, culturais e políticas. As estradas de ferro, os barcos a vapor, o telégrafo, o telefone, a fotocomposição e a operação das máquinas pelos computadores aceleraram a produção e a divulgação dos livros, além de baratear seus custos. Por conseguinte, houve mais demanda pela leitura devido ao aumento do alfabetismo, à elevação da renda média, à diminuição da jornada de trabalho etc.

Dando um salto na evolução do livro, no fim do século XX, surgiu o livro eletrônico, com o auxílio do cartão de memória, que armazena grande quantidade de livros de tipos diversos. O livro virtual guarda em sua memória a obra primitiva e também comentários acrescentados pelos leitores, que podem ainda levá-lo a qualquer lugar e lê-lo em qualquer ambiente, ou seja, no trabalho, na viagem, em lugares públicos etc. É possível encontrar o livro eletrônico em vários suportes: papel, disco compacto (*compact disc*), cartão de memória, computador, *notebook*, *tablet* etc. Antes disso, porém, a leitura em voz alta realizada pelos religiosos, leitores dos textos sagrados, para o público fez com que a leitura se tornasse um bem privado de parte da sociedade rica, devido aos processos evolutivos de alfabetização no séc. XVIII e ao fortalecimento das escolas infantis no séc. XIX.

3.3.1 A leitura como propagação da religião

Os livros sagrados só podiam ser lidos por autorização papal. Porém, os protestantes se manifestaram contrários a essa proibição, visto que as leituras eram realizadas por mediadores, pessoas de confiança da Igreja. Há uma crença generalizada de que a liberação dos textos religiosos foi consequência da Reforma Protestante. Todavia, sociólogos e historiadores conjecturam que tanto protestantes quanto católicos contribuíram, de alguma forma, para o aperfeiçoamento da leitura personalizada, uma vez que havia disputa de poder por meio das ideias religiosas.

O aprimoramento da alfabetização, nesse período, foi resultado das batalhas religiosas entre católicos e reformistas, o que sofisticou bastante os mecanismos de leitura até então

realizados apenas por religiosos e poucas pessoas da nobreza. A ampliação do número de escolas possibilitou que a alfabetização se estendesse às classes populares, portanto o ensino da leitura e da escrita deixa de ser propriedade cultural exclusiva dos nobres. Lutero pregava o ensino também às moças, quando somente os homens podiam ir a escolas aprender uma profissão, mas as mulheres também necessitavam de estudos para melhor organizar a família. A educação escolar focava o conhecimento apenas de gramática, ortografia e cálculo, conforme Horellou-Lafarge e Segré (2010).

Segundo essas autoras francesas, a filosofia “faz a cabeça” dos filósofos e os filósofos são apaixonados pela filosofia e por sua linguagem, porém, para os céticos, a postura filosófica assumida por cada pessoa não implica renúncia ao dia a dia. Dessa maneira, Lutero propõe total rompimento com a filosofia. Não um rompimento simples, mas profundo, no sentido de imergir na alma dos seres vivos e entendê-la no mais profundo abismo da existência humana.

A atmosfera cultural da época exige total adequação dos discursos filosóficos aos métodos modernos da linguística, da retórica, da lógica do discurso, da psicologia e da sociologia. Também o reinado da prática e da ação recomenda aos homens total participação nas grandes transformações contemporâneas. Aqui a proposta é de redescoberta do homem comum. O filósofo, então, renuncia a seu *status quo* para se identificar com o homem cotidiano, que vive no mundo experiências de riqueza e de complexidade. Esse mundo é constituído por coisas, processos e eventos. Nele, os homens nascem, sofrem, trabalham, gozam e morrem.

Luís XIV pôs o ensino público sob o poder da Igreja Católica. No entanto, com a Revolução Francesa, a educação ficou a cargo do estado, em todos os sentidos, sem a tutela da Igreja. Com o estabelecimento do ensino gratuito e laico, todas as classes, segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), preocuparam-se com o processo de alfabetização, que trouxe como resultados a uniformização da língua e a padronização da variedade linguística (sotaque) parisiense (local).

3.3.2 A independência do leitor: um avanço no mundo do letramento

Com o forte poder de alfabetização no Ocidente, iniciando-se pela França, os leitores podiam escolher os textos que não fossem indicados pela Igreja, tampouco pelo poder público (Estado). Com isso, além dos textos sagrados, os leitores introduziram leituras que trouxeram

distração, instrução, imaginação e deleite. As práticas de leitura se modificaram com muita rapidez, sobretudo porque o leitor pôde ler sozinho, o que ampliou o repertório de opção de leituras.

As bibliotecas, como marco do êxito social e cultural, surgiram, no século XVI, com a nobreza de toga e a burguesia de ofício. Inicialmente, elas só continham as Sagradas Escrituras, livros sobre os padres da Igreja Católica, os clássicos de autores gregos e romanos, além de direito romano, medicina etc. Com o tempo, a população da época ansiava ler textos diferentes, como os de Voltaire, Rousseau, Diderot e outros.

Segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 50), “O livro foi o cimento da sociabilidade culta e mundana”. Uma estratégia de leitura muito utilizada hoje e que os humanistas já faziam nos séculos XV e XVI são as anotações de comentários e comparações com outros textos conhecidos às margens da folha em branco ou em páginas deixadas propositalmente para que fizessem as devidas observações, etc. As autoras citam o caso de “Os ensaios de Montaigne”, em cujo texto há inúmeras citações para mostrar a relevância das leituras realizadas por cada leitor, para progresso de seu conhecimento.

As estudiosas perceberam que, durante os séculos XVII e XVIII, já havia certo separatismo: enquanto os homens faziam leituras livres, as mulheres só realizavam leituras domésticas: “A leitura tornou-se não apenas um meio de instruir-se, mas também uma distração e um elemento de distinção” (HORELLOU-LAFARGE & SEGRÉ, 2010, p. 51). Aqui se percebe já o começo de um novo modo de fazer leituras. Isto é, não se apegava mais aos textos bíblicos, mas a textos que transmitiam conhecimentos em geral, como profissionais, filosóficos, romances etc. Dessa maneira, a prática da leitura se tornou individual, particular, silenciosa: fora do controle eclesiástico. Incorporaram-se ao cotidiano das pessoas livros de inúmeros tipos. Houve grande contribuição para a ampliação da leitura pelos pregoeiros, camelôs, que anunciavam e liam as notícias sobre fatos políticos e comuns, oficinas e confrarias etc. As notícias eram veiculadas em diversos tipos de suporte para as leituras: letreiros, pasquins, cartazes, livretos. As ideias de contestação eram divulgadas por meio de panfletos, caricaturas, imagens grotescas etc.

No século XV, segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), o primeiro tipo de livro impresso foi um almanaque, em 1493, que teve o intuito de oferecer informações sobre semeadura, cozinha, medicina etc. Além disso, os livros dessa época eram, em sua maioria, escritos em latim e, o restante, na língua vulgar. Eles eram constituídos por textos escritos em linguagem alfabética e ideogramas. Diferentemente, no século XVII, já havia farta publicação

de romances de cavalaria, contos de fada, manuais de civilidade, livros práticos, almanaques, histórias populares, além das obras religiosas etc.

Nesse período, surgiu a leitura infantil na França, decorrente da obrigatoriedade da educação infantil gratuita. Assim, os livros com fábulas de *La Fontaine*, os contos de *Perrault* e dos irmãos Grimm contribuíram enormemente para o comércio de livros infantis e de manuais pedagógicos e científicos voltados para uma moral laica e não mais religiosa.

Apesar de a leitura ter começado a ser ensinada desde cedo na vida das crianças, Horellou-Lafarge e Segré (2010) expõem que já havia “iletrismo” na França. Esse vocábulo, considerado neologismo em português, equivale ao termo francês *illettrisme*, criado por Horellou-Lafarge e Segré (2010), tem o mesmo valor semântico da expressão “analfabetismo funcional”, existente no português do Brasil. Refere-se ao caso de pessoas que foram alfabetizadas, mas rudemente. Elas leem com dificuldade e sem capacidade crítica, apesar de a leitura ser “uma ferramenta indispensável de comunicação e integração” (*op. cit.*, p. 68).

O fracasso da leitura na Inglaterra já era discutido, em 1975, por Basil Bernstein, que se refere ao que chama de “código restrito” – utilizado pelas camadas populares – e ao “código elaborado” – formal e encontrado nas camadas cultas. Já W. Labov explora o oposto: a imensa riqueza da fala popular, que é eliminada pela escola.

Acredita-se que, com estudos realizados na área da Sociolinguística, é possível contribuir com a maneira de abordagem das questões referentes à oralidade na escola, pois não se pode negar, como reitera Olson (1997), que o ser humano nasceu fortemente influenciado pela língua falada. É necessário que os docentes se refiram à interação em sala de aula, às variedades linguísticas, à preparação dos alunos em sala de aula para atenuar os níveis de evasão, fracasso e repetência escolar com práticas mais instigantes nas escolas em geral, sobretudo, cooperar para a construção de uma educação linguística mais consciente pelos professores e alunos, muito defendida por Bortoni-Ricardo (2004; 2008; 2012), Bortoni-Ricardo *et. al.* (2010), Antunes (2009), Faraco (2008), Guedes (2008) e Bagno (2002; 2008; 2012).

Neste capítulo, fizemos uma revisão da história da escrita para que o leitor entenda como o ato de escrever – o letramento – foi evoluindo de tal forma que não conseguimos mais realizar qualquer atividade rotineira, que não esteja relacionada com a escrita. Mostramos que há, em geral, dois modelos predominantes de escrita: a ideográfica e a fonográfica. A escrita ideográfica foca a relação entre a ideia e o desenho. Ou seja, há forte motivação nesse modelo, cujo foco são os ideogramas. Depois, expusemos a escrita fonética ou fonográfica,

cuja relação com a ideia é arbitrária. Apesar disso, esse modelo é o que hoje se prolifera pelo mundo todo em quaisquer circunstâncias.

Essa escrita hoje, segundo Tfouni (2006), é que tem causado as diferenciações que encontramos nas sociedades, tais como grandes desigualdades sociais, acirradas disputas por poder etc. Esse modelo não consegue combater o analfabetismo – ou “iletramento” – e o analfabetismo funcional nas sociedades desenvolvidas e nas sociedades em desenvolvimento, conhecidas como sociedades emergentes.

Neste capítulo, apresentamos os três momentos ou fases da escrita – pictográfica, ideográfica e fonética – e tecemos comentários acerca de cada uma. Além disso, mostramos vários modelos de alfabetos de línguas modernas para que se percebam as maneiras de escrita em cada povo ou região diferente. Ainda apontamos aspectos da história do surgimento da leitura, do livro, os modos de leitura etc., também apontamos alguns questionamentos sobre a expansão da escrita no mundo ocidental, o que, para Olson (1997), não implica dizer que houve desenvolvimento intelectual nas mesmas proporções.

4. ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO: TEORIZAÇÃO

Neste capítulo, discorreremos acerca de alguns métodos de alfabetização existentes e aproveitamos para teorizar um pouco sobre os temas alfabetização e letramento, que parecem conceitos próximos, porém, para nós, há especificidades em cada um, que são distintas. Ou melhor, entendemos que a alfabetização é o início de todo o processo de letramento. Consideramos que se faz necessária uma imersão nessa tecnologia, pois compreendemos que as demandas sociais por escrita e leitura são imensas, contemporaneamente, o que requer da sociedade cada vez mais conhecimentos linguísticos, que vão além dos princípios básicos que a alfabetização escolar presume oferecer a seu alunado.

4.1 Alfabetização: uma breve apresentação

A alfabetização consiste, conforme Soares (2004) e Mortatti (2004), em ensinar a escrever o próprio nome, identificar o alfabeto e escrever textos curtos e simples, como um bilhete. Ou seja, essa tecnologia não cumpre os desafios que a vida contemporânea requer das pessoas, segundo Jung (2007). Por isso, ser alfabetizado não é suficiente para as pessoas usufruírem adequadamente dos bens culturais disponíveis na sociedade. Para contemplar as demandas sociais, que envolvem a escrita, é fundamental reconhecer a relevância da alfabetização, sem a qual é difícil as pessoas conseguirem exercer plenamente sua cidadania em qualquer instância social.

Soares (2003, p. 47) propõe uma definição já bastante tradicional e conhecida para alfabetização: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Entendemos que a tecnologia de aquisição do abecedário se inicia pela alfabetização, no entanto apenas essa aprendizagem não supre as demandas sociais, cada vez mais intensas, no complexo emaranhado das sociedades grafocêntricas.

Jung (2007), no entanto, lembra que, historicamente, alfabetização e escolarização foram trabalhadas com base em ideologias dominantes nos últimos trezentos anos. A partir do século XVIII, houve uma pluralidade de ações no que se refere aos processos de alfabetização, considerado como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas à leitura e à escrita, para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até chegar a uma noção de alfabetização escolar única, padronizada, no século XX. Para ela, as

peças estavam procurando se alfabetizar devido à importância que a palavra escrita estava tomando, socialmente falando. Segundo Jung (2007), duas posições opostas acerca de alfabetização mudaram esse processo a partir do final do século XIX. Essas posições são:

- i) “a cultura letrada das pessoas comuns, frequentemente considerada radical, definia a alfabetização e a conquista da escolarização como parte de seu desenvolvimento pessoal e individual” (JUNG, 2007, p.82);
- ii) “com o advento da sociedade industrial, a necessidade de uma força de trabalho preparada para um emprego crescente na indústria, com um senso de disciplina e com o que poderia ser chamado, posteriormente, de competências escolares.” (JUNG, 2007, p.82)

Jung afirma que, a partir do século XVIII, com a industrialização das sociedades modernas, o processo de alfabetização tinha um objetivo. Nesse século, “difundia-se ou acreditava-se que alfabetizar todas as pessoas teria, como resultado, a igualdade e a possibilidade de uma nova ordem social e política” (JUNG, 2007, p. 83). Já no século XIX, aliavam-se as habilidades para a alfabetização com a bondade de cada pessoa.

Diferentemente disso, no século XX, abandona-se a perspectiva virtuosa da alfabetização para considerá-la uma habilidade cognitiva. Por essa abordagem, o sucesso financeiro de cada pessoa e seus avanços relacionados à alfabetização mantêm uma relação bastante intrínseca. Por isso, a pobreza dos que não sabiam ler e escrever era vista como culpa pessoal ou individual. As escolas passaram a testar os conhecimentos de escrita e leitura por meio de testes descontextualizados, o que causou mais problemas na sociedade, porque, conforme Jung (2007), mesmo pessoas com razoável nível de escolarização não conseguiam desempenhar satisfatoriamente suas obrigações laborais nas práticas cotidianas. Para ela, foi essa lacuna que provocou o surgimento do neologismo “letramento”, que se discute com mais detalhamento no tópico seguinte.

Como já visto, no conceito de Soares acerca da alfabetização, não há dúvida de que a alfabetização seja o processo de iniciação ao abecedário, à leitura e à escrita de textos simples e curtos, sem qualquer complexidade. Tfouni (2006) também faz a conceituação de alfabetização, que, para ela, é centrada no individual, acontece na escola por meio da instrução formal e tem como objetivo a “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de

habilidades para leitura, escrita ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (TFOUNI, 2006, p. 14).

Tfouni (2006) ressalta que a escrita é responsável pelo aparecimento das civilizações modernas, bem como do desenvolvimento tecnológico e científico. Adverte ao leitor, no entanto, quanto aos problemas que envolvem poder e dominação a partir do uso dessa tecnologia. No âmbito dessa discussão, vê-se que a escrita provocou divisão entre povos civilizados e atrasados, culturas letradas e culturas não letradas, povos ágrafos e povos com cultura escrita, também participaram dessa discussão Olson (1997), Goody e Watt (2006), Ong (1998), entre outros.

Tfouni (2006, p. 14-15) considera a existência de duas formas de entendimento do que seja alfabetização. A primeira forma é o processo pelo qual as pessoas adquirem as habilidades para ler e escrever. Já a outra é o “processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Para a autora, a alfabetização é um processo que faz parte da escolarização da pessoa, ou seja, aplica-se “à instrução formal e às práticas escolares”.

Sobre a alfabetização, Ferreiro (1987, p. 09) ressalva que há uma preocupação excessiva com a prontidão e a correspondência entre letra e som – por exemplo, enquanto acontece a alfabetização –, sem que se observe que o objeto de aprendizagem, nessa fase, é a escrita. Como tal, ela não pode ser vista apenas com um simples mecanismo de codificação e decodificação de símbolos gráficos ou letras. Entretanto, é necessário que a escola trabalhe a simbolização envolta no ensino da escrita, pois, conforme Ginzburg (1987, p. 132): “os instrumentos linguísticos e conceituais [...] não são neutros nem inocentes”.

Como há diferenças no ato de ler uma narração simples e um manual de funcionamento de um computador, a autora vê a necessidade de classificar a leitura em graus ou níveis de alfabetização. Ela enfatiza também a ideologia presente no processo de alfabetização, que não é focado pela escola, como se o ensino da escrita se configurasse exclusivamente no acesso às habilidades de ler e escrever. Ou seja, a escola e os professores precisam se conscientizar dos sentidos impregnados nos conteúdos presentes nos textos e na maneira como eles são abordados em sala de aula.

Historicamente, tem-se mostrado a ausência da carga semântica na escrita: a tecnologia do texto escrito não permeia os grupos sociais com total valor semântico. Isto é, escreve-se na escola por pura exigência do professor. Frequentemente, não há, para o docente nem para a escola, objetivos para a escrita. Quando há, muitas vezes, é uma escrita inútil ou

punitiva. Discutiremos as valorações da escrita quando falarmos de letramento autônomo e ideológico, como definidos por Street (1984).

Outro aspecto presente na alfabetização, segundo Tfouni (2006), é que a escrita e a oralidade não devem ser vistas como dependentes, mas interligadas, pois as duas se influenciam mutuamente. Ela finaliza afirmando que esse processo não é linear, como, muitas vezes, as cartilhas e o docente mostram, mas tem complexidades variáveis. Existem aspectos envolvendo as duas, mas não é nosso objeto de discussão aqui.

Conforme Barbosa (2006), a primeira vez que se tentou alfabetizar maciçamente foi na França, em fins do século XVIII – informação com a qual concordam também as autoras Horellou-Lafarge e Segré (2010).

A invenção da tipografia por Johannes Gutenberg ocorreu no século XV, o que fez com que houvesse uma grande disseminação da cultura escrita e, em vista disso, que surgisse o público leitor. Devido a isso, a escola nasceu como responsável pela mudança social dos indivíduos – surge “o mito da escolarização”, que suplanta as ações coletivas.

A leitura e a escrita, até então usufrutos de uma pequena elite no mundo ocidental, começam a ser reivindicadas pelas necessidades de uma sociedade cada vez mais carente de cidadãos que deem conta do amplo universo que essas atividades exigem. Para suprir essas novas reivindicações sociais, as metodologias de alfabetização, conforme Barbosa (2006), dinamizaram-se para atender ao público e à nova burguesia ocidental.

Para esse autor, a história do ensino da escrita e da leitura divide-se em três etapas, a saber:

- i) da Antiguidade até o século XVIII – com a exclusividade do método sintético, conforme descrito por nós anteriormente;
- ii) do século XVIII ao século XX – com a oposição entre o método sintético e o método global;
- iii) o método intermediário entre leitura e fala atual.

O método sintético e o método analítico visam à compreensão pelos alunos da relação de associação entre os sinais gráficos da escrita e os sons da língua oral.

A diferença entre o método sintético e o analítico é que, no primeiro, o aluno aprende da menor unidade linguística (letra ou fonema) para as maiores (palavra ou texto). O método sintético é mais tradicional e sua prioridade é o conhecimento, pelos alunos, da letra, da

palavra ou do texto, numa sequência bem linear e descontextualizada. No método analítico, ocorre o contrário: a partir da unidade maior – texto ou frase –, o aluno faz a análise pela qual se explica o nome e se chega à decomposição das unidades mínimas da língua – letra ou fonema. Como fica, então, a aprendizagem da leitura em cada método?

Entendemos que a escola possa focar-se num método de leitura para formar, desde cedo, leitores convictos e proficientes, pois, desse modo, os docentes podem transformar pequenas crianças, recém-alfabetizadas, em grandes leitores. Talvez, por não fazer isso, o ensino da leitura e da escrita no Brasil careça de muitas melhorias e transformações didático-pedagógicas. Quem sabe não seja por essa defasagem no ensino que nosso País exiba ainda posições pouco recomendadas nessas habilidades, para uma nação que está hoje entre as dez maiores economias mundiais?

Tanto para o método sintético quanto para o analítico, o aluno consegue aprender a ler, fazendo associação entre cada letra e seu som. A oralização da escrita é a condição *sine qua non* para sua efetiva capacidade de leitura. Essa espécie de decodificação não é mais tão recomendada nas aulas de língua no século XXI, uma vez que não foca o texto em si. A decodificação por si só não produz aprendizado de leitura significativo para a vida pessoal e profissional. Daí as escolas preparam seus alunos para a compreensão da leitura para sua vida toda.

No período da Antiguidade até a Idade Média, os textos não eram pontuados, as palavras se grudavam umas às outras e a ortografia não seguia ainda uma padronização, de acordo com Barbosa (2006). Por isso, seguindo esse modelo, a criança levava até quatro anos para conseguir ler um texto inteiro. Já na França, a dificuldade se devia ao fato de as crianças se alfabetizarem em latim. Isso mostra as barreiras, no início dos tempos modernos, com relação à escrita e à leitura.

É possível que esses fatos nos ajudem a entender os problemas que ainda persistem no Brasil. Nossa escolarização começou tardiamente e, além disso, as escolas eram em número muito reduzido e só atendiam a um número mínimo de pessoas da elite brasileira. Com todos os avanços que vêm acontecendo no País, a escola ainda sofre com os baixos investimentos em infraestrutura e qualificação dos profissionais da educação, sem falar na remuneração humilhante dos docentes.

Descrevemos abaixo dois modelos de alfabetização, porque, para nós, a abordagem deles se distingue. Seus efeitos surtirão com a capacidade de lidar com a escrita e com a

leitura nos contextos escolares. Ressaltamos, também, que a escolha desses paradigmas não inclui qualquer condição sob o aspecto da funcionalidade e da complexidade teórica.

O quadro a seguir mostra, de forma comparativa, as características dos dois modelos de alfabetização: o sintético e o analítico.

Quadro 1 – Contraste das abordagens de alfabetização

| Características da abordagem analítica | Características da abordagem sintética |
|--|---|
| Existe há um pouco de mais de 100 anos; | Existe há mais de 2000 anos; |
| A escrita é autônoma, independente da oralidade; | A escrita é o objeto desconhecido pelo aluno; |
| As palavras do mundo da criança melhoram a qualidade da aprendizagem; | O docente ensina do mais simples ao mais complexo; |
| O foco é a palavra completa; | A instrução ocorre de forma cumulativa: letras, sílabas, palavras e textos; |
| A aprendizagem de leitura foca o texto; | O domínio da fase anterior é pré-requisito indispensável para o prosseguimento no processo; |
| Os sons do texto não são importantes; | A soletração é indispensável; |
| A leitura não é decodificação; | As palavras monossílabas eram apresentadas primeiramente; |
| É dinâmico; | É mecânico; |
| É natural; | É artificial; |
| É funcional; | É não funcional; |
| Não é prioritária a análise linguística; | Análise abstrata da língua é prioritária; |
| A língua serve para a comunicação. | A língua é uma estrutura. |

Fonte: BARBOSA, 2006 (resumo).

Concordamos com a descrição do método analítico proposta por Barbosa (2006), visto que esse método focaliza o texto como ferramenta de interação entre o aluno e o docente. Acrescentamos ainda que a leitura não é um processo apenas de decodificação, mas de interação (TFOUNI, 2006), cujo objeto é o decurso da interação interpretativa entre leitor e texto, que precisa acompanhar a evolução social. O marco histórico do ensino de leitura e de escrita é, todavia, o que associa a alfabetização à mecanização entre estímulos visuais (letras) e respostas sonoras (fonemas).

A abordagem associacionista focaliza a aprendizagem em etapas, que são controladas por meio das respostas obtidas. Já a abordagem cognitivista, desenvolvida por Solé (1998), se foca na aprendizagem pelo sujeito em esquemas conscientes.

Para Barbosa (2006), o processo de alfabetização requer o cumprimento de determinadas atividades intelectuais. Sem isso, essa ação termina por trazer fracassos em algum ponto essencial da aprendizagem. Comungam com essa ideia também Ferreiro e Teberosky (1999), pois, para elas, o processo de ensino de leitura e escrita permanece vinculado ao conhecimento da língua escrita. Para essas autoras, tal associação ainda é muito forte e tradicional nas escolas.

Consideramos, então, que é fundamental ampliar os modos como se trabalham as atividades de leitura na escola. Há diferentes atividades que podem contribuir para isso, como ver peças de teatro, filmes; contar histórias, piadas; visitas a museus, bibliotecas, praças, monumentos importantes e igrejas etc.

Discorremos, resumidamente, acerca dos métodos de alfabetização, de acordo com Barbosa (2006), mas entendemos que há outros métodos. Contudo, não vamos nos aprofundar nesse item, embora tenhamos consciência da relevância desse tema para o letramento de qualquer pessoa ou mesmo para o melhor desempenho do alunado na escola, especialmente no tocante à leitura e à escrita em suas atividades sociais. Se as atividades de leitura e escrita forem contextualizadas e institucionalizadas pelos estudantes, de acordo com as práticas da sociedade, teremos o letramento ideológico proposto por Street (1984), que será pormenorizado adiante. Esse tipo de letramento é diferente do autônomo, que percebe o atraso das pessoas na escola como incapacidade individual. Expusemos os modelos de alfabetização para ressaltarmos que a criança bem alfabetizada, não importa o método, terá mais chances de melhor nível de letramento no atual mundo contemporâneo.

4.2. Modelos de leitura segundo Braggio (2002)

Agora, cabe-nos dissertar acerca dos paradigmas de leitura, pois nossa tese visa a discutir sobre letramento, retextualização e gêneros textuais; conteúdos que estão, diretamente, associados à leitura. A respeito de como trabalhar a leitura em sala de aula, há muitas abordagens, todavia detalharemos a de Braggio (2002), visto que a autora discorre acerca de vários modelos de leitura, inclusive interacionista com o qual concordamos. Pensamos que a escola muito ganha em suas atividades se os alunos participarem de discussões a respeito da interpretação, tendo-se em conta a relação leitor-texto como propõe a perspectiva interacionista.

Os métodos de alfabetização, segundo estudiosos como Barbosa (2006) e Carvalho (2010), relacionam-se diretamente com a capacidade que o alfabetizando desenvolverá para sua bagagem, com relação à leitura e à interpretação dos textos. Dessa forma, relacionamos, a seguir, as perspectivas apresentadas por Braggio.

4.2.1 *Modelo mecanicista de leitura*

O método fônico de alfabetização tem como fundador o linguista norte-americano Leonard Bloomfield, que segue a psicologia behaviorista ou comportamentalista. Por ser filiado a essa corrente, ele funda o primeiro modelo de alfabetização deste texto: o modelo mecanicista.

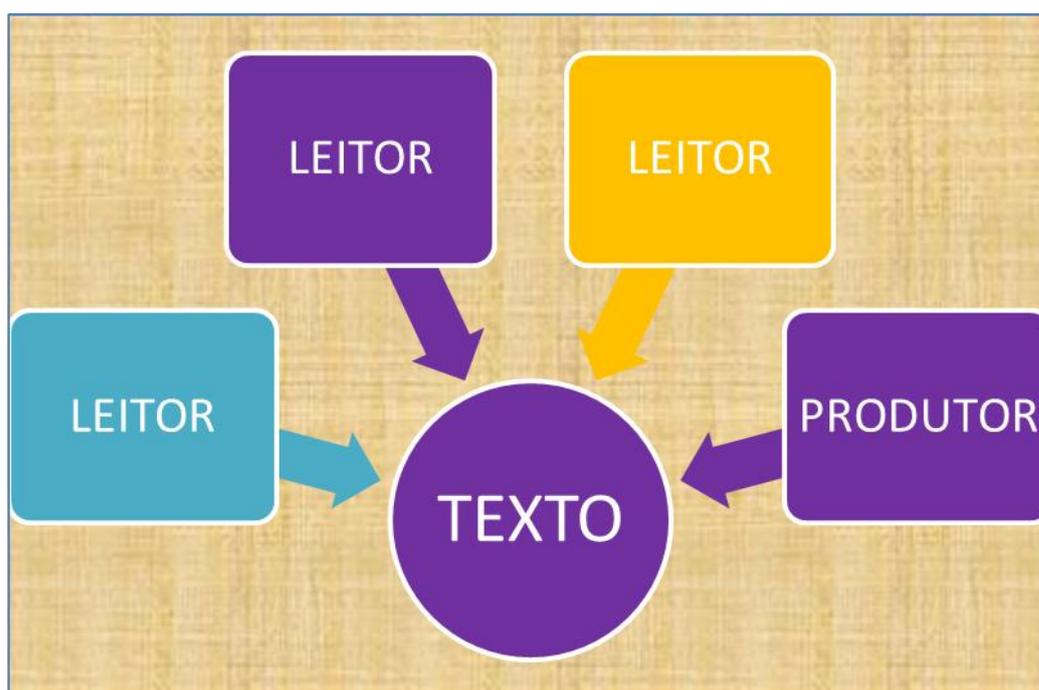
Parece-nos ser esse paradigma muito recorrente em na tradição escolar brasileira. Rechaçamo-lo, todavia, porque dispensa a capacidade linguística do leitor e também considera o texto como um produto acabado. Nada há a ser modificado ou reelaborado. O texto é um produto em si mesmo.

Na concepção bloomfieldiana (mecanicista ou positivista) da aquisição da linguagem, há alguns problemas, a saber: a) a aquisição da linguagem não é algo científico: de acordo com Bloomfield, citado por Braggio (2002), não se pode observar seu processamento; b) o componente gramatical da língua existe independentemente do semântico; c) um referente está relacionado mecanicamente a uma coisa: por exemplo, no processo de aquisição da linguagem as crianças aprendem apenas pela repetição dos sons ouvidos, isto é, são estimuladas a fazê-lo. Disso resulta que a linguagem seja analisada como hábito ou condicionamento para tal fim; d) a linguagem é entendida como um sistema decomponível em

partes mínimas por Bloomfield e alguns linguistas estruturalistas e apregoa a dupla articulação da linguagem (divisão em fonemas e morfemas). Não se observa, porém, que, na oralidade, não há qualquer possibilidade de partição da linguagem em frações menores. São preteridos por esse modelo o sentido, os usos e as funções da linguagem, bem como seu contexto; e) a perda total do significado da palavra decorre, porque o que importa para esse modelo é a relação soletração/som, ou seja, nele, a forma precede o sentido.

Resumidamente, muitas escolas ainda procedem às atividades de leitura como nessa perspectiva bloomfieldiana ou positivista. Isto é, já há modelos mais sofisticados dentro das teorias linguísticas contemporâneas. Por isso, é necessário melhorar a formação de nossos docentes – ou possibilitar-lhes a formação continuada – para que eles atualizem suas metodologias de ensino, especialmente em relação à leitura. Abaixo há um diagrama que expõe essa visão da leitura.

Figura 16 – Modelo mecanicista de leitura



Fonte: o próprio autor.

Esse diagrama mostra que há o texto e os leitores e o produtor do próprio texto, porém para esse modelo teórico, a compreensão textual não é para todos os leitores, apenas alguns conseguem ter a mesma interpretação idealizada pelo produtor do texto.

4.2.2 Modelo psicolinguístico de leitura

Para o racionalismo chomskyano, o foco da aquisição da linguagem é o sujeito e não o objeto, como no empirismo bloomfieldiano. Isto é, para os empiristas, a linguagem é aprendida a partir do texto; já para os racionalistas, isso ocorre por meio do sujeito. Os gerativo-transformacionalistas têm visão racionalista sobre a linguagem e seus mecanismos.

Nos anos 1950, a psicologia cognitiva ganhou espaço entre os estudiosos da leitura, visto que eles viram a aprendizagem decorrer da interação entre os mecanismos cognitivos já existentes e o ambiente; no entanto, o indivíduo, nesse modelo, não é uma *tabula rasa*, tampouco um ser passivo, mas “um processador da informação ativo e seletivo” (BRAGGIO, 2002, p. 16).

Resumidamente, essa concepção sobre a aquisição da linguagem se opõe à proposta dos behavioristas, pois Chomsky focaliza a criatividade linguística. Quer dizer, para ele, a criança pode produzir grande número de enunciados sem qualquer contato prévio, devido ao caráter produtivo das línguas e ao comportamento inato ou biológico da linguagem humana.

Com a proposta de Noam Chomsky sobre a aquisição da linguagem –o inatismo biológico –, há uma mudança expressiva da teoria behaviorista ou comportamentalista para a racionalista ou chomskyana. Para os bloomfieldianos, estruturalistas americanos ou empiristas, os dados para comprovação da aquisição da linguagem são “observáveis e fisicamente mensuráveis”; logo a experiência é a base para aquisição da linguagem.

Os racionalistas, transformacionalistas ou chomskyanos acreditam que todos os seres humanos nascem com uma capacidade inata para a aquisição da linguagem. Não creem na mente como ponto para observar os fatos languageiros. Isto é, qualquer ser humano tem a mesma capacidade para aquisição da linguagem, o que se desvincula de sua posição econômica, raça e do controle de estímulo. O próprio Chomsky afirma isso em “É por causa dessa independência de controle de estímulos que a linguagem pode servir como instrumento do pensamento e da autoexpressão, não só para os excepcionalmente dotados e talentosos, mas também, de fato, para todo ser humano normal” (CHOMSKY, 1969, p. 85).

Para o inatismo, a criança não precisa ser ensinada para dominar sua língua materna. Pois, inconscientemente, sabe utilizar as regras gramaticais de qualquer língua à qual esteja exposta. Conforme Braggio (2002):

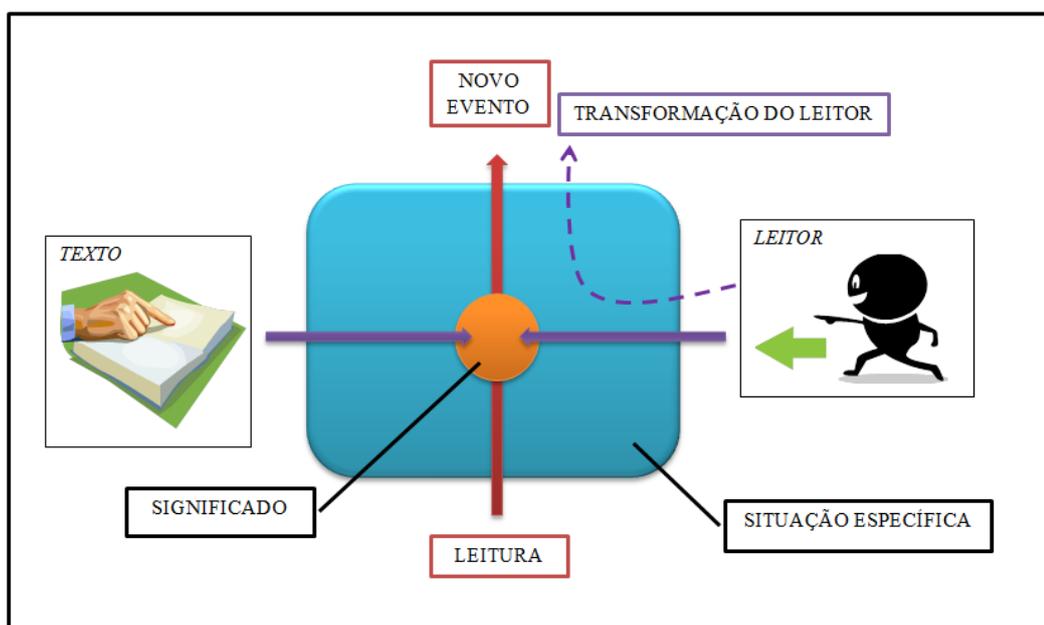
A aquisição da linguagem é um processo de construção de uma teoria implícita, quando as crianças formulam hipóteses sobre as regras, governando a estrutura linguística das sentenças que elas ouvem, testam

novas hipóteses contra novas evidências que elas adquirem, eliminam aquelas hipóteses que são contrárias às evidências e avaliam aquelas que não são eliminadas, por um princípio de simplicidade que seleciona as mais simples como as melhores hipóteses, no que diz respeito às regras subjacentes ao *corpus* linguístico. (BRAGGIO, 2002, p. 18).

No modelo chomskyano, a criança não repete qualquer modelo de linguagem, mas cria seu repertório linguístico, visto que, para o Gerativismo, a criatividade é o processo inovador e criativo relativo à língua. Dessa maneira, a criança deixa de ser um recipiente passivo para ser um elaborador ou construtor ativo.

Com base na perspectiva chomskyana da linguagem, Goodman (1995) apresenta um modelo de aquisição da linguagem relacionado ao processo de leitura, como se vê no diagrama abaixo.

Figura 17 – Modelo psicolinguístico de leitura



Fonte: o próprio autor.

Por esse modelo de leitura, há um encontro entre o leitor e o texto de modo que a cada evento de leitura, há a transformação do leitor devido à situação específica do significado textual produzido pelo leitor ativo.

4.2.3 Modelo interacionista de leitura

O terceiro modelo de leitura denomina-se de interacionista, porque, para Braggio (2002), nessa concepção, a percepção ativa da interação é fundamental. Nessa concepção, os pesquisadores acreditam que o entendimento do ato de ler ocorre ao processar o discurso pelas suas inferências. Na linha interacionista, incluem-se Bakhtin (1997) e Vygotsky (1991) com o Interacionismo dialógico e com a Teoria dos andaimes, respectivamente. Ressaltamos que a teoria dos andaimes foi introduzida por Bruner. É com esses autores que entendemos melhor trabalhar as atividades de leitura e de escrita no ambiente escolar.

Goodman (1995) reitera a necessidade de se focar o ensino da linguagem escrita em seus usos e funções nos grupos sociais tidos como letrados. Isto é: “adquirir a linguagem escrita é [...] um processo ativo de procura do significado guiado pela necessidade de comunicação; necessidade esta preenchida pelos papéis sociais que a linguagem escrita pode desempenhar nas sociedades letradas” (GOODMAN, 1995, p. 58).

Portanto, é com base na relação dialógica do leitor com o autor, por meio do texto que a criança pode construir o significado. Quer dizer, então, que há uma interação entre pensamento, linguagem e leitura, que depende de estratégias linguístico-interacionais, no momento da leitura, para construir a significação dos textos.

Com base nisso, pode-se dizer que uma possível sequência para o modelo interacionista de leitura seria: a unidade fundamental da linguagem é o texto integral; os sentidos estão presentes no texto e no leitor; a leitura é a significação do texto construída na interação com o leitor; as falhas na leitura são mecanismos usados para encontrar os sentidos da leitura. Consideramos muito importantes esses quatro traços arrolados para a compreensão do modelo de leitura interacionista relativamente ao sucesso entre leitor e texto.

Para Braggio (2002), os alunos aprendem a escrita com os mesmos suportes disponibilizados para aprender a falar. Isto é, aprendem a escrever por meio de lectoescrita². Daí ser necessário que haja o máximo de exposição dos estudantes aos usos e funções do ato de escrever, de modo que ele interaja com esses usos e funções.

Segundo Goodman (1995), na medida em que as crianças conhecem melhor o funcionamento e o desenvolvimento da escrita, é possível distinguirem-se três categorias de seu desenvolvimento, a saber:

² Capacidade de alguém lidar com a escrita e escrita.

- a) os princípios funcionais;
- b) os princípios linguísticos;
- c) os princípios relacionais.

O princípio funcional, que descrevemos a seguir, relaciona-se propriamente com o modo e a finalidade que a escrita desenvolve com o aprendiz. Já o princípio linguístico, por sua vez, se dirige à “forma como a linguagem escrita está organizada para extrair significados na cultura: os aspectos grafofônicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos” (BRAGGIO, 2002, p. 81). Essa forma inclui não confundir um fonema surdo (**f**) com um sonoro (**v**), realizar adequadamente as concordâncias entre nomes e verbos, efetuar adequadamente a seleção lexical, escrever com a ortografia corrente, perceber os matizes entre o sufixo **-inho** em **cafezinho**, **novinho** e **livrinho**, por exemplo, e a posição do adjetivo em **pobre aluno** ou **aluno pobre**, que traz sentidos diferentes, e o uso de **M** antes de **P** e **B**, porque são três sons consonantais bilabiais.

Por fim, temos o princípio relacional, que se corresponde com a finalidade da escrita nos contextos culturais. Quer dizer, conforme a autora, os escritos criam significação na mente dos estudantes. Um exemplo dado pela autora: desde cedo, as crianças conhecem os escritos relativos ao *McDonald's*, devido a sua convenção cultural.

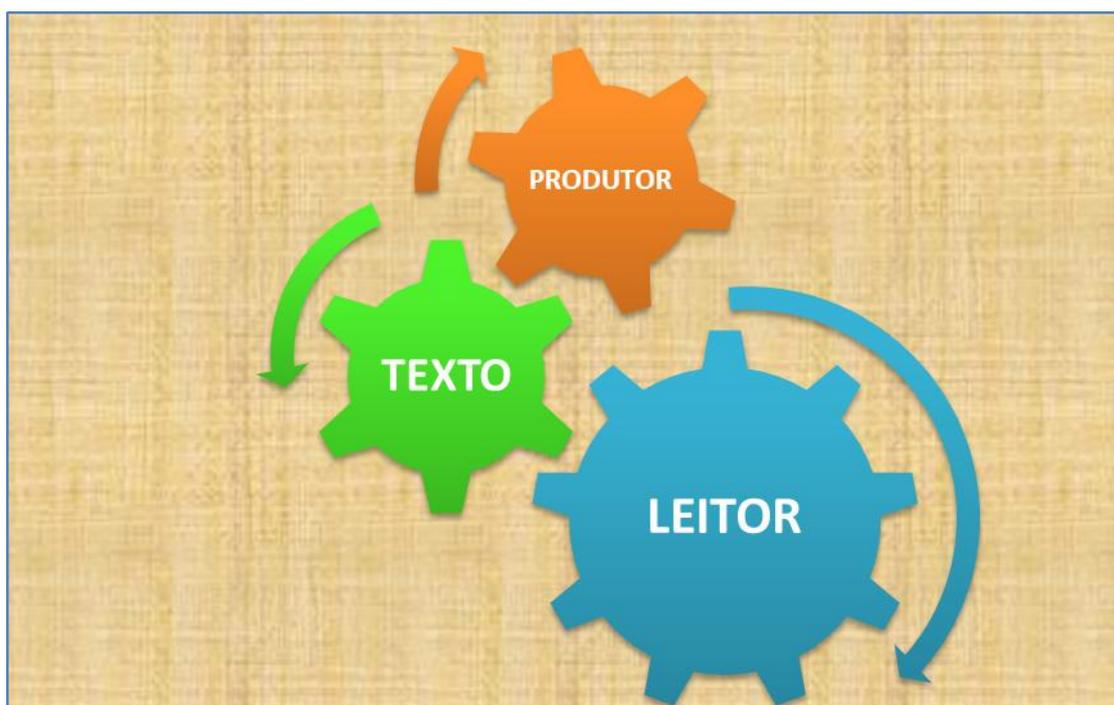
Goodman (1995) chama a atenção para o fato de que as crianças leem mais do que escrevem. Apesar disso, a autora destaca o fato de que a aprendizagem da leitura ocorre proporcionalmente ao ato de escrever e a aprendizagem da escrita acontece no mesmo passo da leitura. Essa relação da leitura e da escrita parece ser necessária e intercambiável no processo de aquisição da linguagem. Para ela, as inter-relações entre leitura e escrita são fundamentais, porque:

- a) quanto mais os leitores aprendem a ler, mais aperfeiçoam sua habilidade sobre as convenções, formas e delimitações culturais a respeito dos textos escritos; e
- b) não se escreve proporcionalmente à leitura, todavia o ato de escrever pressupõe uma audiência (um leitor imaginável). Assim, o que fica patente é que os esquemas necessários à leitura e à escrita são semelhantes.

O processo de escrita é totalmente dependente da personalidade de quem escreve, da maneira como essa pessoa escreve sobre o mundo e, sobretudo, de seus propósitos e das

funções e usos da escrita. Portanto, em resumo, numa perspectiva interacionista da escrita e da leitura, da qual faz parte a teoria do desenvolvimento da linguagem, é necessário observar-se o papel da psicologia cognitiva, da linguagem, do pensamento, que corroborarão a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, considerando-se a visão sociocultural desse ramo da psicologia. O diagrama abaixo busca mostrar essa perspectiva.

Figura 18 – Modelo interacionista de leitura



Fonte: o próprio autor.

Pelo modelo interacionista de leitura, o texto serve para facilitar a interação entre leitor e produtor do texto. Para isso, o contexto social pode propiciar o desenvolvimento da leitura.

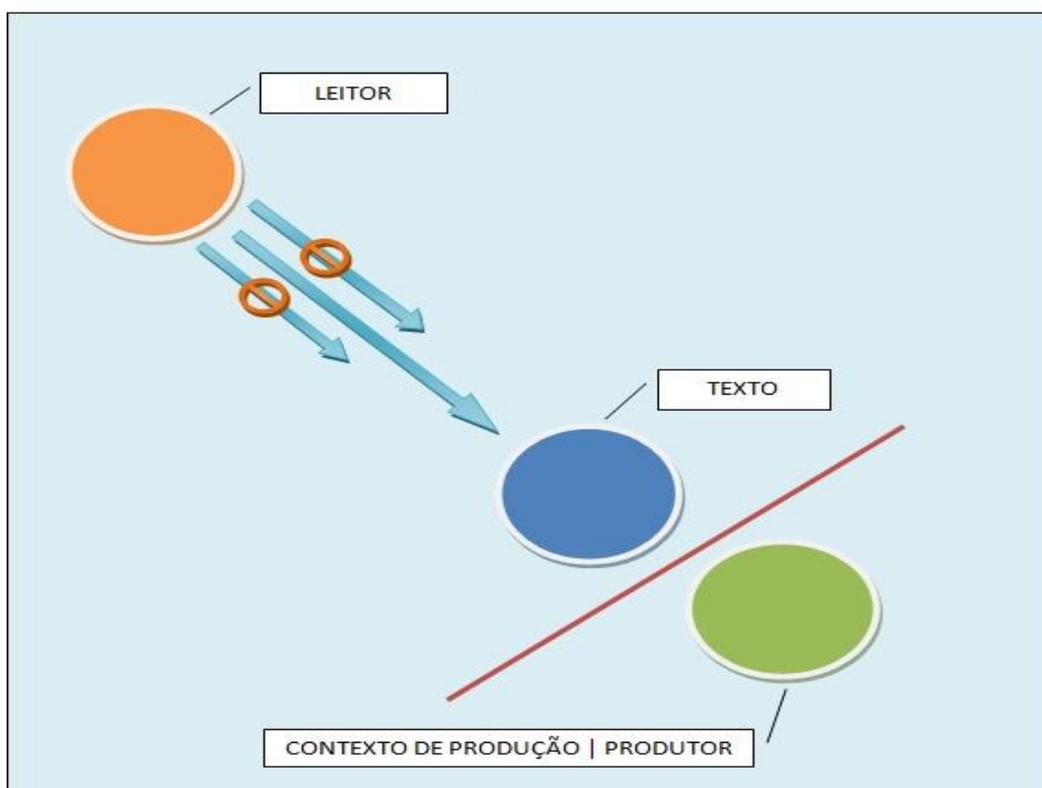
4.2.4 Modelo sociopsicolinguístico de leitura

Segundo a abordagem interacionista, há interação entre o agente e o objeto de conhecimento, quer dizer, entre leitor e texto. Bakhtin e Vygotsky são os teóricos fundamentais dessa perspectiva de aprendizagem. Conforme Braggio (2002, p. 69), na versão interacionista “o leitor e o texto se tocam, mas, então, ambos seguem caminhos separados”. Por outro lado, no modelo sociopsicolinguístico de leitura, “leitor e texto não apenas se tocam, mas, no processo, se transformam.”

Já na abordagem sociopsicolinguística, a ênfase não está no leitor nem no texto, mas no sentido ou significado “já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto sócio-histórico-cultural e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação” (BRAGGIO, 2002, p. 69). Nessa abordagem, o leitor tem a capacidade necessária para o aprendizado da leitura e da escrita. Então, para isso, ele necessita apenas saber quais são as regras específicas dos atos de ler e de escrever, que a aprendizagem ocorrerá gradualmente, já que os processos de aprendizagem de leitura e escrita se sucedem da mesma forma como a aquisição da linguagem oral.

O processo transacional ou sociopsicolinguístico de leitura supõe que o leitor utilize os sistemas linguísticos grafofônico, sintático e semântico. E que também que o leitor, como no modelo interacionista, seja ativo e traga o significado do texto, que está em sua mente, isto é, “O texto tem potencial para evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (BRAGGIO, 2002, p. 75). Assim, no processo de leitura, não se podem considerar as variáveis no mecanismo de “leiturização” das pessoas – expressão utilizada por Horellou-Lafarge e Segré (2010) –, porque, como a autora finaliza; a leitura é “a orquestração de um evento social complexo”. O diagrama que se segue mostra essas inter-relações.

Figura 19 – Modelo sociopsicolinguístico de leitura



Fonte: o próprio autor.

Por esse modelo, o texto e o produtor caminham em paralelo, mas não se encontram. Por isso, que nem todos os leitores conseguem interpretar corretamente as informações.

As estudiosas francesas fazem uma observação importante sobre a leitura, que apresenta vários desdobramentos:

A aprendizagem da leitura e o acesso à capacidade de ler não dependem de uma técnica e dos métodos de leitura adotados pelo corpo docente e, por essenciais que sejam, não são os únicos fatores a intervir na aprendizagem. A escrita é, em parte, uma codificação da linguagem oral mediante a tipografia, a paginação (parágrafos), a pontuação, os diferentes sinais segundo as palavras e as formas verbais. A passagem da língua oral para sua forma codificada gráfica precisa ser ensinada. O escrito é o lugar de preservação do saber, reorganizado e isolado de seu contexto inicial. A escola é por excelência o lugar do livro, o lugar da língua escrita. (HORELLOU-LAFARGE E SEGRÉ, 2010, p. 80)

O primeiro desdobramento é que a oralidade e a escrita se aproximam muito no dia a dia, apesar do que já se disse em relação à autonomia de cada uma. No entanto, as autoras citadas querem enfatizar a intrínseca relação que existe entre as duas. O segundo se refere ao arquivamento das informações que a escrita guarda. Infelizmente, a escola brasileira ainda não conseguiu, em geral, abordar a leitura nas escolas de forma tal forma que despertasse o interesse do alunado. As pesquisas e avaliações acerca da “leiturização” na escola têm indicado índices considerados muito baixos pelos organismos internacionais, que se ocupam com a mensuração dos dados escolares. Por isso, Horellou-Lafarge e Segré (2010) afirmam: “A instituição escolar é o lugar onde a leitura é prescrita e necessária para todas as matérias ensinadas, e onde a leitura-lazer é de igual modo incentivada. Na escola, ler é considerado um dever e também reconhecido como uma distração útil” (*op. cit.*, p. 83).

Essa concepção é importante para quem vive a dinâmica das escolas, porque é preciso despertar o aluno para os benefícios imediatos e duradouros da leitura. É o que investigamos em nosso microcosmo – a sala de aula do ensino médio da Rede Federal de Ensino.

Acerca do perfil dos leitores franceses, as autoras traçam as características de quem lê na França. Para contrastar, adiante falaremos dos leitores brasileiros, buscando fazer uma correlação com esses leitores europeus. Na França, os leitores classificam-se em:

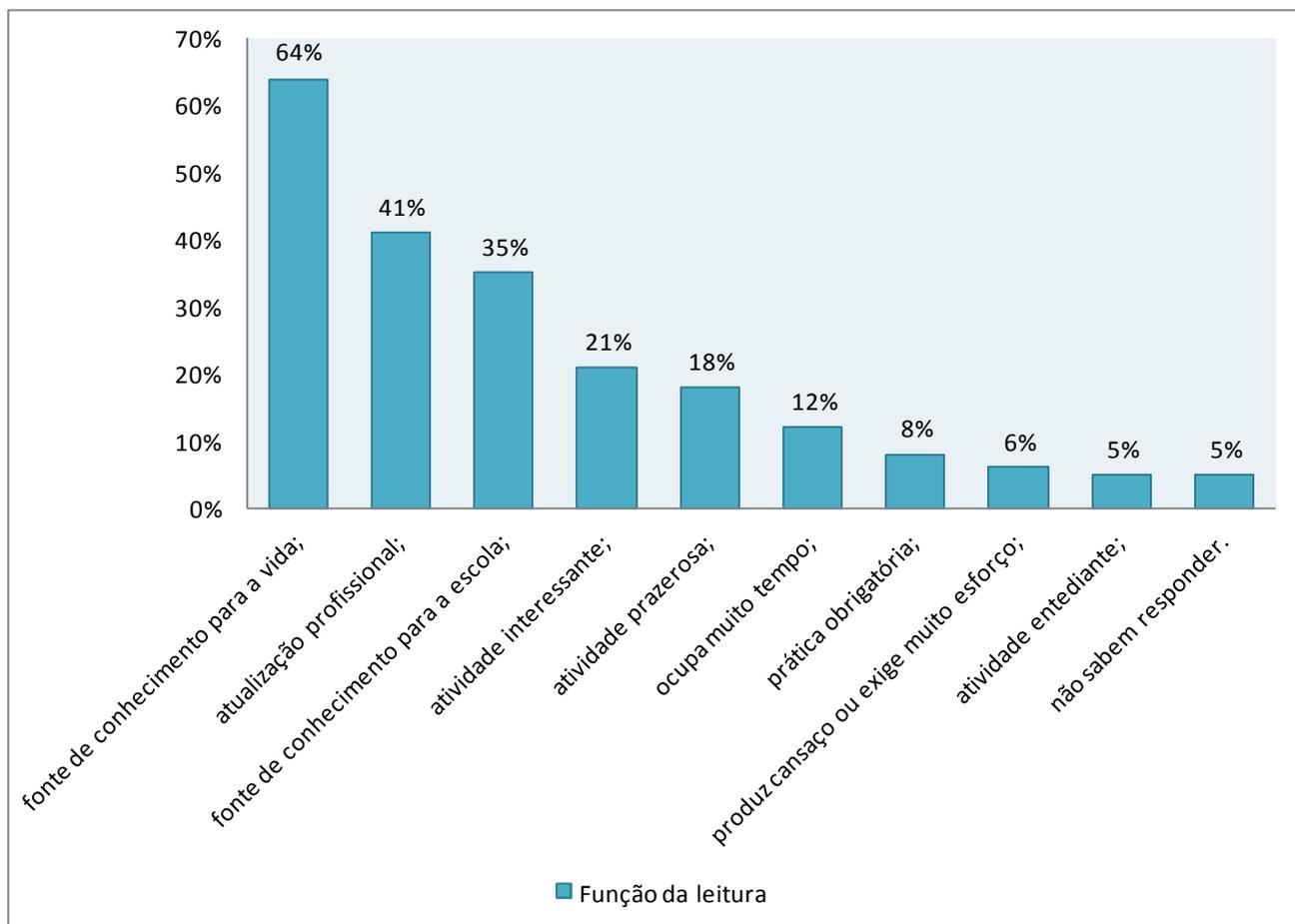
| | |
|----------------------------|----------------------------|
| (a) leitores fracos | de 1 a 9 livros por ano |
| (b) leitores médios | de 10 a 24 livros por ano |
| (c) leitores fortes | acima de 25 livros por ano |

Segundo o livro “Retratos da leitura no Brasil”, de 2011, as mulheres leem mais que os homens (52%). Entre as faixas etárias, há grande dedicação à leitura das crianças e adolescentes de 5 a 17 anos (25%) e dos adultos de 50 a 69 anos (18 %). A pesquisa não explora as razões pelas quais esses dois extremos são os que mais cultivam o hábito pela leitura.

Com relação ao que as pessoas apreciam fazer quando estão em folga, o ato de ler ficou com a 7ª posição, ou seja, com 28% da preferência, perdendo, portanto, para atividades como ver TV, ouvir música, descansar, ficar com os familiares, assistir a vídeos e sair com os amigos.

A pergunta, que interessa a esta pesquisa e que foi relatada no livro é “O que a leitura significa?”, que obteve os resultados expostos no quadro que se segue.

Figura 20 – Função da leitura



Fonte: Retratos da leitura no Brasil (2011).

Por meio desses dados, percebemos que apenas 39%, somados 21% indicaram a leitura como “atividade interessante” e 18% como “atividade prazerosa”. Assim, as pessoas que tomaram a leitura só como fonte de conhecimento e qualificação profissional e as outras que a indicaram como atividade pouco recomendada não a reconhecem, por esses dados, como um ato muito importante para sua vida, em vários aspectos.

De acordo com o livro mencionado, “leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” e “não-leitor é aquele que não leu, nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12.”

Entre os gêneros, as mulheres leitoras correspondem a 57%. Já em relação à faixa etária, quem mais lê são as pessoas entre 18 e 24 anos, com 14%, e as de 30 a 39 anos, com 16%. Para aprimorar os dados do Instituto Pró-Livro, houve um contraste entre estudantes leitores e não estudantes leitores, cujos percentuais foram de 48% e 52%, nessa ordem – uma diferença mínima. Ao se observarem os dados em relação aos estudantes leitores, o destaque fica com os que estão no ensino médio, com 30%.

Já no que tange ao aspecto econômico dos leitores brasileiros, a leitura predomina na classe C, com 52%, entre os que ganham de 1 a 5 salários mínimos. Por outro lado, em relação ao aspecto geográfico, os que mais leem são os moradores do Sudeste (1º lugar) e Nordeste (2º).

Por fim, a média nacional de livros lidos nos últimos três meses ficou em torno de 1,85 livro ao ano, por leitor. Fazendo-se um paralelo dessa média com os dados da classificação dos leitores na França, o leitor brasileiro é considerado fraco, porque não consegue chegar a 2 livros lidos ao ano, enquanto o leitor francês, como vimos anteriormente, pode ler até 9.

Horellou–Lafarge & Segré (2010) afirmam que a leitura intermediada pelo livro é um intercâmbio de informação, distração e despreocupação, de maneira clara. Assim, elas reiteram sobre a leitura: “A leitura não é uma consumação passiva; é descoberta, invenção sempre renovada pelo leitor do sentido do texto, que não é unívoco, mas plural” (HORELLOU–LAFARGE & SEGRÉ, 2010, p. 138-139). Já, segundo De Certeau (2005, p. 43):

A leitura é uma atividade dinâmica, sempre em movimento, feita de antecipações, de previsões, é apropriação ativa do texto. É feita de avanços, de recuos, de táticas, de jogos com o texto. Ela vai e vem, sucessivamente captada, jocosa, protestatória, fugidia.

Numa perspectiva interacionista, Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 139) postulam: “A leitura é o encontro do texto com seu leitor.”

Iser (1996) ressalta, de forma veemente, que o texto não apresenta um único sentido, que é carregado de vários sentidos. Isto é, por si só o texto é “polissêmico e ambíguo”. Ele reitera: “A leitura é um processo que alterna liberdade, criação e coerção” (ISER, 1996, p. 45). Liberdade, porque o texto é sempre em parte aberto, inacabado, contém brancos, suscitando, por isso mesmo, o trabalho imaginário do leitor e sua cooperação ativa, donde há a necessidade de compreender como os mesmos textos foram interpretados por grupos sociais distintos, ou em épocas diferentes.

A leitura é também coerção, é enquadrada; a comunicação entre o texto e o leitor só se pode estabelecer, se se fundamentar em códigos, valores e referências que lhes são, em parte, comuns e constituem o horizonte do texto, seus pontos de ancoragem, mesmo que o sistema de referência seja, ao mesmo tempo, desordenado, modificado pelo ato da criação literária. Da mesma maneira, a língua, o estilo, a poética induzem um modo de leitura.

O texto não é por si mesmo o único ponto de ancoragem, não é isolado, inscreve-se num momento da história literária, pertence a um gênero que obedece a códigos (literatura fantástica, romance histórico, sentimental), é publicado por uma editora específica, tantos são os sinais que orientam, condicionam seu modo de leitura. Enfim, o prefácio, os prólogos, as advertências várias orientam também a leitura e travam os desvios imaginários do leitor. (HORELLOU– LAFARGE E SEGRÉ, 2010, p. 140)

A leitura é uma atividade dinâmica, em constante evolução; as maneiras de ler, de compreender, de interpretar mudam conforme as aptidões e os investimentos de cada pessoa. A maneira de apropriação dos textos é criação, invenção, sempre em movimento; a análise desse controle se faz de maneira indireta, continua por fazer até interagir com o leitor.

De Certeau (2005, p. 56) faz esta observação:

A leitura é o prolongamento da escrita. É preciso parar de admitir uma censura qualitativa entre o ato de ler e o de escrever. O primeiro é a criatividade silenciosa, investida no uso que se faz de um texto; o segundo é essa mesma criatividade, mas explicitada na produção de um novo texto.

Dell’Isola (2001, p. 28) diz que “tanto do ponto de vista psicológico quanto do sociológico, o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor”. Essa relação está diretamente ligada ao repertório do leitor. Ele precisa, para isso, do conhecimento do mundo e do conhecimento linguístico para melhor compreender qualquer texto, conforme

definidos por Koch e Elias (2009). O conhecimento linguístico se baseia no conhecimento gramatical e no lexical, que se compõem na estruturação textual, pelos elos coesivos e pela seleção lexical. Já o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo se baseia no repertório cultural de que o leitor precisa para interagir com o texto, pois o significado não está impregnado na estrutura linguística em si. Por último, o conhecimento interacional se relaciona com as formas languageiras que propiciam a interação dos interlocutores, no caso, texto e leitor. Disso resulta, como consequência, a pluralidade e a ambiguidade dos textos. ainda nos dizeres de Dell’Isola (2001, p. 28): “Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar”. Ela acrescenta: “Texto quer dizer ‘tecido’, não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção.” A leitura se torna mais compreensiva à medida que o leitor interage com o texto.

Goodman (1987, p. 29-30) estabelece a seguinte definição: “a leitura é um processo psicolinguístico pelo qual o leitor – um usuário da língua – reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem que foi codificada pelo escritor como uma exibição gráfica.” Para isso, o leitor utiliza três mecanismos interligados e simultâneos, que são:

- 1) grafofônico – o leitor compreende, fazendo correspondências entre o sistema gráfico e o fônico de sua língua;
- 2) sintático – o leitor utiliza os marcadores-padrão para prever a estrutura sintática;
- 3) semântico – o leitor não se prende ao sentido literal das palavras, mas utiliza suas experiências e o conhecimento prévio para concluir o sentido da leitura.

Marcuschi (1985, p. 3) determina que “leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recursos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas”. Desse modo, o leitor faz conjeturas, previsões, correções ou recuos na medida em que o processo vai se concretizando. Ele pode, porém, parar a leitura porque não está compreendendo as informações ali expostas; ou apressar o processo porque são informações bastante familiares; ou questionar as informações com o autor, visto que não consegue entender o que o texto pretende informar ou porque discorda parcial ou totalmente do que está impresso no texto.

Por outro lado, a leitura é uma necessidade da qual as pessoas não podem se privar. Pela leitura, as pessoas adquirem conhecimentos científicos, sociais, econômicos e outros. Têm também a oportunidade de usufruir dos bens culturais da sociedade.

Martins (1982) conceitua leitura, de maneira menos crítica, assim, *ipsis litteris*:

O conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escritura, cuja aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações política, social, econômica e cultural. (MARTINS, 1982, p. 22)

A autora se contenta com a perspectiva de um passivo não questionador e que se ajusta ao mundo de forma inquestionável. Dell'Isola (2001), por outro lado, discorda e reitera que “ler é interpretar, questionar, criticar, inferir”. Aqui se encontra o papel de um leitor, um leitor que não se acomoda com as informações impressas, mas procura ser vigilante e autêntico ao ler, de modo a não ser manipulado e, tampouco, estar mal informado. Também consciente da importância do papel do leitor, Freire (1982), numa definição que se tornou clássica, diz:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 11)

Para finalizar essa discussão teórica acerca da leitura e suas metodologias, mencionamos as estratégias de leitura sobre as quais discorre Solé (1998). Em nossa pesquisa, as estratégias não são investigadas à exaustão, devido ao fato de esta tese não contempla mais essas estratégias conforme previsto inicialmente. No entanto, apontamos um pequeníssimo resumo, por considerarmos-las relevantes para o ensino consciente e crítico sobre as habilidades de leitura.

4.3 Estratégias de leitura

Compreendemos que uma metodologia adequada ao ensino de leitura deve considerar as estratégias como mecanismo auxiliar, em sala de aula ou no dia a dia, em relação ao ato de ler. Descrevemos, brevemente, esse tópico.

Não há como conceber um ensino sobre leitura sem estratégias que possam levar adiante e de forma sistematizada um andaimagem, cujo propósito seja propiciar aos alunos-aprendizes a aquisição das habilidades que lhes facilitem a aprendizagem de como ler no dia a dia.

Para que se entendam melhor as dificuldades relativas à leitura, citamos Cagliari (2009), que a define como “uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala” (CAGLIARI, 2009, p. 88). Isso nos ajuda a perceber que o fato de o texto estar no papel impresso não lhe garante uma interpretação fidedigna, tampouco uma mudança de postura a partir de um entendimento sobre o que foi lido. Essas dificuldades acontecem porque ainda há muitos impedimentos ou obstáculos na escola para o adequado ensino de leitura e escrita. Devido a isso, os alunos e as pessoas em geral terminam por não se motivar para o ato de ler e escrever, o que causa muitos desentendimentos ou problemas sociais.

Ao ler, o leitor, comumente, não tem a presença do escritor para explicar-lhe o que escreveu. Disso resulta a ideia seguinte: ler “é exprimir um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo leitor falante” (*op. cit.*, p. 89). Para o autor, a escrita se distingue de outras formas de se representar o mundo, porque a leitura é motivada; isto é, sua razão de ser exige que alguém interprete o conteúdo escrito. No caso de desenho e placas de trânsito, não há, necessariamente, a interpretação; isto é, nesses casos, quando o leitor proceder a compreensão do conteúdo semântico e pragmático, acontecerá a interpretação. Diferentemente disso, a escrita pressupõe que haja um leitor capaz de entender as informações contidas no texto escrito por conta própria.

Nesse sentido, Solé (1998) define que as estratégias “de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69). Em outro conceito, ela considera as estratégias como ações, que focalizam os aspectos cognitivo e metacognitivo. Para Solé (1998), numa perspectiva cognitivista, a compreensão leitora é consequência de três pressupostos:

- a) clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou do conhecimento de sua estrutura e do nível aceitável de seu léxico, sua sintaxe e sua coesão interna;
- b) grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto;
- c) das estratégias utilizadas pelo leitor para detectar a interpretação e a memória das informações lidas, bem como para recobrar as intervenções e desvios de compreensão.

Conforme o segundo item, o leitor precisa ter os conhecimentos indispensáveis para a eficácia da compreensão leitora. Para o leitor ativar seu conhecimento prévio, é necessário,

segundo a autora, que esse conhecimento seja adequado ou relevante e que o próprio conteúdo do texto tenha uma distância razoável, que facilite a apropriação dos sentidos para a interpretação textual.

Segundo a autora, utilizam-se as estratégias de leitura de maneira inconsciente pelo leitor proficiente. Isto é, a escola prepara os alunos para ler observando as estratégias, porém, quando o aluno compreende, adequadamente, o funcionamento delas, não precisa mais segui-las como se fossem uma camisa de força.

Segundo a teoria avançada de Solé (1998, p. 71-72), estado estratégico é “caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão”. Ainda conforme Solé (1998), a leitura provoca mudanças quando é bem feita ou feita com as estratégias expostas por ela e outros estudiosos. Para isso acontecer conscientemente, os leitores deverão ser capazes de se interrogar sobre suas próprias compreensões; estabelecer relações entre o texto lido e o acervo pessoal; modificar seus conhecimentos; questionar seus conhecimentos; fazer generalizações sobre o que aprenderam para outros contextos.

Segundo a referida autora, o ensino de estratégias de compreensão contribui para instrumentalizar os alunos com os recursos necessários para aprender a aprender a ler. Eis algumas das principais estratégias recomendadas pela autora: compreender os próprios implícitos e explícitos da leitura; ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial; avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum; comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação; elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões; estabelecer previsões; construir a ideia principal; checar o conhecimento prévio; esclarecer dúvidas; resumir o texto.

Todas essas estratégias visam à melhoria da interação e da apreensão dos sentidos que se constroem ao entrar em contato com o texto. Elas não funcionam sozinhas ou como se fossem regras fechadas, cuja obediência resultaria diretamente numa perfeita interpretação do texto. Porém, para um leitor menos afeito ao texto escrito, elas podem propiciar o empoderamento por meio das informações escritas. O processo interativo se aperfeiçoa a cada leitura e com as respectivas estratégias. Como afirma Braggio (2002), as falhas de interpretação são tentativas de acertos.

Para Cagliari (2010, p. 130), a formação do bom leitor é a grande contribuição que a escola deve fazer aos alunos, porque “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas”. Por isso, a escola não pode se pautar apenas em textos didáticos, mas deve ampliar o universo com textos utilitários para os alunos. Acrescentamos o fato de que o ato de ler visa à compreensão de aspectos semânticos, culturais, ideológicos, sociais, pois na leitura se materializam os objetivos da escrita.

Enquanto na escrita, a pessoa expõe seus pensamentos, inquietudes, desejos, frustrações; por meio da leitura as pessoas internalizam culturas, conhecimentos, reflexões etc. “A leitura é o alimento da alma” (CAGLIARI, 2010, p. 132).

Esse autor afirma que a leitura é decifração e decodificação. Não concordamos com sua posição, já que não basta que o leitor decodifique palavras. É necessário que se saiba reconhecerem as palavras ou os símbolos linguísticos num processo global e não fatiado. A leitura, como tal, requer preparo, concentração, cognição e memória. Quando realizada desse modo, propicia ao leitor questionamento, concordância, discordância, aprendizado etc.

Cagliari (2010) estabelece dois tipos de leitura, que são:

- a) a leitura sintagmática quando o leitor acompanha a linearidade das palavras do texto, interpretando apenas o sentido denotativo dos vocábulos;
- b) a leitura paradigmática quando o leitor vai além da significação denotativa das palavras, junta aos vocábulos conhecimentos outros, como o de mundo e o linguístico.

Se a escola ainda segue, mesmo no ensino médio, fazendo somente leituras sintagmáticas com seus alunos, talvez isso explique o porquê de nossos colaboradores exporem suas inúmeras dificuldades com o ato de ler e escrever. Precisamos, como escola, avançar num modelo de leitura mais sofisticado, como o interacionista, descrito por Braggio (2002), ou o paradigmático, de Cagliari (2010).

Encontramos, nos estudos sobre leitura: os modos ou maneiras de exercer as atividades pertinentes às leituras visual, individual, oral e pública; a leitura falada em voz alta e a leitura em grupo, em que cada um lê um fragmento do texto ou todos leem coletivamente. Na execução do processo de leitura em si, observa-se que existem os elementos suprasegmentais, que realçam ou não a qualidade das informações textuais, que são: o ritmo,

a entoação, a velocidade da fala, o volume e a qualidade de voz, a pontuação adequada, a pronúncia correta das palavras, a não-troca de termos, a ausência de retirada de letras.

4.4 Letramento

Neste tópico, abordamos a origem do termo letramento, suas definições, conforme vários autores, sua importância e principais contribuições para o ensino de leitura e escrita na escola.

A leitura e a escrita tornaram-se necessidades para as pessoas em qualquer local, independentemente da idade, sexo ou atividade profissional, pois essas práticas estão tão arraigadas no cotidiano social que não se consegue fazer algo sem se desenvolver uma ou outra ou até mesmo com as duas habilidades. Sobre isso, Mortatti (2004) afirma que o exercício pleno da cidadania e o nível sociocultural são conquistados por meio da leitura e da escrita. Porém, é fundamental esclarecer como isso foi acontecendo no dia a dia das pessoas até o surgimento do vocábulo letramento para cobrir as necessidades contemporâneas da leitura e da escrita.

O termo letramento surgiu no Brasil, segundo Soares (2004) e Marcuschi (2008), no livro *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, de Mary Kato, em 1986. Posteriormente, em 1988, Leda Verdiani Tfouni utilizou esse termo no livro *“Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso para diferenciar alfabetização e letramento”*. Já em 1995, o mesmo termo passa a integrar o título de um livro organizado pela linguista Ângela Kleiman, que é *“Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”*, publicado pela Editora Mercado de Letras.

Nesses livros, há vários artigos discorrendo sobre letramento, tais como: “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, “Variação linguística e atividade de letramento em sala de aula” e “Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento” entre outros. Isto é, há, mais ou menos, 20 anos, o termo letramento vem sendo utilizado no Brasil. É muito tempo de consciência por parte de estudiosas como Ângela Kleiman, Stella Bortoni e Maria de Lourdes Matêncio, sobre a necessidade de foco mais abrangente na educação linguística do brasileiro. Percebemos, por isso, que o termo não ficou estagnado depois de seu surgimento: houve realmente a necessidade de seu uso.

Segundo Soares, até então a vida do brasileiro não precisava desse termo. Com as novas tecnologias do mundo contemporâneo, logo se percebeu que o ato de ler um simples bilhete ou apenas saber assinar o próprio nome já não recobria as necessidades da sobrevivência numa sociedade que a cada dia se tornava mais exigente quanto aos hábitos e às demandas de leitura e escrita.

Letramento, *literacy* ('alfabetismo'), do inglês, vem de *littera* (= letra), do latim, com a adição do sufixo inglês *-cy*, que, por sua vez, designa condição ou estado; grosso modo, então, letramento significa 'condição ou estado de letrado'. Daí esse vocábulo provocar o efeito de sentido de assimilação funcional das capacidades a que conduz a aprendizagem da leitura e da escrita.

O letramento não gera benefícios à sociedade apenas na área linguística, mas, também, em outros campos relativos ao conhecimento e ao aperfeiçoamento humanos. Desse modo, a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita por um indivíduo, permite-lhe alterar sua condição ou estado em aspectos distintos, como cultural, social, político, econômico, profissional etc.

Entretanto, nem todos aceitam ou entendem ainda o que seja letramento, que esse é um vocábulo muito usado no país – principalmente nas áreas de pedagogia, linguística e psicologia do ensino –, e que já se trata de um verbete dicionarizado³. Temos a seguir, dois exemplos díspares relativos a isso: o primeiro é o fato de encontrar-se à venda, no Brasil, o livro “Literacia: teoria e prática”, de Maria de Nazaret Trindade⁴, com o título original – o que respeita o uso variante, em português, dos vocábulos *literacia* (Portugal) e *letramento* (Brasil); outro exemplo é o caso do livro “Literacy and orality” (grosso modo, “Letramento e oralidade”), de David R. Olson e N. Torrance, que foi traduzido como “Cultura escrita e oralidade” –, no entanto, a expressão “cultura escrita”, segundo Soares (2004), não corresponde ao verdadeiro sentido de letramento ou literacia.

Essa autora define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p. 18). Ela finaliza dizendo que ser letrado é “não só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita” (*op. cit.*, p. 36). Já Marcuschi (2004, p. 21) define o letramento como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, [...] um conjunto de práticas, ou seja, letramentos.”

³ Ver dicionário Houaiss.

⁴ De autora portuguesa, esse livro foi lançado no Brasil, em 2004, pela editora Cortez.

Seguindo essas definições, consideramos que, para ser letrado, não basta reconhecer as letras do alfabeto ou assinar o próprio nome ou algo similar. É necessário que a leitura e a escrita façam parte do dia-a-dia das pessoas, como nos atos de escrever cartas, relatórios, listas de compras, mensagens eletrônicas, relação de compromissos, artigos, ensaios, teses, dissertações; ler o cartão de vacinação, a conta de água, de energia, de telefone, da fatura etc. Essas práticas sociais possibilitam maior participação das pessoas nos contextos culturais e históricos.

Para Mortatti (2004), o letramento traz, como resultado das atividades de leitura e escrita, consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o indivíduo, quer para o grupo em que os atos de ler e escrever estão inseridos.

De qualquer forma, o letramento corresponde às demandas sociais das práticas sociais de leitura e escrita: leitura do cardápio no restaurante; identificação da linha de ônibus; envio de uma mensagem eletrônica; envio de um torpedo; identificação do vencimento de uma conta de energia, água, telefone ou cartão de crédito; redação da lista de compras para o supermercado; soma referente às compras no supermercado; interpretação de um resultado de exame; compreensão de uma bula de remédio ou de uma receita de culinária; leitura de mensagens virtuais; inserção de senhas na agência bancária.

Soares delimita claramente o que vem a ser uma pessoa letrada. Para ela, aprender a ler e a escrever é o que garante a alguém o título de alfabetizado. Diferentemente disso, o letrado é o indivíduo que usufrui frequentemente das práticas sociais em torno da leitura e da escrita em seu cotidiano. Ela reitera isso quando afirma que o adjetivo letrado e sua forma feminina servem “para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 36).

Ademais, pessoas letradas, frequentemente, mudam seu estado na sociedade à medida que conseguem conviver com o maior número de bens culturais em diversos contextos.

Rojo (2009, p. 10) usa o termo letramentos como sendo "um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas, que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos". O uso do vocábulo letramentos, no plural, por essa autora, corrobora a visão de Street (2012), que faz uso de outro termo relacionado ao tema estudado aqui, também, no plural: multiletramentos. Já Bortoni-Ricardo (2012) emprega letramento ou culturas de letramento para se referir ao conhecimento cultural adquirido por meio da escrita.

Tfouni (2006) ainda conceitua letramento. Para ela, o letramento é centrado no social e objetiva as características sócio-históricas do processo de aquisição da escrita. A autora acrescenta que o letramento estuda a escrita em determinada sociedade e também as práticas psicossociais instituídas nas sociedades ágrafas etc. Quando ela põe o foco nos aspectos do letramento, pretende contrapô-lo à alfabetização, que, como já foi discutido aqui, é centrada na capacidade individual que as pessoas possuem para lidar apenas com a aquisição da escrita e da leitura.

A autora ressalta que a escrita é responsável pelo aparecimento das civilizações modernas, bem como pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Adverte, no entanto, quanto aos problemas que envolvem poder e dominação a partir de seu uso.

Nessa direção, Ginzburg (1987, p. 132) afirma, "os instrumentos linguísticos e conceituais [...] não são neutros nem inocentes", também remete a Street (1984) sobre o letramento ideológico. Ou seja, é necessário que a escola instrumentalize os alunos e docentes para que se percebam os matizes que a linguagem oferece em suas várias configurações. Historicamente, tem-se mostrado a ausência ideológica da semântica na escrita. Isto é, a tecnologia do texto escrito não permeia os grupos sociais com total valor semântico. A escola mostra um processo de escrita neutra, no entanto sabemos que valores culturais e sociais são veiculados pela tecnologia da escrita. Isto é, escreve-se na escola por pura exigência do professor, não há, para o docente nem para a escola, objetivos para a escrita. Ou, quando há, é uma escrita inútil ou punitiva.

Para Jung (2007), ainda há dúvidas relativas aos conceitos de alfabetizar e letrar alguém na escola. Desde o final do século XIX, há muita inquietação a respeito de as pessoas serem alfabetizadas, mas não terem competência com as práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, segundo a autora, houve a necessidade de um vocábulo novo que designasse exatamente essa nova realidade social. Como vimos anteriormente, o neologismo letramento surge e Soares o define como "conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social".

Diante das dificuldades que as pessoas alfabetizadas encontravam nas suas práticas sociais com a leitura e a escrita, dois modelos de letramento foram propostos por Street (1984):

a) Modelo autônomo de letramento – de acordo com esse modelo, a escrita não necessita do contexto para sua interpretação; é um fim em si mesma. Por isso, a escrita e a

oralidade são dicotômicas. Conforme Macedo (2005, p. 22), a escrita nesse modelo, é “objeto abstrato e neutro, descontextualizado, menos conectado com as particularidades do tempo e do espaço que a linguagem oral”. Reforçando essa ideia, Gnerre (1998, p. 45) diz que “a capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa” e como se apresentasse “vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade”. O modelo autônomo tem como base a atribuição do insucesso na escola ao indivíduo com pertencimento aos grupos excluídos culturalmente nas sociedades tecnologicizadas. Street (*op. cit.*) introduz esse modelo de letramento, que se pauta em práticas de utilização da escrita na escola. Para Kleiman, essa forma é equivocada e incompleta, embora seu uso seja preponderante socialmente, e se relacione com as consequências para a mobilidade social e o progresso. A crítica a esse modelo de letramento é que ele não sofre atualização, isto é, só se repete anos após anos na sociedade. Os progressos advindos com a evolução dos recursos sociais não são levados em consideração por esse modelo. O modelo autônomo de letramento de Street tem as seguintes características: (i) o letramento se restringe ao texto escrito; (ii) o desenvolvimento do letramento se associa ao progresso, a mais tecnologia e a mais liberdade individual; (iii) o letramento é causa para o desenvolvimento econômico e de habilidades cognitivas, que são suas consequências;

b) Modelo de letramento ideológico – diferentemente do modelo técnico ou neutro, esse modelo leva em consideração as atividades contextualizadas que envolvem a leitura e a escrita. O modelo ideológico, proposto por Street (1984), apresenta as práticas de letramento configuradas cultural e socialmente e os usos específicos da escrita, em cada grupo social, se associam aos contextos e às instituições. Conforme essa proposta, a oralidade e a escrita não são dois blocos estanques, há interfaces entre as atividades letradas. Para Street (1984), o modelo ideológico destaca claramente que as práticas de letramento têm a ver com os aspectos estruturais e sociais de uma população.

Assim, Street (1984, p.1) as define:

Eu usarei o termo letramento para nomear as práticas sociais e as concepções de leitura e escrita [...]. O que as práticas particulares e os conceitos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’. (STREET, 1984, p. 1, grifos do autor)

Conforme essa definição, os sentidos culturais, ideológicos e políticos são constituintes de práticas de letramento. Por isso, para as atividades de letramento deve-se focar em **como, onde, por que e o que** ler e escrever.

Kleiman, por sua vez, também se refere ao modelo de letramento ideológico, nestas palavras:

letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral como escutar notícias de rádio é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 18)

Ela acrescenta: “Letramento é o resultado da ação de letrar-se, se dermos ao verbo ‘letrar-se’ o sentido de formar-se letrado” (KLEIMAN, 2008, p. 38). Sobre a propriedade dos termos, Soares (2004) afirma serem equivalentes os termos letramento, literacia ou alfabetismo.

O surgimento do neologismo letramento corrobora a necessidade da população das sociedades grafocêntricas ou quirográficas de lidar com intenso universo de demandas diferentes de leitura e de escrita culturalmente. Isso decorre do fato de que as necessidades em relação a essas práticas sociais imperam no meio cultural na medida em que seu número de analfabetos ou iletrados se reduz. O índice de pessoas com baixo nível de leitura e escrita no Brasil tem reduzido com as diversas políticas públicas voltadas para a alfabetização de crianças e também de jovens e adultos, porém ainda precisa haver ampliação da oferta de recursos e atividades que envolvam a leitura e a escrita. Como sabemos, a escola é a mais importante agência de letramento no Brasil (KLEIMAN, 1985), apesar de ainda desenvolver práticas de letramento não tão amplas em sala de aula. Para que os alunos possam se qualificar melhor em relação à capacidade das práticas de leitura e escrita, são necessárias atividades indispensáveis para a completude da cidadania, conforme Bohn e Souza (2003).

Como sabemos, as escolas brasileiras têm recebido notas muito baixas nas avaliações de leitura e escrita feitas tanto por órgãos nacionais quanto por instituições internacionais. Se não houver material rico em atividades que possam melhorar o desempenho dos alunos quanto às práticas de leitura e escrita, sobretudo na educação básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, permaneceremos com graves problemas de cidadania, exclusão social, empregabilidade, conforme Mollica (2007) e Bohn e Souza (2003).

Soares (2003) propõe os conceitos de letramento social e de letramento escolar, relativos aos saberes dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, conforme Mollica (2007), “a escola é indispensável para a apropriação da cultura letrada” (MOLLICA, 2007, p. 24). Por isso, a escola é a agência de letramento por excelência, entretanto há outras agências de letramento: família, local de trabalho, igreja, clube, rua, sindicato, centro acadêmico, centro paroquial, diretório político, organização não-governamental, biblioteca, centro de lojas comerciais, galeria de arte, exposição pública, feira, supermercado etc.

Kleiman (2008, pp. 18-19) define “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos”. A autora afirma que a escola é a agência de letramento de maior relevância. Isso explica por que os governos federal, estadual e municipal se esforçam tanto para que a população brasileira tenha educação, com grande oferta e qualidade.

Kleiman (2008, p. 28) afirma que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento”. Ou seja, a escrita não é regularmente organizada em todos os contextos, tampouco a oralidade é um amontoado de palavras desconexas, descontínuas. Nos dois processos ou modalidades – fala e escrita – há uma gramática, que organiza o texto para que não seja truncado ou sem sentido, mas também é importante saber que há oralidade letrada e textos escritos que não apresentam bom nível de letramento. Em textos desta pesquisa, encontrei textos escritos com muitos truncamentos e fiquei sem saber o que fazer ou dizer. No entanto, eles serviram para uma reflexão: a produção de textos na escola precisa melhorar e, como professor, eu posso ajudar os alunos a aprimorarem seus textos didáticos.

Para Kleiman (2008), eventos de letramento são situações em que a escrita representa parte fundamental em relação aos interactantes e aos mecanismos de interpretação. Outra definição da autora diz que eventos de letramento são as atividades ou práticas sociais, cujos objetivos vão trazer benefícios quanto aos impactos sociais que a leitura e a escrita causarão às pessoas. Ou seja, o contar histórias ao dormir; o faz de conta de comprador e vendedor que as crianças fazem; as brincadeiras de médico e de professor que elas realizam etc.

Outro conceito importante de Kleiman (op. cit.) se refere às agências de letramento que fazem referência à escola como o lugar privilegiado, em que mais se viabilizam as práticas sociais voltadas ao letramento. Mas há também o sindicato, o clube, a igreja, a associação de classe, os centros comerciais, as galerias, o teatro, os museus, as praças etc., como já observado.

Rojo (2009, p. 10) também usa o termo letramentos como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas, que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

O letramento, por sua vez, é centrado no social e objetiva as características sócio-históricas do processo de aquisição da escrita. A autora ainda acrescenta que o letramento estuda a escrita em determinada sociedade e também as práticas psicossociais instituídas nas sociedades ágrafas etc.

“A escrita é o produto cultural por excelência”, assim pensa a linguista Rojo e, nessa direção, afirma que o livro é a obra-prima da escrita. Daí ser comparado ao corpo humano: o capítulo é a cabeça, na língua dos romanos e, além de o livro ter orelhas, há nele páginas de rosto e notas de rodapé.

Essa autora se refere a três códigos escritos: pictográficos, ideográficos e fonéticos que, em ordem, mencionam os referentes concretos, traduzem o pensamento ou as ideias e representam os sons da fala, como vimos no capítulo 3 acerca da história da escrita. Apesar de a autora seguir a tradição da maioria dos estudiosos sobre a escrita, ela se distingue dos outros porque analisa a escrita como um mecanismo carregado de mitos e poder, sobretudo para os menos favorecidos em qualquer sentido. Para ela, a escrita não tem como objetivo apenas a divulgação de ideias, mas também de ocultação de certas informações por quem tem acesso a elas. Na Índia, por exemplo, segundo ela, só tinham acesso aos textos sagrados as pessoas que passavam por determinada preparação. A Igreja Católica, por muitos séculos, guardou seus textos sagrados por meio do Latim de que poucos tinham conhecimento. E também a Igreja havia proibido a quem não fosse padre ou tivesse autorização para ter a Bíblia ou mesmo lê-la.

Na China, os burocratas, segundo Tfouni (2006), dificultavam o conhecimento da escrita ideográfica que, além de sua intrínseca complexidade, contém um número grande de símbolos. No Brasil, até hoje é assim. A boa escola é um lugar para os filhos de poucas famílias privilegiadas, que, certamente, controlam a distribuição de renda, o consumo de bens culturais, o ingresso em boa universidade que tem boa qualidade de ensino etc.

Para ela, há diferenças no ato de ler uma narração simples e um manual de funcionamento de um computador. Por isso, ela vê a necessidade de classificar a alfabetização em graus ou níveis e também enfatiza a ideologia presente no processo de alfabetização. Isso, todavia, não é focado pela escola, como se o ensino da escrita se resumisse exclusivamente no acesso das habilidades de ler e escrever. Ou seja, a escola e os professores precisam se

conscientizar dos sentidos impregnados nos conteúdos presentes nos textos. Historicamente, tem-se mostrado a ausência da carga semântica na escrita. Isto é, a tecnologia do texto escrito não permeia os grupos sociais com total valor semântico.

Tfouni (2006, p. 21-22) conceitua letramento como sendo "produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura". A autora discute a relação inextricável existente entre a escrita e o poder. Desde que se começou a estudar a evolução dos grupos sociais em qualquer campo da ciência, tem-se observado essa relação indissociável entre escrita e poder.

A autora admite que não há sociedade cujo letramento seja zero, isto é, em que haja iletramento total. Os processos de análises sócio-históricas nas sociedades contemporâneas apresentam graus de letramento. Tfouni (2006) adverte para o fato de que não-alfabetizado e iletrado não são termos equivalentes, pois, como já dito anteriormente, não há o que se chama de iletramento no Brasil, pelo menos. Já não-alfabetizado é o termo que designa o indivíduo excluído do sistema escolar e que não consegue o acesso ao abecedário.

Para essa estudiosa, não faz sentido considerar apenas as pessoas alfabetizadas ou letradas como possuidoras do raciocínio lógico-dedutivo, capazes de fazer inferências etc. Dessa maneira, é importante que as pessoas vejam o letramento como um *continuum*, a fim de que não sejam postuladas relações discriminatórias, como letrado e iletrado. A autora remete a estudiosos como Scribner e Cole que afirmam: "a linguagem escrita promove conceitos abstratos, raciocínio analítico, novos modos de categorização, uma abordagem lógica à linguagem." De igual modo, Goody (1977), também citado por Tfouni (2006), atribui o raciocínio lógico à escrita e acrescenta que as formas de silogismo não podem ser produtos da oralidade.

Concluindo, Tfouni (2006) discute que o processo de abstração do raciocínio e as relações de contradição presentes no cotidiano das pessoas não se referem aos mecanismos de alfabetização, aos quais os autores anteriormente citados fazem referência, mas ao aperfeiçoamento do letramento. Ainda para essa autora, "a escrita é o produto humano por excelência" (TFOUNI, 2006, p. 28). A alfabetização e o letramento são consequências do ato de escrever e de ler, então é lógico que sejam atividades sociais pertinentes à vida das pessoas. Todavia, alfabetização e letramento não podem ser vistos como sinônimos, como já se disse anteriormente, mas como atividades complementares e graduais para facilitar o acesso à escolarização e, por conseguinte, à cidadania.

O neologismo letramento surgiu, também para essa autora, para que houvesse a percepção, sobretudo entre os linguistas e outros estudiosos, do papel efetivo desse acontecimento no dia a dia das pessoas, quer por aspectos culturais, quer por sociais, para nomear algo que o termo alfabetização já não cobria, por ser mais limitado. Desse modo, ela o define como “um processo, cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 2006, p. 31). Para a autora, o conceito de letramento está ligado a fatores constituídos social e historicamente. Assim, o discurso letrado não se associa ao grau de escolaridade da pessoa nem à quantidade de anos de escolarização. Ela insiste na separação total entre letramento e escolaridade.

Olson (1997), em seus primeiros textos, trata o letramento como responsável pelo raciocínio lógico e hipotético; já a escrita, para ele, é objetiva e promove o raciocínio dedutivo. Olson ainda distingue os grupos letrados e os grupos orais, sendo que os primeiros utilizam “o pensamento lógico e científico” (*op. cit.*, p. 64) e os outros não. Já Goody e Watt (1968) distinguem as sociedades letradas e as ágrafas: somente as primeiras utilizam mecanismos cognitivos e o desenvolvimento da lógica. Assim, os autores estão conscientes de que a escrita alfabética trouxe “como consequências a formalização do pensamento, o raciocínio abstrato, dedutivo, descentrado.” Ou seja, a posição contrária a isso não pode existir nas sociedades orais ou ágrafas. De acordo com Tfouni (2006):

Sem dúvida nenhuma, saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes. A capacidade para suspender as regras, colocá-las fora de si, não está ligada ao raciocínio lógico, mas à escrita. O uso da escrita é que possibilita o poder de abstração, e a abstração, por sua vez, é a ‘verdadeira arma simbólica’ que permite a eficácia tanto do ponto de vista enunciativo, quanto do ponto de vista histórico-discursivo. (TFOUNI, 2006, p. 83).

Neste capítulo, discorreremos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, a função de cada um na sociedade e na escola. Ainda procuramos fazer uma revisão utilizando a visão de vários autores para que pudéssemos explicar mais claramente a respeito desses conceitos, mas também para que o leitor entendesse a importância de cada processo em seu tempo e seu espaço. Os dois conceitos são relevantes para a consecução dos objetivos sociais e culturais de um povo. Como em toda a nossa tese, este capítulo apresenta o surgimento dos modelos de alfabetização, dos modelos de leitura e os dois modelos de letramento propostos por Street (1984), além de outros autores, como Bortoni-Ricardo (2004, 2012), Soares (2004), Kleiman (1995), Tfouni (2006) e outros, que nos ajudam a entender os aspectos teóricos desses assuntos discutidos até então.

5. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: VARIAÇÃO, TEXTO, GÊNEROS TEXTUAIS E RETEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos temas importantes para este texto, tais como variação linguística, texto, gêneros textuais e retextualização. O tema sobre variantes linguísticas surge aqui, pois há a necessidade de se analisar se as produções textuais produzidas pelos alunos de ensino médio escrevem seguindo as normas gramaticais ou se utilizam a variação linguística de casa ou da rua, sem observar a adequação da linguagem para o contexto escolar. Isso nos motivou a inserir o estudo acerca desse componente linguístico como parte de nossas análises, como veremos no capítulo 6. É nas leituras de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2007) que nos apoiaremos para discutir a Variação Linguística e também a Sociolinguística Educacional. Outros autores são abordados a respeito dos conceitos de texto – Costa Val (2004), Marcuschi (2008) e Antunes (2005) – e é o conceito dessa última autora que empregaremos em nossas análises. Tudo isso é importante para que fique claro que esses aportes teóricos sejam utilizados em nossas análises como dito anteriormente.

Por fim, para fechar a revisão teórica desta investigação, dissertamos sobre retextualização na perspectiva de Travaglia (2003), Dell’Isola (2007), Cavalcanti (2010) e Marcuschi (2007). As análises serão baseadas nos fundamentos teóricos de Marcuschi, porque, para nós, foi o autor que mais se aprofundou nesse assunto e que, certamente, nos apoiará nos textos observados. No entanto, sabemos que ainda falta muito para uma elucidação mais terminativa ou, pelo menos, mais esclarecedora acerca de todos os temas circunscritos na retextualização.

Nossa realidade educacional tem sofrido bastante com a falta de políticas públicas sérias voltadas para a qualidade do ensino de forma que nossos alunos possam frequentar escolas nas quais haja recursos indispensáveis para o aprendizado, sobretudo relacionados à linguagem, à língua etc. Infelizmente, os dados que são divulgados pela mídia nos envergonham pelo tamanho descaso com o ensino em nossas escolas. Disso, resultam, a cada dia, alunos menos motivados para os estudos diante de uma complexa e nebulosa realidade nacional.

5.1 Variação linguística no Brasil

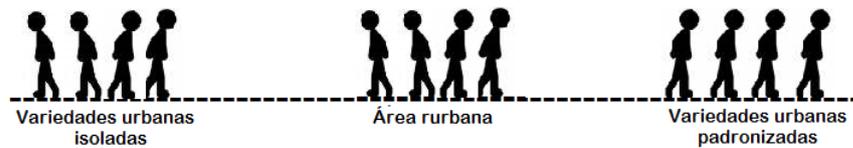
Apesar de o foco de nossa pesquisa não ser, necessariamente, variação linguística, ocorre que os alunos, mesmo depois de terem participado do momento de visionamento (MV), ainda deixaram aparecer muitas variedades linguísticas em suas retextualizações. Bortoni-Ricardo (2004) assegura que as variações linguísticas são típicas de qualquer comunidade. No entanto, essas variações acontecem com mais frequência em casa e no clube do que em ambientes mais formais, como a escola e a igreja. Por essa razão, nesta pesquisa, precisamos observar as variantes na escrita de nossos colaboradores, visto que, ao escrever, esperamos que os alunos se policiem para não cometerem certos desvios, com relação à norma padrão, utilizados em contextos institucionais, conforme descrevemos em seguida.

As causas que levam a língua à variação são descritas por Bortoni-Ricardo, deste modo:

- i) grupos etários – pessoas com faixas etárias diferentes apresentam modos diferentes de usar a língua, considerando-se que a linguagem se atualiza cotidianamente;
- ii) gêneros – afetam os usos linguísticos que homens e mulheres realizam em seu dia a dia; os homens estão mais propensos ao uso de palavras chulas e similares; já as mulheres preferem expressões que demonstrem afetividade;
- iii) posição socioeconômica – a distribuição de renda é fundamental para o acesso aos bens culturais e materiais em geral; isso dificulta para muitas pessoas, porque elas não conseguem obter renda suficiente para comprar livros, computador etc.;
- iv) grau de escolarização – o número de anos a mais de escolarização favorece a bagagem sociolinguística; ou seja, quanto mais se estuda, mais conhecimentos sobre a língua o falante detém;
- v) mercado de trabalho – conforme as atividades laborais desenvolvidas pelo falante, ele pode diversificar suas variedades linguísticas; isto é, profissões que exigem alto grau de escolaridade facilitam ao falante mais domínio de vários estilos linguísticos;
- vi) rede social – o falante pode adotar comportamentos linguísticos dos grupos aos quais pertence, pois quanto mais redes sociais tiver, mais variantes linguísticas deterá.

Para explicar como acontece a variação da língua, a autora apresenta três contínuos sobre os usos diferentes da língua em uma comunidade. Passaremos a discorrer sobre eles agora:

- i) contínuo da urbanização – é uma linha imaginária que se fixa em um dos extremos nas comunidades rurais e, no outro, nos falares citadinos, que foram uniformizando a escrita, a ortografia, a pronúncia, além da gramática e de outros compêndios normativos da língua;



- ii) contínuo de oralidade-letramento – é a linha imaginária que, necessariamente, não prioriza a interação por meio da escrita. De um lado dessa linha, estão os eventos de oralidade e, de outro, estão os eventos de letramento. São eventos de letramento, conforme Bortoni-Ricardo (2004), a aula de leitura, o ditado, a homilia ou o sermão religioso, as anotações na agenda etc. Já os eventos de oralidade focam as interações espontâneas, como a piada, a conversação diária, a fofoca etc.;



- iii) contínuo de monitoração estilística – essa linha imaginária compreende desde as conversações mais informais até as interações planejadas. Assim, o falante utiliza o monitoramento estilístico sempre que alguém tiver mais poder ou for um interlocutor que, hierarquicamente, ocupa uma posição elevada ou ainda quando estiver num ambiente formal etc.



Entendemos que nossos colaboradores, frequentadores de uma escola federal de ensino médio, devem atentar-se, em suas produções textuais, para o contínuo de monitoração estilística, considerando-se que, ao redigir textos, o aluno precisa se preocupar com o monitoramento da língua escrita, pois essa modalidade exige mais conhecimento do sistema linguístico, dos gêneros textuais, das tipologias textuais, do interlocutor, do ambiente etc. Por outro lado, não se pode negar que os usos dos eventos de oralidade podem interferir na produção textual relativamente às normas da língua portuguesa.

Neste parágrafo, abordaremos a competência comunicativa, porque percebemos que esse conceito interfere muito na produção textual de qualquer aluno. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), Dell Hymes (1966) formulou o conceito de competência comunicativa para se referir ao conhecimento linguístico indispensável de que o falante precisa saber como dirigir-se ao interlocutor, levando-se em conta as circunstâncias. Ele introduz, juntamente com esse conceito, a definição de adequação, que serve para lembrar ao usuário da língua que é importante monitorar sua fala conforme a aproximação ou o distanciamento do interlocutor, o grau de envolvimento com ele etc. A autora ressalta ainda que Dell Hymes (1996) desenvolveu também a definição de viabilidade, dentro do conceito de competência comunicativa. Ela, no entanto, prefere associar recursos comunicativos à viabilidade, pois esse termo se refere a mecanismos gramaticais, lexicais, retórico-discursivos que o falante detém.

A autora reitera que os alunos vão à escola dominando a língua materna, porém precisam aprimorar os mecanismos comunicativos, a fim de atender às demandas sociais, que requerem usos linguísticos adequados ao interlocutor, ao tema da conversa, à posição social etc.

Esses recursos linguísticos específicos, segundo Bortoni-Ricardo, são típicos de práticas sociais de letramento. Isso quer dizer que as retextualizações produzidas pelos discentes colaboradores desta pesquisa constituem exemplos dessas práticas, visto que eles consideram um interlocutor numa hierarquia mais elevada – o professor –, um ambiente formal – a escola –, um assunto – as retextualizações. Espera-se que os alunos ampliem seu repertório linguístico e ganhem mais maleabilidade e conhecimento da língua.

Bortoni-Ricardo (2005) formula quatro regras para as categorias sociolinguísticas, que podemos utilizar para justificar as variáveis linguísticas nos textos dos alunos em nossas análises dessas produções textuais. Transcrevemos, a seguir, essas categorias:

- 1) erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
- 2) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
- 3) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- 4) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Enfim, todos os erros ou variações encontrados nas retextualizações de nossos colaboradores serão explicados por essas regras, observando-se apenas que elas se desdobram com nomes específicos: despalatização, vocalização, monotongação, ditongação, crase, desnasalização, nasalização, assimilação, degeminação, semivocalização, rotacismo, lambdacismo, epítese, aférese, apócope, epêntese etc. Quer dizer que os erros encontrados nas retextualizações serão explicados por essas regras e outras.

Resumidamente, as variações linguísticas acontecem porque as línguas evoluem e as pessoas que as falam precisam acompanhar essa evolução. Contudo, não é fácil para as pessoas acompanharem, pois, muitas vezes, o tempo não é suficiente para isso. Mas, neste tópico, mostramos as maneiras como Bortoni-Ricardo (2004) percebe a variação linguística, além de apresentar sua teoria por meio dos contínuos de letramento e oralidade.

5.2 A linguística e o texto: teoria

A Linguística de Texto surgiu nos anos 1960 do século XX quando só se preocupava com a produção escrita. Hoje, ela se preocupa tanto com os textos orais quanto com os escritos. A retextualização também ocorre com textos escritos ou orais (MARCUSCHI, 2007). De acordo com Marcuschi (2012, p. 33), a Linguística de Texto é “o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais”.

Não temos uma definição única para o texto, porém precisamos tomar alguns conceitos como parâmetros para que a pesquisa tenha uma definição de texto que lhe seja adequada e conveniente. Dessa forma, apresentamos algumas definições de texto para escolher a mais apropriada para esta investigação. Marcuschi (2008) apresenta a definição de Roland Harweg, que considera o texto como “uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia pronominal ininterrupta” (HARWEG, 1968, p. 148). Já H. Weinrich (1976, p. 186-7) conceitua texto como “uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes”. No primeiro conceito, o foco do autor é a cadeia pronominal, isto é, para ele, no texto, como unidade linguística, precisa conter estruturas linguísticas substituíveis por pronomes. O segundo autor tem mais preocupação com a ordenação dos signos e as pausas intermediárias.

Marcuschi (2012, p. 31) apresenta um terceiro conceito: “Uma sequência de elementos linguísticos escritos ou falados, organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico), resulta num texto”. Essa definição ressalta o caráter de a linguagem oral poder também constituir textos, assim como a escrita. Em detrimento disso, frequentemente, o texto escrito é hegemônico na escola.

Para Van Dick (1983), o texto “é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada” ou “um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda”. São definições de origem gerativista, cuja preocupação é a rede de estruturas profundas e superficiais relacionadas ao componente linguístico (cf. MARCUSCHI, 2012).

Para Halliday e Hasan (1976, p. 1-2), “Um texto é uma unidade em uso. Não uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. [...] Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e, sim, de sentido”. Essa é uma das definições mais recorrentes quando se trata de análises para a Linguística de Texto. Os autores foram muito felizes ao pensar no uso de qualquer manifestação da linguagem e não em suas regras gramaticais. Independentemente do tamanho, o mais importante num texto é a construção de significado nele elaborada e não suas formas ou extensão concretas.

Beaugrande e Dressler (1981, p. 34) definem texto como “o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa” (cf. Marcuschi, 2012). Uma definição com forte oposição à anterior, porque se preocupam seus criadores com os aspectos linguísticos, esquecendo-se de que há outros aspectos envolvidos nos inúmeros

textos que circulam entre as pessoas. Por fim, há o conceito do próprio Marcuschi (2012, p 32), que considera o texto como “uma unidade comunicativa atual, realizada tanto ao nível do uso como ao nível do sistema”, ou seja, o texto é “a entidade linguística concreta”.

Costa Val (2004, p. 3) define texto ou discurso como a “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”.

Para a autora, o texto se concretiza como tal se se observarem três aspectos:

- a) o pragmático, que se refere à funcionalidade comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, que constitui a própria coerência;
- c) o formal, que é a própria construção da coesão textual.

Para o enunciado linguístico-oral ou escrito ser considerado texto, é necessário observar sua textualidade. Costa Val (2004, p. 5) assim a define: textualidade é o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Beaugrande e Dressler (1981), em quem Costa Val se apoia, identificam sete componentes da textualidade:

- a) coerência é a condição básica de uma unidade linguística, porque garante o sentido do texto tanto para o produtor quanto para o receptor. Se não houver compartilhamento das informações lógico-semânticas e cognitivas, não haverá coerência textual;
- b) coesão é “a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual” (Costa Val, 2004, p. 06). Com o uso de mecanismos gramaticais e lexicais, o produtor de textos faz a coesão ocorrer. Esses mecanismos podem ser os pronomes catafóricos e anafóricos, as conjunções, os advérbios etc.

Há ainda mais cinco componentes – agora pragmáticos – do texto, identificados por Beaugrande e Dressler (*op. cit.*):

- c) intencionalidade, que se relaciona à dedicação de quem escreve ou fala para elaborar um texto adequado, a fim de atingir o objetivo almejado;

- d) aceitabilidade, que se relaciona à capacidade de interpretar as informações presentes no texto de tal modo que compreenda o que está posto;
- e) situacionalidade, que é a conformação do texto à ocorrência sociocomunicativa;
- f) informatividade, que se trata da previsibilidade das informações do texto, isto é, quanto menos previsível for o texto, mais informativo será;
- g) intertextualidade, que é a relação entre textos, isto é, o texto precisa dialogar com outro(s) texto(s) para significar mais.

Até aqui, fizemos uma exposição da definição de textos e percebemos que alguns autores fazem referência à oralidade, outros, não. O importante é que há uma preocupação de se encontrar um meio termo que possa definir texto. Com base nisso, trabalhamos, nesta tese, com Antunes (2005, 2009) em nossas análises sobre texto e suas características.

Com o avanço das exigências sociais, a preocupação com os atos da leitura e da escrita tornam-se diariamente mais solicitados. No entanto, frequentemente, a escola brasileira e muitos de seus docentes ainda não construíram um padrão, se é possível, para ensinar a ler e a escrever. Inúmeras pesquisas são publicadas constantemente; publicações em livros e artigos também não cessam. Diante de todo esse aparato informacional, parece-nos que nem todos os docentes e escolas conseguem se apropriar desses recursos para utilizá-los em favor de nossos alunos, especialmente no ensino médio, que é o “gargalo” da educação brasileira.

Para este trabalho, é necessário identificar mais alguns conceitos importantes para nossa pesquisa. Desse modo, conceituamos língua, linguagem e gêneros textuais para apresentarmos os estudos sobre gêneros textuais, conforme Marcuschi (2008). Não utilizamos, propositalmente, a terminologia de Bakhtin, por não ser objeto deste estudo a flutuação terminológica entre gêneros discursivos ou do discurso e entre gêneros textuais ou do texto.

Nosso objeto de estudo é a materialidade do texto. Segundo Rojo (2005), é preferível utilizar a expressão gêneros textuais, à qual tomamos neste estudo. Essa expressão é utilizada por Marcuschi (2007), Antunes (2005) e Bronckart (2006).

Os conceitos de língua, linguagem e a classificação dos textos, que circulam socialmente, divergem bastante, de acordo com a corrente linguística e os aportes teóricos utilizados pelo autor.

A linguagem, para nós, se constitui nas relações sociais, porque sua concretude acontece pela atividade humana na perspectiva da interação social. De acordo com Bakhtin

(1986, p. 123), a língua é constituída pelo fenômeno social da interação social, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Marcuschi (2008) lembra que foi Aristóteles quem iniciou os estudos acerca de gêneros e do discurso. Em seu estudo, o filósofo grego dividiu o discurso em três tipos: o judiciário, o deliberativo e o epidítico. A preocupação de Aristóteles se concentrava nas estratégias e estruturas dos gêneros.

É sabido que os alunos brasileiros demonstram inúmeras dificuldades no tocante à produção de textos expressivos para sua vida pessoal e profissional. Isso é decorrente do ensino de língua portuguesa, cada vez mais precário, deficiente e anacrônico. Quer dizer, a sociedade como um todo usufrui, diariamente, das consequências de um mundo mais dinâmico e interativo, porém o aluno do século XXI – aluno digital – permanece à mercê de um ensino orquestrado, frequentemente, por um professor analógico do século XIX, quando o quadro ou a lousa de giz era uma grande conquista para a comunidade escolar brasileira. Essa defasagem entre professor e aluno, seres humanos “internéticos”, no processo de ensino, não gera ou produz um ensino com qualidade, especialmente no que tange a metodologias para produção de textos que sejam úteis para os estudantes.

Para Geraldini (2006), o conceito de linguagem que o professor utilizar é importante. Assim os docentes desenvolverão as atividades de acordo com essas perspectivas. Para ele, há três concepções de linguagem:

- a) como expressão do pensamento – essa abordagem associa diretamente pensamento e linguagem, e a suposição de que quem não se expressa é porque não pensa. Essa situação é recente entre inúmeros professores, que seguem uma metodologia tradicional de ensino de língua. A gramática tradicional corrobora esses ensinamentos;
- b) como instrumento de comunicação – nessa abordagem, a língua é compreendida como um código constituído por signos que seguem determinadas regras e que, associada ao modelo da teoria da comunicação, que prega a existência dos elementos da comunicação – entre os quais, o emissor, o sujeito ativo que envia mensagens ao receptor, que, por sua vez, é o sujeito passivo que apenas recebe as mensagens. Para esse modelo, as funções de cada elemento são estanques e

preconcebidas. As correntes estruturalista e gerativista confirmam sua filiação a essa abordagem.

- c) como forma de interação – aqui há o envio de informações de um emissor a um receptor, porém esses dois elementos da comunicação são participantes, na verdade, de um contexto de linguagem em que o encontro, a troca acontece pela interação. Assim, o compromisso, a negociação, o convite, a recusa, as frustrações são estabelecidas durante a interação. A linguística da enunciação ou interacionista, fundada por Bakhtin, sobretudo com foco em seus gêneros primários e secundários, relacionase com o propósito desta pesquisa.

Com o objetivo de colaborar para que as atividades de produção de textos se tornem uma “escrita socialmente significativa” (ANTUNES, 2005, p. 27). Ela enumera dez motivos para que a escola e os professores abordem o trabalho com o texto de forma relevante e prazerosa no cotidiano dos estudantes. Ei-los de forma pormenorizada:

- i) escrever é atividade de interação - é necessário que a produção de textos na escola tenha um propósito para que o aluno os produza sabendo porquê, para quê e para quem. Do contrário, restringe-se esta a um trabalho enfadonho, cansativo, torturante e nada produtivo, já que os parâmetros efetivos de qualquer texto se tornam uma procura implacável pelos da norma culta;
- ii) escrever é uma atividade cooperativa - é um processo no qual o aluno necessita conhecer seu interlocutor para entender as linhas gerais do texto – formal ou informal, seleção lexical –, a fim de que essas atividades se tornem interessantes e produtivas.
- iii) escrever é uma atividade contextualizada - a escola precisa abandonar os modos artificiais de produção de textos. É interessante que o próprio livro didático seja repensado para proporcionar a execução de atividades escritas em sintonia com as reais necessidades da vida dos estudantes. O professor necessita ter essa consciência.
- iv) “escrever é uma atividade necessariamente textual” - quer pela oralidade, quer pela escrita, a humanidade se comunica por artifícios denominados textos, não importa sua dimensão. O texto é uma unidade linguística, cujo objetivo é a interação. Apesar das pesquisas, é comum a escola e o professor ainda insistirem

em práticas não-recomendadas, hoje em dia, para o estudo do texto, como análise linguística. O texto tem objetivos ou propósitos comunicativos, expressão utilizada por Swales (2009), que se trata de, por exemplo, provocar, convidar, elogiar etc. Não se pode esquecer de Lajolo (2008), quando se refere ao texto como pretexto para o ensino gramatical tradicional.

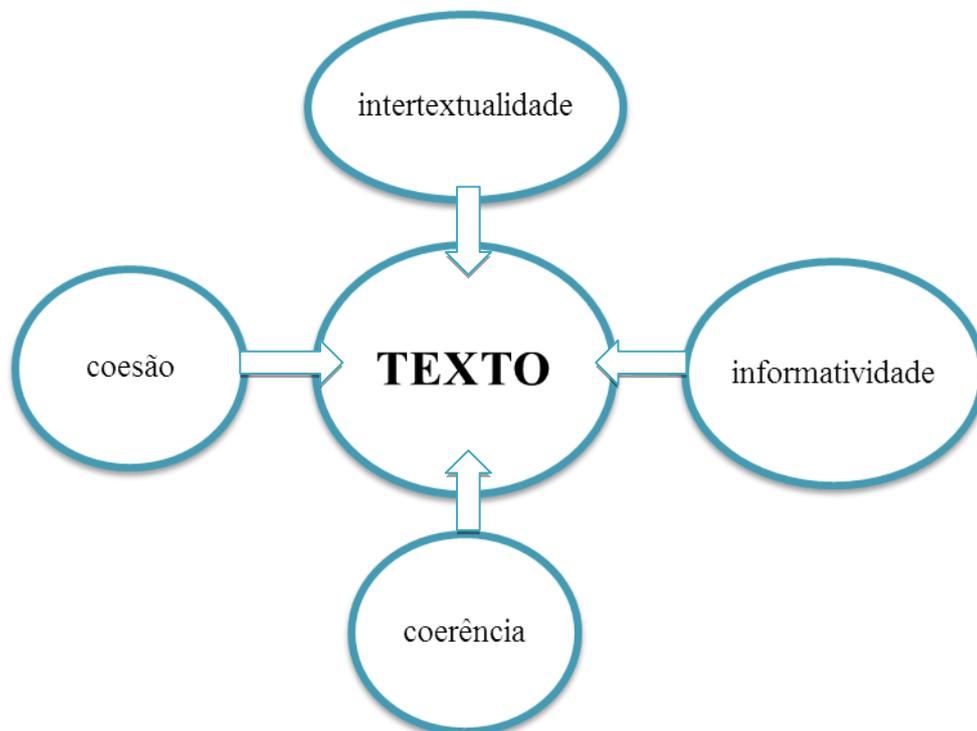
- v) “escrever é uma atividade tematicamente orientada” – com o objetivo de aprimorar a competência comunicativa dos alunos, é preciso que os professores os orientem para que produzam textos a partir de um ponto de partida, mas tendo como compromisso final a conclusão textual, sem se perder no emaranhado de ideias. O aluno precisa ter consciência de que o texto se organiza em função de uma unidade temática, que é fundamental para o estabelecimento da coerência textual.
- vi) escrever “é uma atividade intencionalmente definida” – todo texto tem, pelo menos, uma finalidade, por isso não se pode compreender o ato de dizer como vazio. Conforme a teoria dos atos de fala, o dizer se traduz em ser algo. É interessante, portanto, que os docentes esclareçam o motivo pelo qual determinado texto, a respeito de determinado tema, precisa ser escrito, quais são as intenções do professor com essa atividade etc.
- vii) a escrita é uma atividade linguística e pragmática – o texto se concretiza diante do contexto em que se situa o aluno. Para isso, o professor precisa considerar relevantes os elementos pragmáticos para a utilização dos recursos linguísticos para dado texto.
- viii) a escrita se faz por meio de gêneros textuais – embora se percebam grandes avanços no ensino brasileiro, a atividade de produção de textos persiste nos moldes de há muitas décadas. Em 2011 e 2012, fui pego de susto, ao fazer o vestibular para duas universidades públicas, cuja proposta de redação ainda era o texto dissertativo para o qual se exigia uma dissertação sobre o papel da educação no século XXI e sobre o casamento nos tempos modernos. Por outro lado, para o mesmo fim, outra instituição de ensino superior me solicitou um editorial a partir de três reportagens adaptadas, cujo objetivo era convencer o leitor a participar das festas juninas no interior cearense. Fica claro que, mesmo nas universidades, fonte de conhecimento humanístico, ainda persiste a prática antiga do texto dissertativo, que não prevê um leitor virtual, nem tampouco sua própria serventia. No entanto,

há autores que observam a importância devido à sua cobrança em textos acadêmicos.

- ix) a escrita solicita a intertextualidade – o texto que o aluno elabora na escola precisa ser a retomada de outros textos –intertextualidade –, pois não somos donos de todo o conhecimento. As pessoas acumulam, ao longo da vida, conhecimentos que são compartilhados para apoiar ou negar determinadas ideias;
- x) a escrita e a leitura são interdependentes – para que o aluno se aproprie adequadamente da escrita, é fundamental que ele tenha o hábito regular da leitura. Ela proporciona mais informações e conhecimentos prévios, sobretudo, se as leituras forem realizadas com propriedade. Não há boa escrita se o nível de leitura do estudante é precário ou limitado.

Qualquer produção de texto requer que o produtor planeje a atividade, efetive o processo de escrita em si e, por fim, complete a revisão. A atividade de escrita é tão complexa quanto qualquer outra, isto é, há que ser feita por etapas e cada uma exige dedicação e planejamento.

Antunes (2005) aponta quatro características ou propriedades do texto, que são:



Esses são os aspectos que levamos adiante para as análises das retextualizações de nossos colaboradores. Com certeza, a coesão, por ser uma circunstância mais ampla, recebe maiores ênfase e aprofundamento nesta pesquisa. Os outros aspectos, porém, são também analisados na medida do possível.

5.3 Coesão do texto

Antunes (2005, p. 47) define a coesão como “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Ou seja, para ela, haver coesão no texto significa “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados” (ANTUNES, 2009, p. 78). Fávero (2009), por sua vez, analisa a coesão como as concatenações frásicas lineares, que acontecem por meio de procedimentos, como a referência, substituição, elipse, conjunção e léxico. Ou seja, há entendimento entre esses conceitos que a coesão é a ligação por palavras ou sentido. Vejamos assim os modos como ocorre a coesão.

5.3.1 Os mecanismos de coesão

Antunes (*op. cit.*) destaca três recursos pelos quais a coesão textual acontece no texto. Ei-los:

- i) reiteração – é o fluxo de idas e voltas às ideias já postas no texto para que haja continuidade sem que se quebre a unidade temática;
- ii) associação – a unidade temática se mantém devido ao emprego de palavras que pertencem ao mesmo campo semântico;
- iii) conexão – essa relação textual é efetiva entre as partes do texto. Por isso, são indispensáveis os conectores, como são chamados os advérbios, as conjunções, as preposições e as expressões similares que ligam frases, períodos, parágrafos e blocos textuais. Cavalcante (2012) denomina essa propriedade de articulação e ressalta que, além dos conectivos, o encadeamento ou articulação textual pode acontecer de forma implícita. A coesão sempre ocorre pela preocupação com os

aspectos semânticos do texto. Desse modo, os conectores, ou conectivos, responsáveis pela conexão ou articulação do texto, objetivam estabelecer, de maneira clara, as relações semânticas entre as frases, os períodos, os parágrafos etc.

O quadro abaixo destaca os recursos e procedimentos de coesão a serem usados conforme as relações textuais que se deseja constituir. Vejamos.

Quadro 2 – Elementos de coesão

| A COESÃO DO TEXTO | <i>Relações textuais</i> (Campo 1) | <i>Procedimentos</i> (Campo 2) | <i>Recursos</i> (Campo 3) | | |
|-------------------|---------------------------------------|---|---|--|--|
| | 1. REITERAÇÃO | 1.1 Repetição | 1.1.1. Paráfrase | | |
| | | | 1.1.2. Paralelismo | | |
| | | | 1.1.3. Repetição propriamente dita | * de unidades do léxico * de unidades da gramática | |
| | | 1.2. Substituição | 1.2.1. Substituição gramatical | Retomada por: * pronomes ou * por advérbios | |
| | | | 1.2.2.. Substituição lexical | Retomada por: * sinônimos * hiperônimos * caracterizadores situacionais | |
| | | | 1.2.3. Elipse | * retomada por elipse | |
| | 2. ASSOCIAÇÃO | 2.1. Seleção lexical | Seleção de palavras semanticamente próximas | * por antônimos * por diferentes modos de relações de parte/todo | |
| | 3. CONEXÃO | 3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticos entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos | Uso de diferentes conectores | * preposições * conjunções * advérbios * e respectivas locuções | |

Fonte: ANTUNES, 2005, p. 51.

5.3.2 Coerência

Para nós, o conceito de coerência se refere a não-contradição no texto, conforme Antunes (2009, 2005), Costa Val (2004), Fávero (2001) etc. Esse aspecto não será analisado, pois concordamos que todos os textos retextualizados por nossos colaboradores apresentam coerência. Assim, a incoerência não é o foco aqui, por enquanto.

5.3.3 Informatividade

Para Antunes (2009, p. 125), a informatividade se refere “ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta.” Ela afirma que, em todo texto informativo, na medida em que o autor espera, haja algo de novo, é informativo. Antunes (2005) elenca os cinco mecanismos para análise do grau de informatividade. Pormenorizamos cada um abaixo:

- a) a organização textual dada pelo aluno com base no mundo real, aceito pela comunidade em que vive;
- b) a estruturação lexical elaborada no texto;
- c) a distribuição dos conteúdos, novos ou não, como se estruturam nas sentenças do texto;
- d) a tipologia e o gênero textual em discussão;
- e) o contexto em que o texto se insere.

Quais os graus diferentes de informatividade que se reconhecem em um texto? Essa autora determina ainda três graus de informatividade que o texto pode conter, conforme o resumo que apresentamos a seguir:

- a) grau máximo de previsibilidade – ocorre quando o processamento de compreensão do enunciado é o mais fácil possível. Nesse caso, a estabilidade é preservada, pois o texto não apresenta rupturas linguístico-discursivas expressivas, como é o caso das placas de trânsito etc. Porém, garante-se, nessa situação, a adequação textual e o máximo de sucesso comunicativo;

- b) grau médio de previsibilidade – nesse grupo enquadram-se textos que não fogem muito da previsibilidade, mas que se aproximam um pouco, em qualquer aspecto, da imprevisibilidade. A exemplificação da autora se refere a maioria dos textos – orais ou escritos – construídos pelas pessoas em sua interação verbal;
- c) grau máximo de imprevisibilidade – nesse grupo, predominam todas as formas de imprevisibilidade, como textos com grandes discrepâncias do padrão, das formas inusitadas etc. Exemplificamos com as exposições científicas, as produções literárias, as sentenças judiciais etc. Nesses textos, o autor tem o máximo de liberdade para expressar suas ideias de tal modo que a imprevisibilidade é mais recorrente.

5.3.4 Intertextualidade

Segundo Antunes (2009, p. 164), intertextualidade é “a operação que se efetiva pela inserção explícita de determinado texto em outro texto.” Bazerman (2006, p. 87) reitera isso quando afirma em relação à “Intertextualidade: que os textos se apoiam em outros textos”.

De qualquer modo, não há textos que se constroem a partir do zero, isto é, cada texto é um novo texto, mas com trechos ou partes de um velho texto ou discurso de outrem. Um texto novo é elaborado por vários mecanismos intertextuais. Pode ser uma citação direta ou indireta, uma paráfrase, uma paródia etc. Portanto, a intertextualidade serve para legitimar tanto a produção como a recepção do texto, as informações postas ali pelo estudante em sua atividade comunicativa. Por alguma razão, não é fácil para o alunado lidar com a intertextualidade na produção de textos escolares significativos.

O que se percebe é que a intertextualidade não é discutida na escola pelos docentes com a devida atenção que ela requer. Isto é, é fundamental que os alunos saibam que todo discurso é pautado em algo que já se tenha ouvido ou lido antes. Não há discurso exclusivamente meu ou de outrem. Entretanto, para o aluno, o texto é inteiramente dele. Na verdade, o conteúdo veiculado nos textos, em parte, já foi dito por outrem antes. Quando escrevemos ou falamos, apenas reformulamos, parcial ou integralmente, o texto, de acordo com as necessidades de cada produtor.

Para Antunes (2009), antes de qualquer fato, o aluno precisa ter algo a ser dito e isso vai-se acumulando na medida em que se discutem os textos lidos, a fim de trazer à tona conhecimentos relevantes para a elaboração de outros textos. Ainda segundo essa autora, o

fracasso dos alunos quanto à escrita é recorrente, pois as produções são realizadas em condições precárias, que dificultam ou impedem a produção de textos significativos pelos estudantes em suas atividades escolares.

5.4 Gêneros textuais segundo Marcuschi

A abordagem cognitivista se firmou, com mais vigor, no ano de 1958, quando houve preocupação com os estudos behavioristas, cujos enfoques são os estímulos observáveis, sem quaisquer delimitações para os campos mentais. Ou seja, “A mente e seus estados eram vistos como uma 'caixa preta', algo inacessível para o método científico” (KOCH E CUNHA-LIMA, 2005, p. 252). A hipótese do relativismo linguístico de Sapir-Whorf diz que “a mente do falante de uma língua é moldada por essa língua”. Isso é mais um ponto de partida teórico e filosófico do que uma hipótese empiricamente comprovável. As autoras consideram o gerativismo como uma descrição cognitivista clássica.

O Interacionismo surgiu como forma de rechaçar o psicologismo exacerbado pelo mundo da ciência, no século XX. A Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise do Discurso, para Morato (2005), são correntes linguísticas interacionistas. A autora ressalta que, para o Interacionismo, “toda ação humana procede de interação” (2005, p. 312). Morato (2005, p. 316) define o Interacionismo linguístico como sendo “ação conjunta (seja conflituosa, seja cooperativa) que coloca em cena dois ou mais indivíduos sob certas circunstâncias que em muito explicam seu próprio decurso”.

Goffman (1961), citado por Morato (2005), refere-se a dois tipos de interação: a não focalizada, como a conversa espontânea, e a focalizada, como, por exemplo, as interações profissionais. A autora cita o desenvolvimento da Etnometodologia, voltada para os processos de interação interpessoal, cuja análise mostra os diversos comportamentos das pessoas. Essas análises interacionistas incluem:

O papel dos sujeitos na organização social, e nas interações verbais; as estratégias e os *savoir-faire* comunicativos; a construção de imagens identitárias; a gestão de regras pragmáticas; as interações no mundo do trabalho; a institucionalização dos espaços interativos; os tipos ou formas gerais de interação etc. (MORATO, 2005, p. 231)

A autora ressalta também que a interação ocorre mesmo quando não há ação conjunta, como nos textos escritos, conferências, monólogos etc.

Piaget, Vygotsky e Bruner estudaram profundamente a interação numa perspectiva psicológica. Piaget (2005, p. 323), numa visão construtiva da linguagem, considera a aquisição do conhecimento como troca permanente de informação entre consciências da ação e do objeto, porque a cognição humana desenvolve um conglomerado de ações relativas ao meio ambiente e aos sistemas cognitivos. Para ele, “A interação é a base da construção do conhecimento e da dupla natureza da linguagem (cognitiva e social)”.

É muito frequente haver explicações nas quais os estudiosos tentam discorrer sobre Piaget e Vygotsky como teóricos que focam o mesmo objeto, da mesma forma. Contudo, para Piaget, a inteligência é o principal propulsor para a aquisição da linguagem; já para Vygotsky, a linguagem é o que propicia o ato de adquirir o conhecimento geral, por intermédio da interação social. Dessa maneira, o educador russo é o fundador do Sociointeracionismo ou do Interacionismo Cultural, cujos constituintes são a linguagem e as interações para o desenvolvimento cognitivo, segundo Morato (2005).

A autora expõe dois movimentos teóricos utilizados por Vygotsky (1991) para se referir à linguagem e ao mundo social. Ei-los:

- i) a internalização da fala de outrem para mediar discursivamente o percurso intercognitivo;
- ii) a fala e a ação, que se deslocam para a internalização dos processos sociais via linguagem.

Para melhor expor sua posição, Morato (2005, p. 327) estipula: “a linguagem é considerada o instrumento dos instrumentos”. Ainda segundo Morato (2005), os estudos interacionistas a respeito da linguagem, referenciados pelo viés filosófico e sociológico, tornam-se fortalecidos com Bakhtin (1997), porque introduz a concepção histórico-discursiva de sujeito e uma conjuntura social em que se insere a linguagem no mecanismo dialógico pelo qual acontece a interação.

Bakhtin foca as interações verbais nas relações sociais, as quais incluem a interação face a face, a situação enunciativa, o processo dialógico, o gênero discursivo e o modo pelo qual os sujeitos produzem interação, um modo de produção social da língua (cf. MORATO, 2005).

Para a teoria dialógica bakhtiniana, o enunciado é o resultado da interação entre as pessoas, ou a consequência dessa interação social. Por essa abordagem, as condições materiais de produção consideram os elementos verbais e não verbais para produzir sentido de forma discursiva. Por isso, Bakhtin abandona a definição de língua como estrutura formada por signos e símbolos ou como um sistema homogêneo, para eleger a língua como "um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores", cujo produto é a enunciação (MORATO, 2005, p. 331).

Entendemos que a linguagem se desenvolve nas relações sociais, por isso ela é o resultado da atividade humana e está calcada na comunicação social vista como interação. Bakhtin (1997) afirma que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que constitui a realidade fundamental da língua. Para ele, o diálogo compreende tanto o sistema linguístico concreto quanto os aspectos contextuais da situação de interação, logo determinado locutor mobiliza seu discurso de acordo com as especificidades do gênero discursivo de que precisa em determinada situação social.

Como já explicitado, o estudo de gêneros iniciou-se na Literatura, com Aristóteles e Platão. De acordo com Marcuschi (2008), foi com o primeiro que surgiu uma sistematização sobre o estudo de gêneros e sobre o discurso. Aristóteles, no seu estudo, dividiu o discurso em três tipos: o judiciário, o deliberativo e o epidítico. Seu interesse, segundo Marcuschi (*op. cit.*) residia na análise de estratégias e estruturas dos gêneros.

Mikhail Bakhtin retomou os estudos sobre gêneros discursivos por volta dos anos 1950. Anteriormente, ele havia estudado esse assunto no âmbito da literatura. Para o autor, qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização de língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que ele denomina gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso, como postulados por Bakhtin, existem em grande quantidade, já que cada esfera social possui seus próprios gêneros que, pela plasticidade, fluidez e dinamicidade, se diferenciam e se ampliam de acordo com a necessidade da esfera de atividade humana. Podemos citar, como exemplos de gêneros do discurso, a conversa familiar, uma ata, um bilhete, uma carta-denúncia, um artigo, uma resenha, uma intimação judicial, uma carta de conselho, uma receita, um panfleto, uma carta pessoal, um telefonema, telejornais, recibos, requerimentos etc.

Já estudos realizados na Antiguidade, segundo Bakhtin (1997), abordavam somente as particularidades artístico-literárias. Essa abordagem não focalizava as peculiaridades dos

enunciados, que possuem, como característica comum, a natureza verbal. Depois dessa fase, os pesquisadores da linguagem atentaram para os princípios constitutivos do enunciado nos gêneros retóricos: relação com o ouvinte, sua influência no enunciado e a conclusão verbal.

Os gêneros do cotidiano foram estudados a partir dos pressupostos da Linguística Geral. Nesses estudos, também não houve uma definição sobre a natureza do enunciado, porque, nessa fase, os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) não abarcavam a enunciação enquanto natureza verbal e social.

Tanto Bakhtin (1997) quanto Bronckart (2006) e também Marcuschi (2007) demonstram que a população se comunica diariamente por intermédio de gêneros. Ou seja, não há como uma pessoa interagir com outros a não ser, por exemplo, por cartas, telefonemas, torpedos, resumo, lista de compras, formulário, ficha de inscrição, edital de concurso, etc. Nesse sentido, a língua não é vista como um instrumento, tampouco como um sistema formal, mas como elemento de interação. Assim, não há preocupação, por parte do falante, quanto aos aspectos formais do sistema linguístico, porém ele se preocupa com aspectos sociais, históricos e cognitivos.

Embora seja imensa a quantidade de atividades verbais realizadas pelos seres humanos em suas práticas discursivas diárias, vários estudiosos procuram caracterizar essas práticas, enquadrando-as, por exemplo, em domínios discursivos, gêneros discursivos, tipologias textuais etc.

Bakhtin (1997), no capítulo intitulado *Os gêneros do discurso*, de seu livro *Estética da Criação Verbal*, inicia a primeira categorização dos estudos enunciativos, com a hierarquização dos enunciados em gêneros primários e secundários. Para ele, os gêneros discursivos primários denominam-se assim por terem surgido primeiro e também porque se realizam predominantemente na oralidade ou fala. Por exemplo, a conversação espontânea acontece oralmente e se constitui pela simplicidade do ato em si. Porém, não se deve entender “primário” nesse contexto, como superficial ou inferior ao texto escrito, já que estamos inseridos em grupos grafocêntricos. É primário, porque aconteceu antes de qualquer transmutação ou complexidade em seu conteúdo, estilo ou composição.

O autor russo denominou os gêneros discursivos secundários, porque eles apresentam as características presentes nos gêneros primários, acrescidas de outras mais complexas ou se faz em contextos mais sofisticados. A conversação espontânea do dia a dia passa ao diálogo entre os personagens de determinado conto ou às perguntas de um médico durante uma consulta; isto é, transformam-se em gêneros secundários, pois ultrapassaram as características

da conversação espontânea numa nova esfera discursiva na qual os novos gêneros – diálogo e consulta – se concretizam. Não há claramente fronteiras entre o gênero primário e o gênero secundário. No entanto, é perceptível que um mesmo texto, oral ou escrito, efetive-se em outro domínio discursivo.

Nós, no entanto, temos em conta a terminologia de gêneros textuais utilizada por Antunes (2005, 2009) e Marcuschi (2008). Este autor assim define gêneros textuais: “São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 19). Ou “São eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Ou ainda “Os gêneros são entidades comunicativas e não são entidades formais”, afirma Marcuschi (*op. cit.*, p. 25).

Os conceitos expostos anteriormente conseguem situar o maior número de registros escritos para que sejam analisados como gêneros textuais – expressão largamente utilizada no Brasil –, ou gêneros do discurso – como entende Bakhtin (1997). Ressaltamos, no entanto, que, neste trabalho, preferimos a terminologia gêneros textuais, devido ao fato de as análises se pautarem na materialidade do texto, conforme Rojo (2005).

Marcuschi (2010), em um ensaio, refere-se ao número, cada vez maior, de gêneros textuais. Ele cita alguns que são considerados novos: editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas, conversas virtuais etc. Acrescentamos ainda blogs, infográfico, torpedos, outdoor, busdoor, livros eletrônicos (*e-books*), livros gravados (*audiobooks*) e aula virtual.

É importante ressaltar também que os gêneros textuais não surgem do nada, estão sempre se transformando em novos gêneros, como aconteceu com a carta entre cientistas que se transformou em artigo científico. Marcuschi (*op. cit.*) cita o telefonema como derivado da conversação. Atualmente, há muitos gêneros secundários emergentes, devido ao auxílio da internet. Por exemplo, os bate-papos virtuais têm as mesmas características da conversação espontânea, mas apresentam novas finalidades discursivas que se dirigem a novas práticas sociais, além de suporte e esferas novos. Eles pertencem, então, aos gêneros secundários.

Conforme Bakhtin (1997), os gêneros do discurso apresentam estas propriedades:

- a) conteúdo – que é dizível por intermédio de um gênero do discurso e não mais por orações ou frases;

- b) estrutura específica de texto – qualquer conteúdo dito em um gênero discursivo comporta estruturas textuais referentes às tipologias narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, preditiva, explicativa ou conversacional;
- c) estilo – as características enunciativas, as sequências textuais e os tipos discursivos formam a estrutura genérica, isto é, um texto dissertativo defendendo as boas maneiras dos brasileiros é diferente de um texto injuntivo que instrui as boas maneiras.

Segundo Costa (2012), o aluno, ao produzir um gênero textual, deve adequar-se às exigências do contexto e do referente (“capacidade de ação”) e conhecer os movimentos psicolinguísticos e as unidades linguísticas indispensáveis (“capacidade discursiva e linguística”). Por exemplo, o estudante, ao redigir uma carta-argumentativa, precisa tomar em consideração o possível destinatário do texto, o meio em que ele será publicado (“capacidade de ação”), saber ordenar os argumentos, a fim de convencer seu leitor (“capacidade discursiva”) e utilizar adequadamente os marcadores argumentativos (“capacidade linguística”).

Tanto Bakhtin (1997) quanto Bronckart (2006) ressaltam que:

- a) os gêneros textuais, orais ou escritos, são produtos histórico-sociais heterogêneos, que têm sua funcionalidade focada nas formações discursivas sociais;
- b) o surgimento de qualquer gênero se deve: a novas necessidades sociais – a videoconferência e o correio eletrônico existem por causa da invenção do computador; a situações inexistentes – por exemplo, o *blog*, o *twitter* etc.; e a suportes novos – os *banners*, por exemplo, devido à rede mundial de computadores;
- c) os gêneros textuais se atualizam constantemente para suprir as necessidades sociais;
- d) não há limites entre os gêneros, porém, como são resultados históricos e sociais de outros gêneros já existentes, cada gênero se particulariza. Por exemplo, o artigo de opinião é diferente do artigo científico que, por sua vez, é distinto da carta da qual se derivou.

Bakhtin (1997) afirma que as pessoas, em cada esfera da atividade humana, elaboram-se textos com determinadas características comuns. Por essa razão, eles circulam em determinado domínio discursivo, que é o lugar em que os textos são elaborados e consumidos. Marcuschi (2008) conceitua domínio discursivo como “instâncias discursivas” que marcam a origem e o lugar em que, institucionalmente, o domínio discursivo é marcado. Assim,

conforme Adam (2008), os domínios discursivos são o literário, o jornalístico, o político, o religioso, o cotidiano, em que há a elaboração/produção dos seguintes gêneros discursivos:

- a) literário: conto, novela, crônica, romance etc.;
- b) jornalístico: editorial, reportagem, artigo de opinião, charge, anúncios etc.;
- c) político: discurso;
- d) religioso: oração, sermão, homilia etc.;
- e) cotidiano: conversação, piada etc.;
- f) educacional: resumo, avaliação, diário etc.

A seguir, encontram-se quadros em que se expõem os domínios discursivos e os respectivos gêneros discursivos e/ou textuais.

Quadro 3 – Domínios sociais da linguagem 1

| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i></p> <p>Aspectos tipológicos</p> <p>Capacidade de linguagem dominantes</p> | <p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> |
|--|--|
| <p><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p>Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p> | <p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p> |
| <p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i></p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p> | <p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> (...)</p> |

| | |
|--|---|
| | notícia reportagem crônica social crônica esportiva (...) histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia (...) |
|--|---|

Fonte: DOLZ E SCHNEUWLY, 2010, p. 51-52.

Quadro 4 – Domínios sociais da linguagem 2

| <i>Domínios sociais de comunicação</i> | |
|---|--|
| Aspectos tipológicos | Exemplos de gêneros orais e escritos |
| Capacidade de linguagem dominantes <i>Discussão de problemas controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio (...) |
| <i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência (...) |

| | |
|--|------------------------|
| <i>Instruções e prescrições</i> | instruções de montagem |
| Descrever Ações | receita |
| Regulação mútua de comportamentos | regulamento |
| | regras de jogo |
| | instruções de uso |
| | comandos diversos |
| | textos prescritivos |
| | (...) |

Fonte: DOLZ E SCHNEUWLY, 2010, p. 51-52.

Essas tabelas nos oferecem uma lista com a uma quantidade de gêneros textuais orais e escritos que cobre perfeitamente nosso trabalho. Certamente, essas tabelas apresentam um enorme elenco de modos de textos, que viabilizam a maneira de as pessoas lidarem com a leitura e a escrita, especialmente no contexto escolar.

Dolz e Schneuwly (2010) apresentam outra “proposta provisória de agrupamento de gênero”, leva em consideração “as capacidades de linguagem dominantes”. Dessa forma, o aspecto tipológico narrar é que se ocupa da cultura ficcional, cujo propósito é a mimese da ação por meio da ação.

Costa (2012) conceitua como subgêneros os que possuem características semelhantes às do gênero que têm como hiperônimo, acrescentando-se outras mais específicas. São subgêneros, por exemplo, a carta comercial de cobrança, entre as cartas; a receita de bolo de fubá, entre as receitas; e o *outdoor/busdoor*, entre os anúncios publicitários. Sucintamente, ele define "comunidade discursiva" como aquela que "compartilha gêneros discursivos e textuais; por exemplo, a comunidade internética, a empresarial, a estudantil etc. (COSTA, 2012, p. 31).

Já Swales (2009), citado por Biasi-Rodrigues e outros (2009, p. 23), conceitua comunidade discursiva "como uma atividade social que se realiza de acordo com convenções discursivas específicas e revela o comportamento social e o conhecimento dos membros do grupo". Por isso, o autor destaca seis pontos comuns que facilitam o reconhecimento de uma comunidade discursiva:

- i) os objetivos comuns de certos gêneros que o grupo utiliza são a mais relevante característica da comunidade discursiva ou o propósito comunicativo;
- ii) a finalidade da informação em relação ao grupo;
- iii) os mecanismos que facilitam a troca de informações entre os membros da comunidade;
- iv) a capacidade do grupo para criar gêneros textuais;

- v) o léxico típico para carrear os objetos de cada gênero;
- vi) os elementos formais discursivos que se utilizam do papel das funções retóricas presentes em cada gênero.

Um mesmo membro de dada comunidade discursiva pode pertencer também a várias outras. Porém, Swales (2009) não conseguiu estabelecê-las com precisão; por exemplo, qual a comunidade discursiva da Universidade de Brasília. Existem várias? Há hierarquização entre as comunidades discursivas no contexto de uma universidade?

Em obra mais recente, Swales (2009, p. 197) define “comunidade discursiva de lugar como um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e têm uma noção estável dos objetivos do grupo, ao mesmo tempo que percebem a possibilidade de haver mudanças nos objetivos”. Apresenta ainda o conceito de gêneros, nessa obra, como sendo “uma rede interativa de comunicação que representa o meio pelo qual as atividades da comunidade são validadas fora do seu ambiente”. Nessa nova definição, o autor inclui, entre os critérios para caracterização da comunidade discursiva, “a divergência, a falta de união e o preconceito” junto aos membros. Muito relevante essa observação, já que os grupos sociais são muito heterogêneos em diversos sentidos. Com a desterritorialização mais intensa a cada dia, as diversidades aparecem em novos papéis sociais, novos grupos de pertencimento, novas atividades humanas, novas heterogeneidades discursivas etc. A reavaliação desse conceito amplia sua abrangência de análise.

Bhatia (1993), citado por Swales, assinala que os participantes da comunidade discursiva com mais tempo, normalmente, “exploram o gênero, manipulando os elementos de intenção, posicionamento, forma e função para as suas intenções pessoais, e o fazem dentro dos propósitos socialmente reconhecidos.” Asakehave e Swales (2001), citados por Biasi-Rodrigues et. al. (2009), exemplificam com o caso de um jornalista que se aproveita da função para inserir suas intenções subjetivas em uma matéria jornalista. Daí, Biasi-Rodrigues et. al. (op. cit., p. 27) preferem dizer que o propósito comunicativo, em cada gênero, deve ser visto “em camadas de forma complexa”.

Swales (2009) define “o gênero como uma classe de eventos comunicativos, que se constitui em torno de propósitos comunicativos partilhados entre os membros de uma comunidade discursiva”. O autor ainda discorre sobre os gêneros ocultos (“*occluded genres*”), que estão presentes em outros gêneros. Por exemplo, a constituição de uma tese – um dos gêneros textuais mais complexos – é formada por outros gêneros: epígrafe, dedicatória,

agradecimento, resumo, *abstract*, apresentação em *power point* etc. Esse autor denomina essa ocorrência de constelação de gêneros e Miller a chama de cadeia retórica de gêneros. Outro exemplo é a dissertação de mestrado, que pode ser constituída de vários artigos, além de outros gêneros já citados em relação à tese, que é considerada o gênero máximo.

Constelação de gêneros é o conjunto de gêneros textuais que se agrupam em torno de outro gênero. Por outro lado, cadeia de gêneros é a sucessão de gêneros textuais para a consecução de outro gênero. Por exemplo: um candidato a uma vaga de doutorado precisa enviar uma mensagem eletrônica (*e-mail*) para um professor (primeiro gênero); o professor, por sua vez, solicita o envio do projeto (segundo gênero); o pré-projeto é enviado (terceiro gênero); este recebe vários comentários para ser submetido à apreciação da banca avaliadora (quarto gênero). Se o candidato receber o sim do orientador, entregará ao programa para efetivar sua inscrição ao processo seletivo os seguintes gêneros, a saber:

- 1) ficha de inscrição preenchida;
- 2) guia de recolhimento da taxa;
- 3) carta de aceite do orientador;
- 4) cartas de recomendação;
- 5) pré-projeto de pesquisa;
- 6) recibo de confirmação de inscrição.

Numa simples ação, como se inscrever em uma seleção pública, houve a necessidade de, no mínimo, dez gêneros textuais. Isso corrobora o que os autores estudados neste texto mencionam sobre o papel exercido pelos textos em nossas práticas sociais diárias. Ainda há gêneros mais estáveis e outros menos estáveis. É o caso da ata, que é um gênero muito mais estável do que uma mensagem eletrônica (*e-mail*).

A língua é, conforme Miller (2007, p. 22), “uma forma de ação social e histórica”. Social, porque é o resultado das relações que as pessoas, em suas comunidades, realizam com seus pares. É histórica, porque, a cada ação languageira, construímos um pouco de nossa identidade.

Marcuschi (2007) diferencia tipologia textual de gêneros textuais. As tipologias textuais apresentam natureza linguística fixa, tais como aspectos lexicais e sintáticos, relações lógicas, tempos verbais, elementos estruturais etc. São exemplos: a argumentação, narração, descrição, predição, injunção e exposição. Nesse grupo, não há novos acréscimos. É um grupo

definido. Diferentemente das tipologias textuais, os gêneros textuais são definidos por seus aspectos sócio comunicativos, com base em seus conteúdos, propriedades funcionais, aspectos composicionais e estilísticos.

As características particulares dessas produções textuais, de acordo com Marcuschi (2007, p. 23), situam-se como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5 – Contraste entre tipologias textuais e gêneros textuais

| Tipos Textuais | Gêneros Textuais |
|---|--|
| 1- Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; | 1- Realizações linguísticas concretas definidas por sócio-comunicativas; |
| 2- Constituem sequencias linguística ou sequencias de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos; | 2- Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; |
| 3- Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais; | 3- Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; |
| 4- Designações teóricas dos tipos: Narração, argumentação, descrição, injunção e exposição; | 4- Exemplos de gêneros : Telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edita de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc. |

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 23.

Em resumo, o telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc. são exemplos de gêneros textuais.

Além dos conceitos de tipos e gêneros textuais, o autor define um domínio discursivo como “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (2007, p. 23). Os domínios discursivos não são, em quaisquer hipóteses, nem textos nem discursos, mas ambientes ou instâncias nos quais se inserem certas ocorrências languageiras que podem ser exclusivas ou não. Ainda de acordo com o autor, os gêneros textuais jaculatórias, novenas e ladainhas acontecem exclusivamente no domínio religioso e não mais em qualquer outro. Assim, também o domínio religioso não publica o gênero textual edital de concurso, porque não compete as suas instâncias. Um gênero textual como tese de doutoramento pertence ao domínio educacional porque acontece a elaboração e a defesa desse gênero textual em ambiente educacional de alta complexidade.

Marcuschi (2007, p. 24), apoiado em Robert de Beaugrande, define “texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Ou ainda (*op. cit.*, p. 24), “textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Para nós, os dois últimos conceitos são extremamente importantes para esta pesquisa porque corroboram o trabalho desenvolvido em nossas oficinas de produção textual na escola pesquisada.

Ao se propor um estudo sobre a linguagem e sobre o gênero discursivo é conveniente terem-se claras as concepções desses termos, pois, nos Estudos Linguísticos, são diversas as concepções de linguagem/língua e muitos são os autores que pesquisam gêneros. Alguns pesquisadores os chamam de gêneros discursivos e outros de gêneros textuais, escolha que vai ao encontro do objetivo da perspectiva teórica da investigação linguística. Assim sendo, apresentaremos, em primeiro lugar, a concepção de linguagem/língua pensada para uma apresentação geral acerca dos gêneros discursivos ou textuais, tendo como ponto inicial os estudos de gênero desde Bakhtin (1997) até Swales (1990), Miller (2007) e outros pesquisadores.

Bakhtin (1997) chama a atenção para a importância do estudo da diversidade dos gêneros do discurso presentes nas diversas esferas sociais. Para esses estudiosos da linguagem

qualquer trabalho concreto com a língua não deve ser desvinculado da vida, da sociedade, da ideologia.

Como foi mencionado, focamos nosso interesse no modo de organização descritivo, a fim de ampliar as estratégias de leitura e de produção escrita de gêneros textuais em que predomina tal organização textual.

Devido a isso, tais textos podem ser utilizados como materiais didáticos que estimulem a comunicação e uso reais na/da língua estudada. Mussalim (2004) argumenta que o contato com diversos gêneros textuais exigem habilidades e competências específicas do leitor e do produtor. Sendo assim, essa estudiosa afirma que a educação escolar, seus professores e o material didáticos são os principais responsáveis pelo desenvolvimento e pelo refinamento dessas habilidades e competências de leitura na sociedade.

5.5 Retextualização: uma breve introdução

A primeira vez que foi utilizado o termo retextualização no Brasil foi em 1993, por Neuza Gonçalves Travaglia, em sua tese de doutoramento na Universidade de São Paulo. Dessa tese, há o livro *Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual*, publicado pela editora da Universidade Federal de Uberlândia, em 2003.

Cavalcanti (2010, p. 193) conceitua a retextualização como “a passagem de um gênero para outro, atividade que contribui para desenvolver habilidades de escrita (e também de leitura)”. Para ela, leitura é construção de sentidos. E, dessa forma, não se deve ver a língua como código, pois, se assim o for, não há espaço para construir significados conforme a abordagem interacionista de Bakhtin (1997), Vygotsky (1991) e outros. Dentro dessa perspectiva de língua, os significados já estão preestabelecidos; o leitor é passivo: um mero decodificador de mensagens, como observa Cagliari (2010). Já numa concepção dialógica da linguagem, como prevêm Bakhtin (*op. cit.*) e Vygotsky (*op. cit.*), o leitor se torna ativo, porque, ao ler, interage com o texto e com o autor a fim de elaborar os sentidos pertinentes ao texto ou à sequência linguística.

Para Dell’Isola (2007, p. 36), retextualização:

é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja,

trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

Marcuschi (2007, p. 46), igualmente, afirma que a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

Segundo ele, as atividades de retextualização podem ocorrer da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala; e da escrita para a escrita. Para que essas atividades sejam bem sucedidas em sala de aula, é importante considerar algumas variáveis intervenientes nesse processo de transformação de um texto em outro. Essas variáveis podem ser o objetivo da retextualização, a aproximação ou o distanciamento entre o produtor do texto e o autor e a tipologia entre o gênero textual original e o novo texto retextualizado.

Marcuschi (*op. cit.*) considera importante que o professor, ao trabalhar retextualização com seus alunos, observe os processos de formulação, porque formas linguísticas são eliminadas, transformadas, introduzidas, substituídas ou reordenadas. Para esse fim, ele delimita cinco estratégias que serão fundamentais para nossa pesquisa. Ou seja, trabalharemos com elas para categorizar as análises das retextualizações realizadas por nossos colaboradores. Todas as estratégias foram adaptadas de Marcuschi (2007). Resumidamente, este é o quadro básico das estratégias de retextualização, segundo Marcuschi (2007):

Quadro 6 – Estratégias de retextualização

| | |
|---|--|
| 1-Estratégia de regularização linguística | ✓ serve para normatizar a nova produção textual. Não pode ser feita de qualquer maneira, por isso precisa seguir o padrão da língua. |
| 2-Estratégia de reconstrução | ✓ serve para realizar reordenação tópica, eliminar expressões, neutralizar expressões com completa reordenação sintática e produção de enunciados diretos. |
| 3-Estratégia de substituição | ✓ serve para reestruturar sintaticamente o texto, além de introduzir novas escolhas lexicais. |
| 4-Estratégia de estruturação argumentativa | ✓ serve para introduzir a nova ordenação tópica e também a composição dos argumentos. |
| 5-Estratégia de condensação | ✓ serve para organizar as ideias. |

Fonte: o próprio autor.

Marcuschi (2007) adverte, no entanto, que há duas categorias de aspectos envolvidos no momento de retextualizar um texto. Para ele, existem aspectos de ordem linguístico-textual e de ordem cognitiva. Não é fácil separar essas duas fronteiras de conhecimento nessa atividade e ele prefere falar em gradação a propriamente em separação. Acrescenta ainda que, ao fazer uma atividade de retextualização, o produtor do texto pode reduzir ou ampliar o tamanho do texto original e isso deve servir como parâmetro para as pesquisas sobre essa temática. Certamente, utilizaremos em nossas análises os percentuais de ampliação ou de redução realizados por nossos colaboradores.

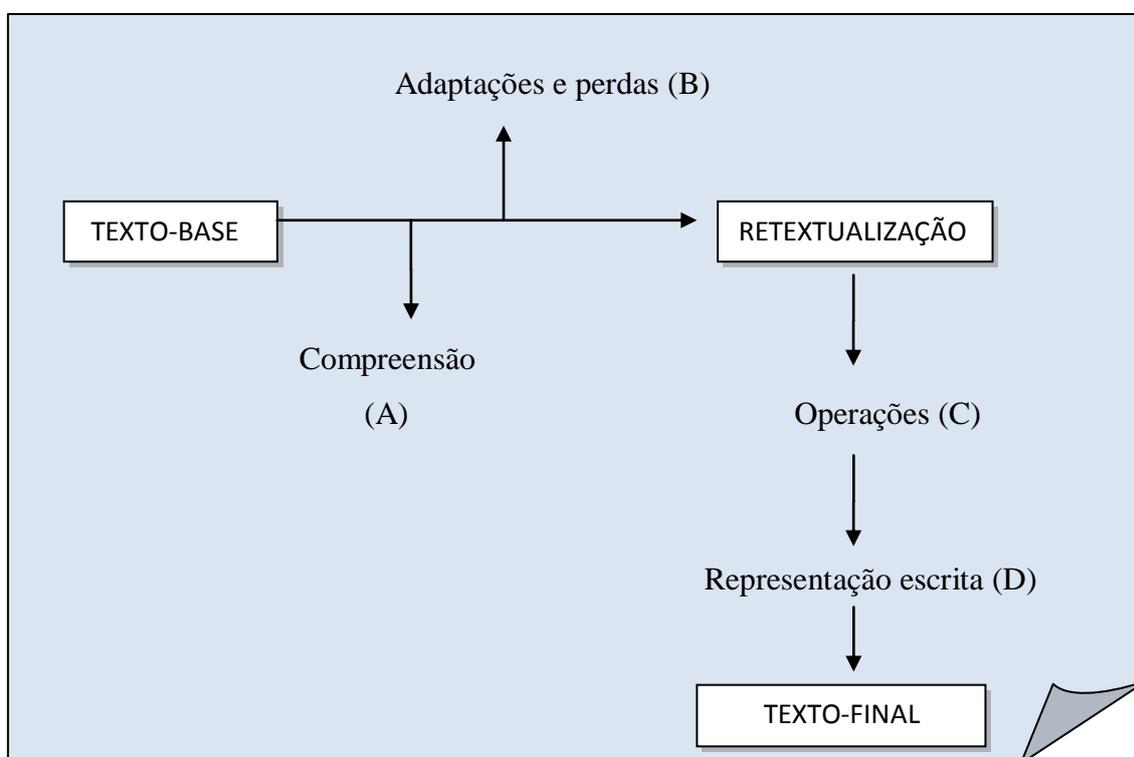
Percebemos, assim, que para trabalhar a retextualização em sala de aula devem-se exigir vários procedimentos linguísticos e metodológicos, de tal forma que evidenciem a ideia primária abordada pelo texto. Antes de qualquer transformação textual, deve ocorrer uma atividade cognitiva que é a compreensão, a partir da qual, podemos alterar a modalidade (fala-escrita), o gênero (conversação espontânea -telefonema) etc. O ato de compreender o texto é essencial para que não haja problemas de coerência durante os processos de retextualização. Talvez, esse momento seja o mais importante da retextualização, porque, a partir dele, decorrem os outros mecanismos que encerram a elaboração do outro texto, tendo como suporte o texto-fonte, consoante Marcuschi (2007). São exemplos de retextualização:

- 1) um relatório redigido pela secretária com as anotações feitas das ordens do chefe;
- 2) o ato de contar a outrem o que terminou de ouvir na televisão ou no rádio ;
- 3) o comentário de um jovem ao colega sobre o que leu em jornal ou revista;
- 4) uma carta que relata o que alguém viu no dia anterior; as anotações do estudante relativas às informações dadas pelo professor durante a aula.

Para Marcuschi (2007) descreve os aspectos envolvidos nos processos de retextualização são assim: as operações expostas (A) e (B) se referem aos mecanismos linguístico-textual-discursivos, que se complementam no processo de retextualização; as operações em (C) não são tão regulares, porém carecem das envolvidas nas outras operações; as operações presentes em (D) são as mais difíceis e trabalhosas, porque todo o processo de retextualização depende, de acordo com Marcuschi (*op. cit.*, p. 69), essencialmente, da “compreensão (inferência, inversão e generalização)”, para a consecução e exequibilidade plena da interpretação do texto-fonte ou texto-original.

Ainda para o autor, a atividade de retextualização é como se fosse uma tradução endolíngua, que requer enorme conhecimento da língua em que se encontra o texto. Segundo ele, o problema se avoluma quando há mudança de um gênero para outro. Ou seja, é necessário não somente conhecer as operações linguístico-discursivas de um gênero textual, mas também saber do outro, no qual o texto-fonte é retextualizado. Além dessas operações cognitivas e metacognitivas, a compreensão do texto em si é imprescindível para o processo de textualidade. Abaixo se expõe um diagrama adaptado de Marcuschi (2007):

Figura 21 – Etapas para a retextualização conforme Marcuschi (2007)



Fonte: o próprio autor.

Conforme Dell'Isola (2007), para a tarefa de retextualização ocorrer corretamente, alguns procedimentos devem ser seguidos, a saber:

- a) leitura dos textos;
- b) compreensão textual, observação e caracterização do texto lido;
- c) identificação do gênero;
- d) retextualização: escrita de outro texto, transformando-se um gênero em outro gênero;

- e) conferência: verificar as condições de produção do texto: o novo gênero deverá manter partes das informações lidas no texto-fonte;
- f) identificação, no texto recriado, das características do gênero-produto da retextualização;
- g) reescrita: fazem-se os ajustes imprescindíveis à versão final do texto retextualizado.

Como se percebe, há algumas tarefas de leitura e interpretação para que a retextualização se materialize. Os dois linguistas, a seu modo, procuram fornecer pistas do campo cognitivo para o aluno não se atrapalhar no decorrer do processo da elaboração de uma produção escrita retextualizada.

Este capítulo desta tese focou-se em alguns pontos fundamentais acerca do ensino de Língua Materna em nosso País. Para essa finalidade, discutimos a variação linguística com suas bases teóricas conforme os pressupostos apontados por Bortoni-Ricardo (2004). Ainda apresentamos a Linguística de Texto e as definições de texto com suas características, com base em vários autores, como Costa Val (2004), Antunes (2005, 2009), Marcuschi (2008) etc. Como concordamos com os autores que vinculam o ensino de língua aos gêneros textuais, também fizemos estudos sobre eles com base em Dolz e Schneuwly (2010), Rojo (2005), Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008).

6. ANÁLISE DAS RETEXTUALIZAÇÕES E DOS QUESTIONÁRIOS

Neste capítulo, vamos fazer as análises das produções textuais realizadas por nossos colaboradores e também os questionários feitos por cada aluno-bolsista. Nossa pesquisa foi realizada aos sábados, com alunos de ensino médio, como já explicamos. Para que os textos fossem compreendidos em sua essência, optamos por fazer uma discussão pormenorizada de cada texto em sala de aula. Durante essa atividade, os(a) alunos(a) tiveram a oportunidade de expor seu entendimento acerca dos textos. O professor-pesquisador, atento à metodologia deste trabalho, procurou, regularmente, instigar os estudantes, a fim de que eles pudessem entender as atividades ali propostas. Assim, ainda aplicamos questionário a respeito de cada texto, com perguntas abertas em geral, e depois apresentamos o gênero escolhido para a elaboração da próxima retextualização. Sempre fizemos questão de utilizar o dicionário em sala para que os alunos pudessem perceber a importância de conhecer o correto sentido de cada palavra desconhecida em um texto, pois seu desconhecimento poderia causar algum empecilho no momento de produzir o novo texto, ou seja, no próprio ato de retextualização.

Assim, neste capítulo, expusemos digitados os textos originais ou textos-fonte (TF ou TF); em seguida, estão os textos de nossos colaboradores, obviamente, retextualizações. Antes de cada retextualização, há a indicação do gênero textual que o estudante produziu. Cada retextualização está numerada. Todos os textos utilizados na pesquisa foram retirados dos jornais Correio Braziliense, Jornal de Brasília, O Popular de Teresina-PI, Jornal da Manhã de Goiânia-GO, Jornal do Commercio de Recife-PE e Diário do Nordeste de Fortaleza-CE.

Para melhor entender as análises das retextualizações, optamos por fazer em duas colunas: à da esquerda na parte “análise dos aspectos linguísticos”, pretendemos indicar as formas corretas de acordo com a norma padrão da língua; na parte, “análise textual”, comentamos os aspectos textuais utilizados pelos (a) colaboradores (a). Nessa parte, tanto podemos comentar problemas de elaboração do texto como boas construções textuais utilizadas pelo produtor do texto. Não é objetivo desses comentários visualizar apenas os erros mas também as qualidades da textualidade.

6.1 ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS

6.1.1 Os alunos colaboradores: características pessoais e acadêmicas

Para iniciarmos essa etapa da análise, descrevemos algumas informações relevantes em relação às características pessoais e acadêmicas dos alunos colaboradores. Para isso, usamos, como instrumento de coleta de dados, o questionário.

Para a construção do questionário nos aportamos em Gil (2002, 2008), que afirma que este instrumento deve ser elaborado de forma objetiva e clara, evitando interpretações equivocadas por parte do colaborador. Gil (2008) adverte que este instrumento construído com questões abertas oferece ao pesquisado um importante espaço para elaboração de sua resposta.

No grupo de dez alunos-colaboradores pesquisados, nove são meninos. Os colaboradores possuem idade entre quinze e dezessete anos de idade, havendo quatro colaboradores com quinze anos de idade, quatro com dezesseis e dois com dezessete.

6.1.2 Os gêneros textuais em sala de aula

Na primeira questão aberta do questionário “Você gosta de escrever?”, tivemos uma grande surpresa. Apenas um aluno respondeu que não gostava de escrever, fato confirmado durante a pesquisa, pois esse ator foi o único que não conseguiu produzir um texto durante o período no qual o pesquisador esteve em interação com o grupo. Isso nos leva a inferir que o fato de não gostar de escrever pode estar associado às lacunas/dificuldades em leitura e escrita deixadas por um problemático processo de alfabetização.

Na segunda questão “Que gêneros textuais você costuma escrever na escola?”, que foi de múltipla escolha, porém com espaço aberto para citar outros gêneros que não foram contemplados nas opções, os alunos colaboradores apontaram:

Tabela 1 – Gêneros textuais mais trabalhados na escola

| Gênero Textual | Quantidade de alunos (*) |
|------------------------|--------------------------|
| Artigo de opinião | 07 |
| Anúncio | 01 |
| Bilhete | 01 |
| Carta argumentativa | 09 |
| Conto | 01 |
| Crônica | 02 |
| Dissertação | 04 |
| Editorial | 01 |
| História em quadrinhos | 01 |
| Resumo | 01 |

| | |
|-------------------|----|
| Textos narrativos | 04 |
| Torpedo | 01 |

Fonte: dados retirados do questionário.⁵

Vale ressaltar, que o(a) aluno(a) poderia elencar quaisquer gêneros de sua escolha pertencente a qualquer tipologia textual.

Percebemos que o gênero textual – carta – ainda tem uma tradição de produção no ambiente escolar. Talvez, isso se explique por ser um dos gêneros mais escritos e mais populares. Swales (2009), afirma que foi das inúmeras cartas trocadas entre renomados pesquisadores, que teria surgido o gênero artigo científico. Tudo isso pode ser uma explicação plausível para esse fato.

Já com relação ao gosto pela produção dos gêneros textuais, os destaques são:

Tabela 2 – Gêneros textuais que os alunos mais gostam de produzir

| Gênero Textual | Quantidade de alunos (*) |
|-----------------------|--------------------------|
| Artigo de opinião | 04 |
| Carta argumentativa | 03 |
| Editorial | 03 |
| História em quadrinho | 02 |

Fonte: dados retirados do questionário.

Na questão nº 04, a pergunta se volta para as dificuldades que o (a) estudante encontra ao produzir cada gênero textual. Transcrevemos a seguir algumas justificativas para comentá-las:

Aluno colaborador 1: Editorial por envolver argumentos para convencer um público e a estrutura do texto.

Aluno colaborador 2: Editoriais e artigos, tanto pela necessidade de uma linguagem mais rebuscada quanto pela quantidade de regras e formas nas quais são necessárias a se seguir.

Aluno colaborador 3: Manual de instrução ou receita, pois nele não me sinto descontraído em escrever tal assunto.

Aluno colaborador 4: Crônica por não ter muita afinidade com esse tipo de estrutura de texto.

Aluno colaborador 5: Poemas, contos e fábulas. Não tenho muito o costume de produzir esse tipo de texto, foram poucas vezes que produzir em sala de aula.

Diante das respostas dos alunos colaboradores, percebe-se que os gêneros textuais em que eles encontram dificuldades de produzir são aqueles que os professores trabalham com

⁵ A quantidade de respostas mostradas no quadro acima não corresponde à quantidade exata de alunos que responderam ao questionário, pelo fato de que alguns colaboradores deram mais de uma resposta.

menos frequência em sala de aula. Isso se confirma pela ausência dos gêneros: manual de instrução, receita, poemas e fábulas na tabela 1.

Por essa razão, os alunos ainda destacaram como fatores causadores de dificuldades, que interferem na produção textual, a falta de familiaridade com certas temáticas e o desafio de estabelecer relações entre as ideias do texto e sua organização.

Essa realidade nos remete aos estudos de Rojo (2009, p. 108), que afirma:

O letramento escolar, tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não serão suficientes para ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento promovidos na escola.

6.1.3 Produção de textos em sala de aula

A metodologia adotada para desenvolver o trabalho com produção de textos em sala de aula foi debate antes da produção e leitura prévia de textos sobre o assunto a escrever com cinco indicações cada um.

Essa dinâmica deu-se pela necessidade de os alunos lerem ou discutirem antes da produção propriamente dita. Nesse caso, a leitura prévia acerca do tema apresentado na produção textual, tornou-se um importante recurso no processo de viabilização da retextualização nesta pesquisa.

É interessante observar que a ligação entre um texto e outro, denominada intertextualidade, apresenta essa particularidade. Ou seja, a escola ainda produz textos para si, sem considerar que todo texto dialoga, de algum modo, com outros textos.

Os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental trazem a orientação de que as práticas de ensino da leitura e da produção de textos nas escolas devem ser voltadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir dos gêneros textuais orais e escritos, para desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente frente à linguagem e a outras questões sociais:

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da

produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCN - Ensino Fundamental II, 1998 p. 49).

Percebemos, durante a pesquisa, a ausência de um processo de ensino que promova a compreensão da intertextualidade. De acordo com Antunes (2005), a compreensão da intertextualidade é um recurso indispensável para que os alunos elaborem textos significativos.

Quando os alunos foram convidados a se autoavaliarem em relação ao seu desempenho textual, 50% dos atores consideram-se com desempenho regular; 40% com desempenho bom e 10% com desempenho ruim. Nesse quesito, os dados coletados corroboram os resultados alarmantes apresentados pelas pesquisas realizadas por órgãos educacionais em relação à produção de textos na educação básica.

Para compreendermos melhor a significação da alfabetização e do letramento para a compreensão leitora e para a produção de textos, pedimos a opinião do grupo pesquisado. Sem dúvida, 100% do alunado concordam que um bom processo de alfabetização faz com que o(a) aluno(a) desempenhe consciente e plenamente a leitura e a interpretação de textos na escola e na vida.

Aluno colaborador 1: Com o processo de alfabetização e as habilidades de leitura, as pessoas se tornam menos suscetíveis a serem coagidas e seu senso crítico fica mais apurado, além de se tornarem mais cultas e aprenderem muito.

Aluno colaborador 2: A leitura vai nos trazer novas palavras, aumentando assim o léxico do leitor, ajudando assim, nas expressões de suas ideias no momento da produção textual.

A décima primeira pergunta do questionário tem a ver com a classificação dos leitores brasileiros. Seis alunos indicaram que leram um livro no último triênio, e apenas um aluno indicou ter lido dois, três, quatro e cinco livros.

Em relação ao incentivo para a leitura, nove colaboradores afirmaram que normalmente são os amigos, colegas, irmão, namorada que recomendam a leitura de determinados livros. Somente um colaborador informou que o professor é o seu principal incentivador em relação à leitura.

Para finalizar o questionário pedimos que os alunos construíssem uma lista com dez atividades que eles geralmente desenvolvem quando estão com tempo livre. Nenhum colaborador marcou a leitura em primeiro lugar, conforme apresenta o quadro abaixo;

Tabela 3 – Posicionamento da leitura como atividade preferida para se praticar quando os alunos estão com tempo livre

| Quantidade de alunos | Posição |
|----------------------|-----------------|
| 02 | 2 ^a |
| 01 | 3 ^a |
| 02 | 4 ^a |
| 03 | 7 ^a |
| 02 | 10 ^a |

Fonte: Dados retirados do questionário.

Diante do resultado da tabela 3, percebe-se que a leitura não é uma atividade rotineira no dia a dia de nossos colaboradores. Talvez, decorram disso as dificuldades para a produção e a interpretação de textos na escola e na vida.

Na próxima seção, focaremos as análises das retextualizações. Para isso, colocaremos o texto original (TO) no qual o (a) colaborador (a) se pautou para ressignificar o novo texto. Com base nesse novo texto ou propriamente retextualização, analisamos os aspectos linguísticos e textuais em forma de colunas com trechos retirados dos textos feitos pelos estudantes. Ainda corrigiremos as formas divergentes da língua culta para as variantes utilizadas pelos estudantes em seus textos. Depois, abordamos as estruturas textuais com ênfase nos quatro elementos – coesão, coerência, informatividade e intertextualidade - citados por Antunes (2005) essenciais para a constituição de um texto.

6.2 Análise das retextualizações

TEXTO ORIGINAL 1: REPORTAGEM “Qualidade de 85% das escolas na berlinda

A educação brasileira deu um salto quantitativo nas duas últimas décadas. Segundo dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 93,19% das crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos frequentam instituições de ensino.

Em 1991, o índice era de apenas 70,71%. A qualidade das escolas, no entanto, ainda deixa a desejar, e isso pode comprometer o aprendizado das atuais e das futuras gerações de estudantes. Uma escala recém-desenvolvida para avaliar a infraestrutura escolar mostra que em 84,5% das instituições de ensino do país faltam itens como biblioteca, acesso à internet, laboratórios de informática e ciências, quadras esportivas e dependências para estudantes com necessidades especiais.

O instrumento criado por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) avaliou

os dados de 194.932 escolas públicas e privadas, com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2011. “Agora, o Brasil busca a qualidade da educação. Um ponto fundamental é o professor. Mas, outro pilar importante é a infraestrutura, diretamente associada à qualidade da educação”, defende Joaquim José Soares Neto, professor de física da UnB, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e um dos autores do estudo.

A situação mostrada pela pesquisa é surpreendente, por revelar um cenário de precariedade de norte a sul do país. “As escolas da zona rural, em todo o Brasil, são pequenas, com baixo investimento, e atendem uma quantidade imensa de alunos. Mas, mesmo se formos para outras regiões, poderemos encontrar estruturas melhores, mas, laboratórios de ciências ou de informática apenas em pouquíssimas”, explica Soares Neto. Enquanto em áreas urbanas 24,5% das escolas têm infraestrutura adequada ou avançada, na zona rural o índice cai para somente 1,3%.

Quando assumiu a direção da Escola Classe ETA 44, na área rural de Planaltina (DF), em 1992, a professora Denise de Carvalho deparou-se com uma situação semelhante à descrita por Soares Neto: “Era muito difícil. Faltava material básico, como canetas, lápis, cola branca e até mesmo papel”. Depois de 23 anos, graças a uma série de convênios bem-sucedidos com o governo federal e com o Distrito Federal, a escola avança. “Hoje, atendemos 95 alunos em tempo integral. Temos *datashow*, máquina copiadora e, em cada sala, uma televisão. A internet e o telefone devem ser instalados em breve, e já está aprovado o projeto para a construção de uma quadra esportiva”, comemora Denise.

Apesar do otimismo, a professora não tira os pés do chão — que, na escola, é de cimento batido. “Avançamos muito nos últimos 21 anos. Mas, só há um computador funcionando e ainda não temos refeitório. As crianças muitas vezes almoçam na sala de aula. Apesar de termos um tutor exclusivo para um aluno deficiente físico e intelectual, não há banheiro adaptado”, enumera. Denise conta que, ao preencher o censo escolar, em 2011, evitou superestimar a instituição que dirige. “Temos um acervo de 3 mil livros e uma boa procura por parte dos alunos. Mas, como o censo exigia a presença de uma bibliotecária, não marquei que a escola possui biblioteca. Coloquei sala de leitura”, explica. Com a infraestrutura existente hoje, a Escola Classe ETA 44 seria classificada como “básica”.

Dignidade

Na avaliação da diretora executiva do movimento Todos Pela Educação, Priscila Cruz, a pesquisa comprova o senso comum de que faltam elementos fundamentais nas escolas. “Internet, nos dias de hoje, e biblioteca são ferramentas básicas de pesquisa. Para garantir um bom ensino, não é necessário ter sofisticação, mas há elementos essenciais”. Segundo ela, não há estudos que assegurem uma relação direta entre evasão escolar e condições ruins, mas a forma como o aluno é tratado pode ter a ver com o abandono e a progressão no colégio. “É razoável dizer que uma escola que não tem infraestrutura primária não emprega dignidade básica. Quando o aluno não é tratado de forma digna, pode perceber que não progride; os fatores se juntam e ele pode deixar a escola”, ressalta.

Para Priscila, os resultados obtidos, principalmente os do Norte e do Nordeste, não surpreendem. “A educação é a política social que tem mais

condições de promover o rompimento do ciclo de exclusão da população brasileira, presa há gerações, justamente nessas regiões historicamente mais pobres”, opina. Para ela, seria necessário levar os melhores professores do país para essas áreas, mas é preciso uma política nacional de educação para atraí-los. “A falta de atratividade ocorre por três fatores: salário, valorização social e condições de trabalho. Todas ligadas à infraestrutura.”

O professor doutor em Educação da UnB, Carlos Augusto de Medeiros, explica que problemas estruturais podem não ser fatores determinantes nos resultados escolares, mas contribuem com o processo de ensino. A ausência de ferramentas de pesquisa, como mostrado no estudo, por exemplo, impacta na qualidade final da educação. “Os mecanismos de aprendizagem indicam a capacidade de produzir conhecimento. E como fazer isso se você não tem meios?”, questiona.

Soares Neto admite que a escala criada pelo estudo tem efeito limitado, mas serve como parâmetro para o governo. “Nossa pesquisa, enquanto acadêmicos, cria estruturas de pensamento para alavancar as políticas públicas.”

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 1

“Precariedade das escolas brasileiras

O Brasil nas duas últimas décadas, de 1991 aos dias atuais, tem melhorado a sua educação, alfabetizando crianças e adolescentes na idade certa, segundo o Censo de 2010, do IBGE. Mas, infelizmente, a qualidade do ensino público e privado, está deixando muito a desejar, a qual deve melhorar completamente, conforme a reportagem "Qualidade de 85% das escolas na berlinda".

Indicador avaliativo criado recentemente pela UNB e UFSC, duas universidades extremamente requisitada e respeitada, criado para visualizar a infraestrutura das escolas brasileira, constatou-se que 84,5% das instituições públicas e privado de ensino do país, estão com estrutura precária, necessitando urgentemente de políticas públicas voltadas para ela.

A criação e a renovação de bibliotecas com acervos de múltiplas escolhas, quadras esportivas, laboratório de informática e ciência, refeitório para a alimentação adequada para quem estuda em tempo integral, entre outros itens essenciais em uma escola, seria extremamente importante, para manipular a péssima qualidade do ensino público. No entanto, o que prevalece principalmente na instituição pública, da zona rural, é a negligência na qualidade de ensino escolar.

Muitas instituições recebem um número auto de alunos, entre eles, aqueles com deficiência física. Muitas escolas não tem um ambiente adequado para lidar com tal situação. Por isso, é que elas devem ser reformadas e adaptadas com banheiros e sala de aulas especiais, para atender os estudantes em geral.

Porém, os governadores devem ter um cuidado maior com as instituições de ensino, de modo que os estudantes se sintam à vontade no ambiente em que estuda, porque nele, estão os jovens e adolescentes que serão o futuro da pátria. Todavia, a qualidade de ensino pode prejudicar

bastante, o nível da educação básica.”

A seguir, analisamos as variações linguísticas nos textos retextualizados, bem como os aspectos textuais, como coesão, coerência, informatividade e intertextualidade. Vejamos a primeira análise então:

Quadro 7 – Retextualização 01

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “estar deixando” | “está deixando” |
| “requisitada e respeitada” | “requisitadas e respeitadas” |
| “das escolas brasileira” | “das escolas brasileiras” |
| “84,5% das instituições públicas e privado de ensino do país, estão” | “84,5% das instituições públicas e privadas de ensino estão” |
| “A criação e a renovação.... seria....importante” | “A criação e a renovação..... seriam.... importantes” |
| “se cintam” | “se sintam” |
| “número auto” | “número alto” |
| “Muitas escolas não tem...” | “Muitas escolas não têm...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“O Brasil nas duas últimas décadas, de 1991 aos dias atuais, tem melhorado a sua educação, alfabetizando crianças e adolescentes na idade certa, segundo o Censo de 2010, do IBGE. Mas, infelizmente, a qualidade do ensino público e privado, estar deixando muito a desejar, a qual deve melhorar completamente, conforme a reportagem "Qualidade de 85% das escolas na berlinda.”</p> <p>“Voltadas para ela.”</p> | <p>Nesse parágrafo introdutório, o aluno utilizou a conjunção adversativa para indicar que o ensino brasileiro apresenta suas deficiências, apesar dos avanços. Além disso, o uso do advérbio “infelizmente” nesse período reforça essa oposição.</p> <p>Nesse trecho, temos o anafórico “ela” para se referir às instituições públicas e privadas, porém é necessário nosso colaborador acrescentar o morfema de plural “S” para realizar corretamente essa substituição pronominal.</p> |

Em relação à retextualização, neste trecho do primeiro parágrafo do texto original, há: “A educação brasileira deu um salto quantitativo nas duas últimas décadas. Segundo dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 93,19% das crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos frequentam instituições de Ensino”. O colaborador fez a retextualização, que ficou assim: “O Brasil nas duas últimas décadas, de 1991 aos dias atuais, tem melhorado a sua educação, alfabetizando crianças e adolescentes na idade certa,

segundo o Censo de 2010, do IBGE. Mas, infelizmente, a qualidade do ensino público e privado, estar deixando muito a desejar, a qual deve melhorar completamente, conforme a reportagem "qualidade de 85% das escolas na berlinda."

Essa atividade de retextualização foi realizada por meio da estratégia de reconstrução, na qual o aluno fez uma reordenação sintática, cujo tópico passou a ser "Brasil" e não "A educação brasileira", como era no texto-fonte. Além disso, o ano foi alçado para o primeiro parágrafo, de modo que se marca precisamente o ano em que começa a pesquisa – 1991 –, que aparecia só no segundo parágrafo.

Ainda percebemos que nosso(a) colaborador(a) produziu um texto em nível médio de previsibilidade, pois demonstrou que detém algumas informações importantes sobre a temática do texto-fonte. Infelizmente, há truncamentos em sua produção.

RETEXTUALIZAÇÃO Nº 2
GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA
“Excelentíssima Dilma Rousseff,

Venho por meio desta carta, falar sobre um assunto que tem gerado muito transtorno para nós brasileiros, que é a falta de estruturas das escolas do país. Mesmo tendo avançado, a educação, nas últimas décadas, alfabetizou as crianças na idade certa. Mas os locais onde se situam, estão necessitando de revisão e complemento, para que o ensino seja ainda mais satisfatório, para os estudantes, conforme relata a reportagem "Qualidade de 85% das escolas na berlinda".

O Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), comprova que jovens e adolescentes entre 6 a 17 anos, estão frequentando mais o seu local de ensino. Mas, infelizmente, um avaliador recém-criado pela UNB (Universidade De Brasília) e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), que avalia a infraestrutura das escolas, constatou que 84,5% das instituições de ensino do país, estão com estrutura precária. Devido a falta de equipamentos essenciais como: bibliotecas, laboratório de informática e ciência, quadras esportivas entre outras.

As escolas das zonas rurais, são as que mais precisam, de reforma e de itens para o ensino de qualidade, pois atendem uma demanda muito grande de alunos, entre eles alunos especiais. As escolas não tem estrutura para atender suas necessidades. A criação ou renovação de quadras para a prática de esportes, bibliotecas com acervos adequados que atenda a demanda e laboratório de informática e ciência nas escolas, seriam bem vindo, para dar um salto ainda maior na educação e na qualidade do ensino básico.

Muitas instituições de ensino público e privado do país, não estão preparados para atender crianças e jovens com deficiência física, devido a péssima negligência escolar. No entanto, seria um avanço se criassem banheiros especiais, refeitório para que eles pudessem se alimentar em ambiente adequado e principalmente se tivessem tutores para os

acompanhar nos momentos precisos.

Convenhamos Excelentíssima Dilma Rousseff, os estudantes brasileiros em geral necessitam muito de sua ajuda, com implante de políticas públicas voltada para a escola, como foi citado no decorrer dessa carta. Todavia, se persistir assim, como está a qualidade do ensino vai afetar o nível de educação básica dos alunos brasileiros, e isso, não é bom para o nosso país porque não vai preparar os alunos para o mercado de trabalho e vida social.

Desde já contamos com sua colaboração.
Atenciosamente.”

Aqui, retomamos as análises de variação linguística e de aspectos textuais presentes na retextualização.

Quadro 8 – Retextualização 02

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Venho por meio desta carta, ...” | “Venho, por meio desta carta, ...”. A vírgula foi colocada indevidamente. Ou seja, recomenda-se que se colocam o trecho entre vírgulas ou então não se põem os menores sinais de pontuação. |
| “que o ensino seja ainda mais satisfatório, para os estudantes conforme relata na reportagem” | “que o ensino seja ainda mais satisfatório para os estudantes conforme relata na reportagem” |
| “o Censo de 2010.... comprovam” | “o Censo de 2010 ... comprova” |
| “devido a falta” | “devido à falta” |
| “As escolas das zonas rurais, são as que...” | “As escolas das zonas rurais são as que...” |
| “precisão, de reforma” | “precisam de reforma” |
| “As escolas não tem...” | “As escolas não têm...” |
| “pratica de esportes” | “prática de esportes” |
| “que atenda” | “que atendam” |
| “bem vindo” | “bem vindos” |
| “não estão preparados...” | “não estão preparadas” |
| “devido a negligência escolar” | “devido à negligência escolar” |
| “e isso, não é bom” | “e isso não é bom” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Convenhamos Excelentíssima Dilma | A ausência de pontuação adequada |

| | |
|---|---|
| <p>Rousseff, os estudantes brasileiros em geral necessitam muito de sua ajuda, com implante de políticas públicas voltada para a escola, como foi citado no decorrer dessa carta. Todavia, se persistir assim, como está à qualidade do ensino vai afetar o nível de educação básica dos alunos brasileiros, e isso, não é bom para o nosso país porque não vai preparar os alunos para o mercado de trabalho e vida social”.</p> <p>.</p> | <p>compromete muito a interpretação do parágrafo conclusivo, que deveria ser reescrito assim: “Convenhamos, Excelentíssima Dilma Rousseff, os estudantes brasileiros em geral necessitam muito de sua ajuda, com implantação de políticas públicas voltadas para a escola, como foi citado no decorrer desta carta. Todavia, se persistir assim como está, a qualidade do ensino vai afetar o nível de educação básica deles. Isso não é bom para nosso país, porque não vai preparar os alunos para o mercado de trabalho e para a vida social.” Observamos que, além do conhecimento precário demonstrado nesse parágrafo, há ainda problemas com coesão por substituição, quando houve a repetição de “alunos brasileiros” e, em seguida, não trocou por “eles”. O uso da conjunção “todavia” não traz ideia oposta ao que foi dito anteriormente.</p> |
| | <p>Ainda há uma inadequação vocabular no texto, pois o aluno utilizou “implante”, uma provável derivação regressiva para o verbo implantar. O recomendado nesse caso é que nosso colaborador utilizasse “implantação”, que transmite a ideia desejada.</p> |

Nessa carta argumentativa, o uso da estratégia de condensação para juntar as ideias contidas no primeiro e no terceiro parágrafos em um só, resume adequadamente vários aspectos do texto. Para isso, conforme Marcuschi (2007), o transformador faz uso, com mais frequência, da eliminação na retextualização. Isto é, o agrupamento de fatos diversos acontece por eliminação de frases ou reestruturação dos períodos, a fim de apresentar as informações desejadas pelo aluno. Foi o que se percebeu no texto comentado anteriormente.

Essa produção textual se enquadra, conforme Antunes (2005), no grau médio de previsibilidade. O(a) aluno(a) demonstra conhecer as passagens do texto original, no entanto não consegue extrapolar ou mesmo desenvolver melhor as informações postas ali, que são claras e objetivas, o que facilita sua apreensão por alunos de nível médio.

**GÊNERO TEXTUAL: BULA DE REMÉDIO
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 3**

“Bula de remédio.

Remédio: Boa Educação.

Indicação: Pessoas que desejam ser profissionais capacitados para o mercado de trabalho e que desejam mudar a radiografia negativa da educação no Brasil.

É a moeda de ouro, vendida em toda a parte, e valorizada como nunca.” Uso diário e integral !

O remédio Boa Educação estimula o crescimento econômico, aumentando a riqueza do País e beneficiando diretamente a vida das pessoas, principalmente os estudantes.

Contra-indicações: Não indicado para aqueles 138 países que estão à frente do Brasil quando comparados aos outros países. Segundo especialistas, o remédio Boa Educação poderá melhorar a colocação do Brasil no ranking da educação brasileira.

BOA EDUCAÇÃO, o remédio que ajudará o Brasil a alcançar qualidade tão desejada no ensino, aumentando também a qualificação dos jovens, melhorando a qualidade do capital humano nacional e contribuindo para que o país se torne cada vez mais competitivo no mercado internacional.”

Em seguida, faremos as análises do texto retextualizado, a fim de verificar as informações presentes e também a variação linguística e os aspectos relacionados aos mecanismos de elaboração do texto em si.

Quadro 9 – Retextualização 03

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Pessoas que desejam ser profissionais...”; | “Pessoas, que desejam ser profissionais...”; |
| “vendida em toda a parte”; | “vendida em toda parte”; |
| “O remédio Boa Educação estimula o crescimento econômico, aumentando a riqueza do País e beneficiando diretamente a vida das pessoas, principalmente os estudantes”; | O uso do paralelismo é necessário para melhor redigir as produções atuais. Com essa retextualização não é diferente. O colaborador inicia seu texto com um verbo flexionado “estimula” e depois utiliza duas formas no gerúndio “aumentando” e “beneficiando”. Ou seja, utiliza o gerúndio para reduzir as orações, o que corrobora o raciocínio de Antunes (2005) acerca desse recurso para facilitar a compreensão do texto. |
| “qualquer”. | Aqui, o aluno não se atentou ao que faz referência: remédio. Também confundiu o uso de “toda a” com “toda”. Segundo Cunha |

| | |
|---|--|
| | (1985), todo e flexões sem artigo significam “qualquer”. Dessa maneira, esse trecho deve ficar “vendido em toda parte”. |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “BOA EDUCAÇÃO, o remédio que ajudará o Brasil a alcançar qualidade tão desejada na educação, aumentando também a qualificação dos jovens, melhorando a qualidade do capital humano nacional e contribuindo para que o país se torne cada vez mais competitivo no mercado internacional”. | Antunes (2005), no item da coesão por reiteração, destaca o paralelismo como forma de manter os elementos textuais unidos. O paralelismo, já comentado antes, aparece no último parágrafo da bula de remédio, cujo trecho adequamos assim: “BOA EDUCAÇÃO, o remédio, que ajudará o Brasil a alcançar a qualidade tão desejada no ensino, aumentará também a qualidade do capital humano nacional e contribuirá para que o país se torne cada vez mais competitivo no mercado internacional.” |

O texto original “Qualidade de 85 das escolas na berlinda”, uma reportagem, foi transformado em uma bula de remédio com o uso da estratégia de estruturação argumentativa. O recurso textual utilizado pelo transformador foi a criação de um remédio denominado “BOA EDUCAÇÃO”, por meio do mecanismo da tipologia injuntiva, que inclui manual de orientação ou instrução, receita e bula para orientar o público-alvo para que saiba consumir esse medicamento tão necessário à saúde da escola brasileira, bem como para que tome cuidado com seus efeitos – educacionais e sociais – provenientes da dosagem adequada.

Parece-nos que esse texto pode ser enquadrado no grau máximo de imprevisibilidade, considerando-se que o(a) produtor(a) tentou elaborar um gênero muito diferente ou não tão recorrente para ensinar a medicação certa: educação com qualidade no Brasil.

TEXTO ORIGINAL 2: ARTIGO DE OPINIÃO

“Lei de Mobilidade Urbana e o papel da sociedade civil

Pedro Torres

Hoje completa-se um ano de vigor da Lei nº 12.587/12, conhecida como Lei da Mobilidade Urbana, que tramitou 17 anos no Congresso Nacional. Entre as principais conquistas da nova legislação estão a priorização dos modos não motorizados e do transporte coletivo sobre o transporte individual motorizado, o estabelecimento de padrões de emissão de poluentes, a participação e o controle social na fiscalização e o planejamento urbano da cidade, uma nova gestão sobre as tarifas de

transporte e a integração de políticas de planejamento e de mobilidade nas cidades.

A nova lei determina que municípios com mais de 20 mil habitantes devem elaborar, até 2015, seus Planos de Mobilidade Urbana integrados e compatíveis com os respectivos planos diretores. As cidades que não os apresentarem no prazo determinado ficarão impedidas de receber recursos federais destinados à mobilidade urbana.

Os Planos de Mobilidade Urbana têm sido, nos fóruns do setor, o principal tema debatido e foco de interesse de movimentos sociais, ONGs, empresários e governos. O Ministério das Cidades, por meio da Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana, tem feito esforços para qualificar técnicos e gestores públicos, ampliar o debate com a sociedade civil e sensibilizar os governos municipais sobre a importância de elaborar planos sustentáveis e integrados de planejamento e mobilidade.

Embora a elaboração dos planos de mobilidade seja decorrência da maior importância da Lei nº 12.587/12, essa legislação tem abrangência bem mais ampla, ao contemplar a Política Nacional de Mobilidade Urbana, que estabelece princípios e diretrizes a serem incorporados pelas cidades brasileiras. É preciso, sobretudo, lembrarmos que a lei já está em vigor. Ou seja, todos os projetos e obras que estejam sob sua regulamentação e atualmente em andamento no país devem estar alinhados às suas diretrizes e disposições legais.

Isso significa dizer que hoje a construção de uma via pública que prevê a exclusividade para os automóveis fere o princípio estabelecido pela lei sobre a equidade no uso do espaço público de circulação, a priorização do transporte coletivo e não motorizado.

A sociedade civil e os trabalhadores de direito devem estar atentos e capacitados, exercendo o controle social na aplicação da lei, para impedir retrocessos no planejamento de nossas cidades, sobretudo neste momento em que a mobilidade é tema importante da agenda pública, tendo sido o principal mote da última campanha eleitoral municipal. E, ainda, por conta dos grandes aportes de recursos previstos para a execução de obras de mobilidade, com vistas a grandes eventos, como a Copa de 2014 e as Olimpíadas, no Rio de Janeiro, em 2016.

Não podemos perder a oportunidade que temos diante de nós. De um lado, há a importância reconhecida pela sociedade brasileira sobre a necessidade de se pensar uma nova forma de viver na cidade, com mais qualidade de vida, mais áreas verdes, menos emissões, menos automóveis, maior adensamento, priorização dos transportes não motorizados e transporte público de qualidade. De outro, se observa a oportunidade ímpar, fruto de muitos embates e quase duas décadas de lutas, que a Lei de Mobilidade Urbana representa ao possibilitar uma forma nova e democrática de pensarmos as cidades que queremos para o nosso país nas próximas décadas.

O debate está na construção de um novo modelo de planejamento e mobilidade urbana das cidades brasileiras. Para isso será preciso quebrar paradigmas e o *status quo* que vem orientando o desenvolvimento dos municípios em nosso país no último século. Governar hoje já não é abrir estradas, como proclamava o ex-presidente Washington Luís na década de

1920, a menos que seja para priorizar o transporte público, o transporte não motorizado e os pedestres.”

GÊNERO TEXTUAL: EDITORIAL RETEXTUALIZAÇÃO Nº 4

“A Lei de Mobilidade Urbana e suas vantagens para o trânsito

O grande aumento do número de veículos nas cidades dificulta bastante a locomoção dos habitantes, principalmente devido aos congestionamentos nos horários de maior circulação de veículos. A Lei da Mobilidade Urbana, em vigor desde 2012, determina que os municípios brasileiros com população superior a 20 mil pessoas elaborem, até 2015, seus planos de mobilidade urbana. Os planos devem dar prioridade ao transporte público e não motorizado.

Investir no transporte público é muito importante, visto que a maioria dos carros em circulação transporta apenas o motorista, enquanto apenas um ônibus tem capacidade para mais de 40 pessoas, a opção pelos ônibus, trem ou metrô diminui o número de veículos nas ruas e, conseqüentemente, a emissão de poluentes na atmosfera pelos motores. Entre as propostas da lei está também um novo controle nas tarifas de transporte, o que pode atrair mais pessoas a deixar o carro na garagem e optar pelo transporte público.

Outro ponto na Lei da Mobilidade Urbana é a prioridade ao transporte não motorizado, que inclui os pedestres e ciclistas. Essa opção de transporte tem a vantagem de ser também uma atividade física, o que traz benefício até mesmo para a saúde de quem a escolhe. Para incentivar o transporte não motorizado é importante a construção de ciclovias, especialmente nas vias principais da cidade e a sinalização, para evitar acidentes e facilitar a circulação.

Diminuir a poluição e melhorar o trânsito são medidas que trazem grande melhora na qualidade de vida da população urbana, mas além de propostas do governo é importante também que os cidadãos tomem iniciativas, como optar pelo transporte público ou dar carona para amigos e vizinhos, se possível.”

Como em todos os outros textos, aqui também faremos análises variacionistas e textuais.

Quadro 10 – Retextualização 04

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Investir no transporte público é muito importante, visto que a maioria dos carros em circulação transporta apenas o | “Investir no transporte público é muito importante, visto que a maioria dos carros em circulação transporta apenas o motorista, |

| | |
|--|--|
| <p>motorista, enquanto apenas um ônibus tem capacidade para mais de 40 pessoas, a opção pelos ônibus, trem ou metrô diminui o número de veículos nas ruas e, conseqüentemente, a emissão de poluentes na atmosfera pelos motores. Entre as propostas da lei está também um novo controle nas tarifas de transporte, o que pode atrair mais pessoas a deixar o carro na garagem e optar pelo transporte público.”</p> | <p>enquanto apenas um ônibus tem capacidade para mais de 40 pessoas. A opção por ônibus, trem ou metrô diminui o número de veículos nas ruas e, conseqüentemente, a emissão de poluentes na atmosfera pelos motores. Entre as propostas da lei está também um novo controle das tarifas de transporte, o que pode atrair mais pessoas a deixar o carro na garagem e a optar pelo transporte público.” É recorrente a falta de pontuação adequada nas produções de meus colaboradores. Isso dificulta bastante o sentido do texto, como um todo. Nesse trecho, há a necessidade de um ponto para sinalizar a mudança de ideia. Isto é, nosso (a) aluno (a) deveria ter posto um ponto após a palavra “motorista” para o período não ficar muito extenso, além de facilitar a leitura.</p> |
| <p>“Para incentivar o transporte não motorizado é importante a construção de ciclovias”</p> | <p>Aqui, a falta de vírgula após “motorizado” é perceptível, porque o aluno iniciou o período com uma oração subordinada, ou seja, a oração principal foi posta posteriormente. O produtor do texto precisa sinalizar a inversão do período para seus leitores.</p> |
| | |
| <p>ANÁLISE TEXTUAL</p> | |
| <p>“Investir no transporte público é muito importante, visto que a maioria dos carros em circulação transporta apenas o motorista, enquanto apenas um ônibus tem capacidade para mais de 40 pessoas, a opção pelos ônibus, trem ou metrô diminui o número de veículos nas ruas e, conseqüentemente, a emissão de poluentes na atmosfera pelos motores. Entre as propostas da lei está também um novo controle nas tarifas de transporte, o que pode atrair mais pessoas a deixar o carro na garagem e optar pelo transporte público”.</p> | <p>De acordo com Antunes (2005), nesse trecho, o produtor utilizou o mecanismo de coesão denominado conexão desencadeada, por meio do uso dos conectores “visto que, enquanto e conseqüentemente”, que estabelecem encadeamento entre os períodos com as respectivas ideias de causa, comparação e consequência.</p> |

Há uma reordenação sintática feita pelo transformador que utilizou o acréscimo de algo que não está presente no início do primeiro parágrafo do texto-fonte. Esse recurso da reordenação sintática, acrescentando uma ideia nova também ocorre em todos os parágrafos posteriores. Isto é, a estratégia da reconstrução permite que o/a estudante consiga apresentar pontos relevantes do texto-fonte, como podemos observar em: “Investir no transporte público é muito importante, visto que a maioria dos carros em circulação transporta apenas o motorista, enquanto apenas um ônibus tem capacidade para mais de 40 pessoas, a opção pelos ônibus, trem ou metrô diminui o número de veículos nas ruas e, conseqüentemente, a emissão de poluentes na atmosfera pelos motores. Entre as propostas da lei está também um novo controle nas tarifas de transporte, o que pode atrair mais pessoas a deixar o carro na garagem e optar pelo transporte público”.

Acerca da informatividade, percebemos que o(a) estudante demonstra ter compreendido adequadamente o TF, além de trazer informações relevantes sobre a questão da poluição, com o incentivo aos usuários para que utilizem menos carros e mais transportes coletivos.

GÊNERO TEXTUAL: EDITORIAL DO JORNAL 180 GRAUS
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 5
“Mobilidade Civilizada

A lei da mobilidade urbana debatida pelo congresso nacional há 17 anos completa um ano de benefícios diversos ao transporte social. Aprovada recentemente, ela estabelece um prazo até 2015 para os municípios com mais de 20.000 habitantes apresentarem planos para mobilidade social, caso contrário, não receberão investimentos federais.

O assunto abordado e a execução têm sido muito enfatizados tanto pela população, como pelos governantes (municipais, estaduais, federais etc).

A busca por técnicos e gestores públicos no mercado é cada vez maior para a elaboração de planos sustentáveis dentro dos padrões de mobilidade urbana.

O planejamento móbil deve aderir aos padrões estabelecidos pela lei das cidades brasileiras. Todo o planejamento, vias etc. devem ser padronizados.

A lei da mobilidade citadina prioriza o transporte coletivo e não motorizado, ao contrário da maioria das cidades brasileiras, em que há o favorecimento aos automóveis.

A sociedade e os bacharéis em direito devem estar compreendendo a lei, não só agora para as eleições que incorporem este tema, mas também com significativos investimentos de verba pública nas obras da copa do mundo de 2014 e olimpíadas de 2016.

De acordo com o mestre em planejamento urbano Pedro Torres, não podemos deixar de usufruir de uma luta de quase duas décadas para pensar e planejar cuidadosa e democraticamente as cidades que queremos. Devemos debater a melhoria de nossas vias móveis e não apenas a expansão delas, para que tenhamos cidades preparadas para facilitar e oferecer segurança a todos os cidadãos em seus direitos de locomoção.”

Seguem-se as análises de variação da língua e também dos aspectos textuais.

Quadro 11 – Retextualização 05

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “caso contrario” | “caso contrário” |
| “nas obras da copa do mundo de 2014 e olimpíadas de 2016”. | “nas obras da Copa do Mundo de 2014 e nas Olimpíadas de 2016.” |
| | |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “O assunto abordado e a execução têm sido muito enfatizados tanto pela população, como pelos governantes (municipais, estaduais, federais etc)”. | Aqui, percebemos que a palavra “enfatizados” está em um uso não tão comum. Talvez, o(a) aluno(a) queira dizer, “discutidos, debatidos”. Chamando a atenção para a relevância do tema. Conforme Antunes (2009), é importante o aluno conhecer o sentido das palavras, porque, do contrário, poderá comprometer a qualidade do texto e a informação pode não atingir seu objetivo central. Ele poderia ter pesquisado no dicionário. |
| “De acordo com o mestre em planejamento urbano Pedro Torres”, | “De acordo com o mestre em planejamento urbano, Pedro Torres,” |
| “planejamento móbil” e “vias móveis” | As palavras “móbil” e “móveis” são pouco utilizadas hoje. Porém, o que nos chama a atenção quanto ao vocabulário do estudante, nesse caso, é o fato de ele, talvez, utilizar essas palavras levando em consideração o substantivo “mobilidade”. |

Apesar da ligação com o texto original, a estratégia da estruturação argumentativa foi utilizada para que o(a) aluno(a) pudesse apresentar novas ideias acerca da temática textual.

Assim, o texto traz argumentação convincente, o que se observa na estrutura tripartida de qualquer texto argumentativo.

Quanto à informatividade, podemos enquadrar o texto no grau máximo de imprevisibilidade. Já no quesito da intertextualidade, entendemos que o texto recupera, em algum item, esse aspecto, por fazer menção ao texto original.

TEXTO ORIGINAL 3: EDITORIAL

“Violência contra a mulher exige ação coletiva

Estar entre os 10 países campeões da violência contra as mulheres causa vergonha e indignação. Em pesquisa de 2012, o Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (Cebela) analisou dados de 84 Estados. Ficamos em 7º lugar. A média nacional é de 4,6 mortes para cada 100 mil cidadãs - a maior parte atacada por marido, companheiro ou pessoa próxima, quase sempre da família.

A tragédia não constitui fenômeno novo, mas a gravidade é crescente. Nos últimos 30 anos, nada menos de 92 mil adultas, adolescentes e crianças perderam a vida vítimas de homicídios. Na última década, a cifra chegou a 43,7 mil. Estudo divulgado esta semana pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apresenta informação relevante - a agressão deixou de ser vista com a naturalidade de antes.

De 2006 a 2011, 677 mil processos contra a bárbara prática tramitaram no país. Entre as 27 unidades da Federação, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e o Distrito Federal lideram em número de ações. A busca do Judiciário como forma de frear a covarde brutalidade tem várias razões. Entre elas, sobressai a Lei Maria da Penha e a criação de órgãos voltados exclusivamente para atendimento de público especial, que tem demandas especiais.

A Lei Maria da Penha, de 2006, deu visibilidade e outro foco ao problema. Antes, escondia-se a agressão e protegia-se o agressor. A vítima, além de pancadas e humilhações, carregava o peso da responsabilidade. Ela era culpada pela barbárie. Se falasse, corria o risco de abandono, privação e perda dos filhos. O preço, alto demais, não compensava atos de rebeldia.

Há sete anos, a mudança na estrutura judiciária e na abordagem da violência deu a vez a novo enredo no drama. A delegacia da mulher acolhe a queixa com respeito e dá-lhe prosseguimento. Natural, cidadã e lógica, a providência era fato excepcional nas instituições mistas, onde não raro a denúncia da ocorrência recebia como resposta piadas, maledicências e o arquivamento.

O resultado não poderia ser outro - o desestímulo, que incentivava novos ataques, que, impunes, aumentavam em progressão assustadora. A perspectiva de punição, porém, ainda não se traduziu em redução significativa da violência. É possível que tenha crescido o número de denúncias em decorrência da publicidade da Lei Maria da Penha. De qualquer forma, muitas vidas se perdem.

A questão exige tratamento holístico. Além do cerco jurídico, mudanças culturais se impõem. Escola, igreja, clube e o lar onde se criam os agressores precisam educar os meninos com valores fincados na paz. Especial atenção se exige das mulheres. Elas formam o maior contingente de professores. Sobretudo, elas são as mães que, inconscientemente, reproduzem o machismo.”

GÊNERO: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 6

“Brasil é o sétimo em número de agressões a mulheres

A violência contra mulheres é um problema grave em diversos países, as agressões são causadas principalmente pelo machismo, uma ideologia tola e infelizmente ainda muito presente na sociedade. Não é incomum ver casos de mulheres agredidas ou até mesmo assassinadas por companheiros, como namorados ou maridos. Em 2012, o Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (Cebela) realizou uma pesquisa entre oitenta e quatro países e constatou que o Brasil está na vergonhosa posição de sétimo país com maior número de agressões a mulheres por número de habitantes.

Durante muito tempo considerou-se normal que homens agredissem suas esposas, para “educá-las” ou impor respeito, até poucos anos atrás mulheres que procuravam a Justiça em busca de proteção contra seus cônjuges e punição dos mesmos ficavam desamparadas, chegavam a ser motivo de piada, por acreditar-se serem elas mesmas as culpadas pelas agressões.

Em 2006 a situação começou a mudar com a Lei Maria da Penha, que resultou na criação de órgãos voltados a atender exclusivamente casos de violência a mulheres, nas chamadas Delegacias da Mulher. A lei trouxe ajuda às brasileiras vítimas da brutalidade, até mesmo com leis voltadas especialmente para casos de agressão doméstica, porém ainda há um longo caminho a percorrer, há muitas vítimas que não denunciam os ataques por afeto ou medo dos agressores.

É claro que a solução do problema não se limita a reformas na legislação ou no sistema judiciário, é preciso educar as crianças e jovens para evitar que se tornem adultos machistas e violentos. Este assunto deve ser abordado na escola e também em casa, é dever dos pais dar o exemplo e orientação, tanto para meninos quanto meninas.

O Estado e a sociedade devem trabalhar em conjunto para acabar com a impunidade aos criminosos e formar homens conscientes, para que um dia as mulheres do nosso país possam viver sem medo e manter uma relação saudável com seus parceiros.”

A seguir, expomos nosso comentário dos casos de variação linguística recorrentes no texto, bem como seus aspectos textuais relevantes.

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| <p>“A violência contra mulheres é um problema grave em diversos países, as agressões são causadas principalmente pelo machismo, uma ideologia tola e infelizmente ainda muito presente na sociedade”. “Em 2006 a situação começou a mudar com a Lei Maria da Penha, que resultou na criação de órgãos voltados a atender exclusivamente casos de violência a mulheres, nas chamadas Delegacias da Mulher. A lei trouxe ajuda às brasileiras vítimas da brutalidade, até mesmo com leis voltadas especialmente para casos de agressão doméstica, porém ainda há um longo caminho a percorrer, há muitas vítimas que não denunciam os ataques por afeto ou medo dos agressores”.</p> | <p>Esse parágrafo apresenta inúmeros problemas com relação à pontuação. Isto é, é necessário reescrevê-lo assim: “A violência contra mulheres é um problema grave em diversos países. As agressões são causadas, principalmente, pelo machismo, uma ideologia tola e, infelizmente, ainda muito presente na sociedade.” Temos também: “Em 2006, a situação começou a mudar com a Lei Maria da Penha, que resultou na criação de órgãos especializados em atender, exclusivamente, casos de violência contra mulheres: as chamadas Delegacias da Mulher. A lei trouxe ajuda às brasileiras vítimas da brutalidade, até mesmo com leis voltadas especialmente a casos de agressão doméstica. No entanto ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois há muitas vítimas que não denunciam os ataques, por sentirem afeto pelos agressores ou terem medo deles.”</p> |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“Durante muito tempo considerou-se normal que homens agredissem suas esposas, para “educá-las” ou impor respeito, até poucos anos atrás mulheres que procuravam a Justiça em busca de proteção contra seus cônjuges e punição dos mesmos ficavam desamparadas, chegavam a ser motivo de piada, por acreditar-se serem elas mesmas as culpadas pelas agressões”.</p> | <p>Nesse parágrafo, percebemos que o colaborador observou cuidadosamente a coesão por substituição gramatical. Ele fez a retomada duas vezes com o uso de pronomes anafóricos, o que demonstra conhecimento e preocupação com a maneira de se proceder a essa estratégia coesiva no texto. Assim, para se referir às mulheres, o(a) colaborador(a) utiliza a forma “-las” e, depois, “os mesmos” para retomar “cônjuges”. Ressaltamos que, de acordo com a Gramática tradicional, a forma “mesmo” só serve para reforçar um agente ou uma ação ou como advérbio. No entanto, no Brasil, esse uso é bastante arraigado: a coesão por substituição costuma acontecer com a substituição de “deles” por “os mesmos.”</p> |

Nessa produção textual, o estudante utilizou a estratégia da estruturação argumentativa, em que ele fez um breve histórico da situação das mulheres na sociedade brasileira para, depois, concluir com a sugestão de que estado e sociedade se unam para

atenuar os problemas advindos de uma sociedade machista e desumana. Marcuschi (2007) apresenta essa estratégia para que o retextualizador possa, a partir do texto-fonte (TF), ressignificar as informações originais.

Quanto ao aspecto da informatividade, a produção textual de nosso colaborador se enquadra no grau máximo de imprevisibilidade, pois o texto é organizado em torno de breve histórico da sociedade brasileira quanto ao machismo. Posteriormente, ele foca a Lei Maria da Penha, que foi fundamental para a democratização de leis contra a violência feminina, bem como para a instituição de delegacias especializadas em todo o País.

EDITORIAL DO JORNAL *ONLINE* DO IFPI TERESINA RETEXTUALIZAÇÃO Nº 7

“A violência contra mulheres num País emergente

Uma das preocupações do Brasil constitui a violência contra as mulheres, pois o país ocupa o 7º lugar na ordem mundial dos países com mais crimes praticados contra elas.

O local onde mais ocorrem situações de violência contra a mulher é a residência da vítima até os 9 anos de idade, os pais são os principais agressores. A partir dos 20 até os 59 anos, a violência paterna é substituída pelo cônjuge e/ou namorado. Já a partir dos 60 anos, são os filhos que assumem esse papel.

A lei Maria da Penha, que entrou em vigor em 2006, para combater a violência contra a mulher, não teve muito impacto no número de mortes por esse tipo de agressão. Houve apenas um pequeno decréscimo na taxa do ano de 2007, imediatamente após a vigência da lei, mas depois a taxa voltou a crescer.

Essa situação é preocupante, uma vez que os homicídios contra as mulheres são eventos completamente evitáveis, que abreviam as vidas de muitas mulheres jovens, causando perdas inevitáveis, além de consequências potencialmente adversas para as crianças, para as famílias e para a sociedade.”

Na próxima análise, discorreremos sobre as variações linguísticas e os aspectos textuais presentes no texto produzido por nosso colaborador.

Quadro 13 – Retextualização 07

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| <p>“O local onde mais ocorrem situações de violência contra a mulher é a residência da vítima até os 9 anos de idade, os pais são os principais agressores. A partir dos 20 até os 59 anos, a violência paterna é substituída pelo cônjuge e/ou namorado. Já a partir dos 60 anos, são os filhos que assumem esse papel.</p> | <p>Nesse parágrafo, observamos a ausência do ponto após a palavra “vítima”, o que causa muita diferença na compreensão desse trecho. O melhor é que houvesse para pontuar ao leitor a mudança de ideia, como podemos perceber em: “O local onde mais ocorrem situações de violência contra a mulher é a residência da vítima. Até os 9 anos de idade, os pais são os principais agressores. A partir dos 20 até os 59 anos, a violência paterna é substituída pela do cônjuge e/ou namorado. Já a partir dos 60 anos, são os filhos que assumem o papel do agressor.</p> |
| <p>“no numero de mortes”</p> | <p>Aqui, nosso colaborador não acentuou a proparoxítona “número” de acordo com os padrões normativos da língua portuguesa. Seguindo esses ensinamentos, todas as palavras proparoxítonas são acentuadas graficamente.</p> |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“Essa situação é preocupante, uma vez que os homicídios contra as mulheres são eventos completamente evitáveis, que abreviam as vidas de muitas mulheres jovens, causando perdas inevitáveis, além de consequências potencialmente adversas para as crianças, para as famílias e para a sociedade”.</p> | <p>Esse parágrafo demonstra nitidamente que o colaborador procurou utilizar adequadamente os elementos de coesão porque usou os conectores em seus devidos lugares. Temos presentes aí “uma vez que”, “que”. Além disso, o uso das palavras “evitáveis e inevitáveis” causou um bom trocadilho muito interessante e expressivo nesse contexto de violência às mulheres.</p> |

Ao retextualizar, o autor do texto pode se apropriar de qualquer uma das estratégias elencadas por Marcuschi (2007) ou por todas. Não há uma orientação ou mesmo um manual prévio que estabeleça as boas regras para a eficiência dos recursos retextualizadores. O que conta é a necessidade de como dizer ou trazer ao texto novo determinados aspectos linguísticos do texto original. Disso decorre a necessidade de a escola utilizar mais essa estratégia de produção textual, que, a meu ver, pode superar as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes do ensino médio todos os dias, em nossas escolas secundaristas. A retextualização bem articulada pode provocar concordância, discordância, ampliação,

redução etc. do texto-fonte (TF). Isto é, a partir de um tema qualquer, a escola pode produzir diversos gêneros com focos distintos.

Nesse caso em específico, observamos que o quarto parágrafo, por meio da estratégia de substituição, que prioriza a utilização de estruturas sintáticas e lexicais novas, o colaborador faz menção à Lei Maria da Penha, conforme o texto-fonte traz, contudo prefere, para isso, o hiperônimo – legislação –; e para remeter ao hipônimo “Delegacias da Mulher”, faz uso do termo “judiciário”, mecanismos linguísticos muito interessantes e enriquecedores que são fundamentais para agregar qualidade ao texto novo com a ampliação vocabular. Ainda se percebe que o uso dessas substituições lexicais garante também a fidedignidade às informações veiculadas no texto-base. Não há, como afirma Marcuschi (2007), o falseamento textual.

Consideramos, portanto, que esse é um texto de grau médio de previsibilidade, visto que o produtor traz aspectos já conhecidos socialmente e outros que não são tão conhecidos, sobretudo devido à sua idade.

GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA RETEXTUALIZAÇÃO Nº 8

“Excelentíssima Sra. Dilma Rousseff,

Venho, por meio desta, exemplificar a violência contra as mulheres no Brasil. O Brasil está entre os 10 países campeões da violência contra a mulher, o que causa vergonha e indignação. A média nacional é de 4,6 mortes para cada 100 mil cidadãs, a maior parte atacada por marido, companheiro ou pessoa próxima, quase sempre da família. A violência contra as mulheres constitui, atualmente, uma das principais preocupações nos estados brasileiro.

Hoje se diz que o homem e a mulher vivem numa sociedade moderna, civilizada, justa, onde todos em conjunto usufruem dos mesmos direitos e privilégios.

No entanto, em muitos lares, a violência doméstica ainda é um problema que afeta crianças, idosos, mas sobretudo as mulheres. Elas são as maiores vítimas nas mãos dos seus maridos, companheiros, que as agridem com murros, pontapés, que as insultam e humilham. Os homens as forçam a torturas sexuais, só porque se julgam donos dos seus corpos e almas. Estes homens cruéis e desumanos não se lembram de ou não querem se lembrar de que a violência doméstica é crime.

Mas não se pode esquecer, que esse tipo de violência é um dos que requer maior atenção, pois o local onde mais comumente ocorrem situações de violência contra a mulher é a residência da vítima, independente da faixa etária.

O decréscimo nas taxas de homicídio no ano de aplicação da Lei Maria da Penha e o subsequente aumento dessas mesmas taxas nos anos

seguintes indicariam que as políticas atuais necessitam de constante monitoramento para a efetiva mudança no quadro de violação dos direitos das mulheres.

Sendo assim, venho lhe pedir o monitoramento necessário para que as taxas desse tipo de violência não aumente e que as mulheres possam ter seus direitos perante a sociedade sem quaisquer tipo de limitação e medo de se expressarem por conta de um passado/presente de sofrimento e dor ocasionadas pelas violências física, sexual, psicológica e econômica.”

Em textos de nível médio, é compreensível que as variações linguísticas sejam recorrentes porque, nesse nível da educação básica, nossos alunos ainda estão na fase de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos. Mas percebemos a necessidade de mais atividades voltadas ao uso e ao funcionamento da linguagem. Por isso, continuamos analisando as divergências entre as formas da língua padrão e as formas produzidas pelo estudante. Além disso, ainda observamos como os elementos constituintes de um texto se organizam nessa produção textual.

Conforme Antunes (2005), podemos concluir que este texto pode ser enquadrado no nível médio de previsibilidade, considerando-se que retoma pontos discutidos pelo TF, acrescentando apenas a questão do monitoramento do poder público, tão necessário para que os índices de violência não sejam aumentados.

Quadro 14 - Retextualização 08

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|--|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| <p>Venho, por meio desta, exemplificar a violência contra as mulheres no Brasil. O Brasil está entre os 10 países campeões da violência contra a mulher.</p> <p>“Sendo assim, venho lhe pedir o monitoramento necessário para que as taxas desse tipo de violência não aumente e que as mulheres possam ter seus direitos perante a sociedade sem quaisquer tipo de limitação e medo de se expressarem por conta de um passado/presente de sofrimento e dor ocasionadas pelas violências física, sexual, psicológica e econômica.”</p> | <p>Neste parágrafo, observamos que o colaborador não usou o pronome de tratamento específico para a presidenta do país, ou seja, “Vossa Excelência”. Também não realizou a concordância entre os termos “as taxas” e o verbo “aumente.”</p> |

| | |
|--|--|
| <p>“nos estados brasileiro”</p> | <p>“nos estados brasileiro”, o adjetivo “brasileiros” deveria concordar em gênero e número com o substantivo “estados”. Mas isso não foi feito. Isto é, o substantivo “estados” está no masculino e plural, então os determinantes desse nome deveriam fazer a concordância com ele.</p> |
| <p>“maior atenção”</p> | <p>No geral, o uso do adjetivo “maior” está se tornando comum na língua portuguesa no Brasil. A exemplo, temos a clássica frase cujo anunciante pede para alguém solicitar “maiores informações”, ligue para tal número. Dessa maneira, esse uso tem se tornado comum, quando deveríamos utilizar o termo “mais”, visto que se antepõe a um substantivo, sem que haja qualquer comparação.</p> |

ANÁLISE TEXTUAL

| | |
|--|---|
| <p>“Venho, por meio desta, exemplificar a violência contra as mulheres no Brasil. O Brasil está entre os 10 países campeões da violência contra a mulher...”</p> <p>“Hoje se diz que o homem e a mulher vivem numa sociedade moderna, civilizada, justa, onde todos em conjunto usufruem dos mesmos direitos e privilégios. No entanto, em muitos lares, a violência doméstica ainda é um problema que afeta crianças, idosos, mas sobretudo as mulheres. Elas são as maiores vítimas nas mãos dos seus maridos, companheiros, que as agredem com murros, pontapés, que as insultam e humilham. Os homens as forçam a torturas sexuais, só porque se julgam donos dos seus corpos e almas. Estes homens cruéis e desumanos não se lembram ou não querem se lembrar que a violência doméstica é crime”.</p> | <p>A repetição de “Brasil” requer de nosso colaborador a junção dos dois períodos por meio de um pronome relativo (que) para melhorar a coesão. Isto é, fazer uma substituição gramatical, de acordo com os pressupostos teóricos da Linguística de Texto.</p> <p>Para expressar o estado atual da agressão às mulheres, foram utilizados os advérbios “hoje” e “atualmente”, que reforçam, por coesão associativa, a força expressiva das informações.</p> <p>Nosso colaborador produziu duas orações adjetivas justapostas apenas separadas por vírgulas. É preferível utilizar um ponto e vírgula, pois a pausa é maior e indica a parataxe delas.</p> |
| <p>“Estes homens cruéis ...”</p> | <p>Por não haver explicitação do termo definido masculino, que é responsável pela agressão às mulheres; o ideal é que se utilizem artigos indefinidos ou expressões indefinidas. Por se tratar de informação genérica, essa</p> |

| | |
|--|---|
| | informação deve ser vaga, imprecisa. Então, fazer uso de pronomes indefinidos, como “uns, alguns” ou mesmo deixar o nome sem qualquer determinante é mais recomendado devido à indefinição ou indefinitude do termo “homens”. |
|--|---|

Acerca da retextualização, observamos que a estratégia da estruturação argumentativa foi importante para a elaboração dessa produção textual. Percebemos que essa argumentação foi elaborada com base na justificativa de que o País envergonha a população devido ao alarmante número de casos de violência contra as mulheres. Depois, já na exposição dos argumentos, o texto acrescenta o fato de que, atualmente, homens e mulheres vivem em franca harmonia, o que em seguida é rechaçado pelo produtor do texto. Quer dizer, apesar de haver claramente essa ideia de harmonia entre os gêneros masculino e feminino no Brasil, o estudante percebe que, no dia a dia, as coisas não funcionam dessa maneira.

Já em relação à informatividade – outro aspecto importante para o texto, conforme Antunes (2005) –, incluímos o texto no grau máximo de imprevisibilidade, devido ao fato de o aluno perceber que, embora haja um discurso em torno da sintonia entre homens e mulheres na sociedade, na realidade, há muitos conflitos não superados, sobretudo devido à carga de machismo presente em nosso meio.

TEXTO ORIGINAL 4: EDITORIAL

“Dieta pobre

A urbanização trouxe profundas modificações na vida dos brasileiros. É natural. Morar na cidade é muito diferente de morar no campo. Habitação, trabalho, transporte, consumo, educação e saúde ganham novos paradigmas. A alimentação não foge à regra. Cresce a variedade, mas a qualidade deixa a desejar. O saudável cede crescente espaço ao condenado por médicos e nutricionistas.

Pesquisa do IBGE mostrou cenário preocupante. Segundo o levantamento, a dieta do brasileiro é pobre em nutrientes e rica em calorias. O velho arroz, feijão e carne combinação considerada perfeita para completar a cadeia proteica ainda goza da preferência nacional. Mas faltam frutas, verduras e legumes. No lugar de vitaminas, cálcio, fibras e sais minerais, adultos e crianças abusam de açúcares e gorduras.

O estudo revela diferenças de hábitos de consumo entre as classes sociais. Na mesa dos que ocupam o topo da pirâmide, encontram-se mais frutas e verduras do que na dos da base. Mas, curiosamente, os 40 milhões de brasileiros que ascenderam para a classe média não adquiriram bons hábitos alimentares. Ao contrário. À medida que a renda cresce, aumenta a procura por comidas com alto valor calórico e baixo valor nutritivo.

Especialistas apontam várias razões para a mudança de hábito. Entre elas, fazer as refeições fora de casa, cada vez mais comum nas grandes cidades. A distância, a falta de tempo, o trânsito congestionado e o alto custo das passagens desestimulam ou impedem a manutenção do costume de juntar a família em torno da mesa durante o almoço ou o jantar. Profissionais escolhem lanchonetes ou restaurantes próximos ao local de trabalho, onde impera a oferta de massas, frituras e alimentos gordurosos. Por seu lado, escasseiam saladas e pratos leves. Vale lembrar também a publicidade, que embala com celofane produtos dos quais a população deveria fugir.

O levantamento do IBGE aponta para caminhos a serem seguidos. Um deles: projetos educacionais para a alimentação saudável. A escola pode e deve assumir papel de ponta na mudança de hábitos. O cultivo de hortas como atividade do currículo contribui para a formação dos alunos. As cantinas precisam ser proibidas de vender alimentos que levam à desnutrição ou à obesidade. Outro: pacto com a indústria para reduzir os teores de sódio e gordura dos alimentos processados. Mais um: campanhas educativas destinadas não só a chamar a atenção para os problemas acarretados pela má nutrição. Mas também para os benefícios do prato magro, variado e colorido.”

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 9 “Cuidado com os refrigerantes

Cada vez mais, em países desenvolvidos e emergentes, aumenta o consumo de alimentos industrializados, entre eles, os refrigerantes e outras bebidas açucaradas. O consumo excessivo dessas bebidas causa sérios problemas de saúde em todo o mundo, como diabetes, obesidade, alguns tipos de câncer e problemas cardíacos.

Manter uma dieta balanceada e sem exageros é indispensável para a manutenção de uma vida saudável. Deve-se optar sempre por legumes, sucos, grãos, frutas, verduras, alimentos naturais e pouco calóricos e evitar ao máximo alimentos e bebidas prontas e os chamados restaurantes de fast-food. Infelizmente, o que se vê nas cidades atualmente é o contrário.

A má alimentação da população pode ser associada à pressa e falta de tempo para preparar uma refeição saudável, a falta de instrução ou até mesmo por motivos financeiros, já que pode sair mais barato comprar alimentos prontos e industrializados. Porém, os problemas de saúde posteriores contrabalanceiam essa economia.

Portanto, é preferível evitar as redes de lanchonetes e optar por bebidas naturais em troca do refrigerante, além disso, é preciso controlar a alimentação das crianças e adolescentes, também constatou que cada vez mais os jovens diminuem o consumo de leite e aumentam o de refrigerantes. A melhoria na dieta da população é de grande ajuda no combate a problemas de saúde pública.”

Vamos verificar, no próximo quadro, de que maneira o(a) colaborador(a) redigiu sua produção textual, atentando-nos para as variedades linguísticas e os aspectos textuais.

Quadro 15 – Retextualização 09

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| <p>“Manter uma dieta balanceada e sem exageros é indispensável para a manutenção de uma vida saudável. Deve-se optar sempre por legumes, sucos, grãos, frutas, verduras, alimentos naturais e pouco calóricos e evitar ao máximo alimentos e bebidas prontas e os chamados restaurantes de fast-food. Infelizmente, o que se vê nas cidades atualmente é o contrário”.</p> | <p>O uso de estrangeirismos é muito recorrente na escrita de textos escolares. Assim, a expressão inglesa “fast-food” correspondente à “comida rápida”, foi utilizada sem qualquer aviso ao leitor de que se trata de empréstimo linguístico e não um uso vernacular. Recomendamos, nesse aspecto, que o produtor ponha entre aspas os vocábulos de outra língua, para sinalizar ao leitor que os destaques acontecem por não fazerem parte de nosso idioma.</p> |
| <p>“Portanto, é preferível evitar as redes de lanchonetes e optar por bebidas naturais em troca do refrigerante, além disso, é preciso controlar a alimentação das crianças e adolescentes, também constatou que cada vez mais os jovens diminuem o consumo de leite e aumentam o de refrigerantes. A melhoria na dieta da população é de grande ajuda no combate a problemas de saúde pública.”</p> | <p>Nesse excerto, observamos que nosso colaborador não colocou ponto depois da palavra refrigerante, o que impede o efeito de sentido pleiteado por ele. Melhor é: “Além disso, é preciso controlar a alimentação das crianças e dos adolescentes. Também se constatou que, cada vez mais, os jovens diminuem o consumo de leite e de refrigerantes. A melhoria na dieta da população é de grande ajuda no combate a problemas de saúde pública.”</p> |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“Portanto, é preferível evitar as redes de lanchonetes e optar por bebidas naturais em troca do refrigerante, além disso, é preciso controlar a alimentação das crianças e adolescentes, também constatou que cada vez mais os jovens diminuem o consumo de leite e aumentam o de refrigerantes. A melhoria na dieta da população é de grande ajuda no combate a problemas de saúde pública”.</p> | <p>No último parágrafo, o(a) aluno(a) utilizou a conjunção “portanto” para finalizar seu pensamento nesse texto. Para acrescentar outra ideia ao parágrafo, faz uso do conector “além disso” e, por fim, da palavra denotativa “também”.</p> |

Essa retextualização está totalmente elaborada por meio da estratégia da estruturação argumentativa. Podemos perceber que o texto-fonte (TF) não aborda, diretamente, o fator refrigerante como causador de malefícios à saúde do brasileiro, mas essa informação é dada

pelo estudante. Nosso colaborador observa que esse tipo de bebida faz um estrago enorme na saúde da população.

O segundo parágrafo enfatiza a importância da dieta balanceada, algo que o TF também não aborda. Nessa retextualização, o colaborador extrapola os limites do texto-fonte, ressaltando outros motivos relacionados à temática presente no TF, o que se pode classificar nessa categoria de retextualização.

Quanto à informatividade, consideramos o texto no grau máximo de imprevisibilidade (cf. ANTUNES, 2005), visto que a temática dessa retextualização foi discutida diretamente, porém o estudante teve o cuidado de se atentar a este tema: os refrigerantes.

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 10
“Alimentação desregular

De acordo com o editorial do Correio Braziliense, dia 30 de julho de 2011, trazendo o título “Dieta pobre”, afirma que a alimentação dos brasileiros é desprovida de nutrientes e rica em gorduras calóricas. O tradicional arroz, feijão e carne – junção aceita perfeitamente pela cadeia proteica – continua sendo a preferência nacional.

Entretanto, os estudos feitos pelo IBGE, também mostram que há carência de frutas, verduras e legumes. No lugar de vitaminas, a população abusa de açúcares e gorduras. Especialistas descrevem inúmeras razões para alterações desse costume, entre elas, trabalho longe de casa, troca do almoço tradicional por lanches rápidos e calóricos, além da falta de tempo para cozinhar etc. Para que haja melhoria na qualidade de vida das pessoas, para essa alteração de hábitos são sugeridas várias medidas, entre elas projetos educacionais voltados para alimentação saudável, para o cultivo de hortas como atividade do currículo e as cantinas devem ser proibidas de vender alimentos não saudáveis, entre outras.

Vale a pena lembrar ou mesmo trazer à tona, que a escola deve assumir parte, e grande parte desse trabalho, conscientizando os alunos a mudança de hábitos desnutritivos porque as famílias não tem muito conhecimento sobre os alimentos. Assim, a formação escolar pode contribuir com a educação alimentar de casa e no futuro o Brasil terá menos obesos e pessoas mais saudáveis.”

Nesta análise, observamos que desvios considerados básicos quanto à normatização da língua ainda não foram totalmente elucidados por esse(a) colaborador(a). Ou seja, nesta análise, que envolve variação linguística, observamos que alguns desvios mais regulares dizem respeito à acentuação gráfica, ortografia, concordância e formação de palavras em português.

Quadro 16 – Retextualização 10

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Alimentação desregular” | “Alimentação irregular” |
| “preferencia” | “preferência” |
| “açucares” | “açúcares” |
| “varias” | “várias” |
| “as famílias não tem” | “as famílias têm” |
| “obezos” | “obesos” |
| “os estudos feitos pelo IBGE, também mostram” | “os estudos feitos pelo IBGE também mostram ...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“De acordo com o editorial do Correio Braziliense, dia 30 de julho de 2011, trazendo o título “Dieta pobre”, afirma que a alimentação dos brasileiros é desprovida de nutrientes e rica em gorduras calóricas. O tradicional arroz, feijão e carne – junção aceita perfeitamente pela cadeia proteica – continua sendo a preferencia nacional.”</p> | <p>O texto-fonte “Dieta pobre” afirma que a dieta do brasileiro é “pobre em nutrientes” e não “desprovida de nutrientes”, como assegura nosso colaborador. Nesse caso, entendemos que há um problema de coerência. Isto é, uma contradição textual, que torna a produção incoerente.</p> |

Nessa retextualização, percebemos que, por meio da estratégia da reconstrução, o colaborador utilizou alguns mecanismos linguísticos citados por Marcuschi (2007) para proceder à nova escritura do texto. Tais recursos são a reordenação tópica, a eliminação de expressões etc. Cotejando-se os dois textos, fica evidente o uso desses recursos como em “Entretanto, os estudos feitos pelo IBGE, também mostram que há carência de frutas, verduras e legumes”. No lugar de vitaminas, a população abusa de açucares e gorduras. Especialistas descrevem inúmeras razões para alterações desse costume, entre elas, trabalho longe de casa, troca do almoço tradicional por lanches rápidos e calóricos, além da falta de tempo para cozinhar etc. Para que haja melhoria na qualidade de vida das pessoas, para essa alteração de hábitos são sugeridas varias medidas, entre elas projetos educacionais voltados para alimentação saudável, para o cultivo de hortas como atividade do currículo e as cantinas devem ser proibidas de vender alimentos não saudáveis, entre outras.

Quanto à informatividade, enquadramos essa produção textual no grau máximo de previsibilidade. Poucas informações extras foram apresentadas, ou seja, o(a) retextualizador(a) não apresentou, em sua redação, novos subtemas.

Já em relação à coerência, outro aspecto importante para a constituição de um texto, segundo Antunes (2005), percebemos que houve um problema dessa natureza. No TF, o autor do editorial diz textualmente que “Pesquisa do IBGE mostrou cenário preocupante. Segundo o levantamento, a dieta do brasileiro é pobre em nutrientes e rica em calorias. O velho arroz, feijão e carne, combinação considerada perfeita para completar a cadeia proteica, ainda goza da preferência nacional. Mas faltam frutas, verduras e legumes. No lugar de vitaminas, cálcio, fibras e sais minerais, adultos e crianças abusam de açúcares e gorduras”. Porém, na nova produção textual, nosso colaborador afirma que “a alimentação dos brasileiros é desprovida de nutrientes e rica em gorduras calóricas”, o que não condiz com o que está posto no TF. Isso causa incoerência textual. Ou, em outras palavras, de acordo com Marcuschi (2007), um falseamento das informações primitivas do TF.

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 13

“Não à obesidade

Ver netos gordinhos, era a alegria das avós do passado. Criança rechonchuda era sinônimo de criança saudável. Tinha uma lógica, afinal em uma época sem medicamentos manipulados, criança bem nutrido resistia melhor aos processos infecciosos na infância.

Hoje, a obesidade afeta crianças, jovens, adultos, idosos, tornando um problema sério de saúde, numa epidemia que se alastra e já atinge parte expressiva da população. As causas são muitas, mas pesam os hábitos alimentares baseados no fast-food, salgadinhos e guloseimas e as horas passadas em frente a televisão e computador.

A preocupação não é só o estético, mas a obesidade provoca aumento do colesterol e insuficiência cardíaca, e vira alvo de piada e brincadeiras de mal gosto.

Devido ao fácil acesso as comidas industrializadas e de fácil preparo, vem cada vez mais a degradação de saúde do homem, porém se isso não for mudado o homem chegará a um estágio sem volta para sua saúde.

Atenciosamente,”

Quadro 17 - Retextualização 11

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|--|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Ver netos gordinhos, era a alegria das avós do passado.” | Aqui, o(a) estudante separou o sujeito do predicado sem qualquer necessidade. Conforme as normas da língua, só se separam |

| | |
|--|---|
| | esses termos quando há intercalação de palavras, expressões ou mesmo de orações. |
| “criança bem nutrido” | Há dois comentários a serem feitos: o primeiro diz respeito à concordância entre o nome e o adjetivo, ou seja, “criança” e “nutrido”: a harmonia entre nome e adjetivo não foi estabelecida, segundo a prescrição da língua. Já o outro ponto se refere ao uso do advérbio de modo “bem”, que, frequentemente, vem sendo utilizado como intensificador ou advérbio de intensidade. |
| “fast-food” “em frente a” “mal gosto” “acesso as comidas” | Uso de estrangeirismo sem qualquer marcação ao leitor. Recomenda-se o uso de itálico ou o ato de sublinhar o termo para ressaltar, ao leitor, o fato de determinada palavra não pertencer ao léxico do português. O uso do sinal indicativo de crase é largamente mal utilizado pelo alunado em geral. Infelizmente, as exaustivas aulas de regência e de crase não foram suficientes ainda. Isso vale tanto para a locução prepositiva “em frente à” quanto para “acesso às comidas” Já em “mal gosto”, temos a questão da ortografia. Nossos alunos ainda não conseguem distinguir os usos de “mal” e “mau”. Nesse caso, recomenda-se que o adjetivo “mau” seja utilizado, por acompanhar o substantivo “gosto”. |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “(a obesidade), e vira alvo de piada e brincadeiras” | O(a) produtor(a) utilizou a vírgula para separar as orações. Na verdade, quando o sujeito é o mesmo, não há necessidade da vírgula antes da conjunção; só quando forem sujeitos diferentes. Outro aspecto ponderável é a questão do paralelismo entre os termos “piada” e “brincadeiras”. São dois substantivos, cujo número é diferente, porém o ideal é que permaneçam com o mesmo número. Isto é, singular, singular, ou plural, plural. |

Quanto à estratégia de retextualização, entendemos que a estratégia argumentativa está mais adequada. Há fortes argumentos utilizados para convencer o leitor. Já o grau de informatividade é o grau máximo de imprevisibilidade, uma vez que o(a) estudante se esforçou para apresentar o máximo de informações fora do dia a dia para quem lê.

TEXTO ORIGINAL 5: EDITORIAL

“A segunda abolição

A sociedade brasileira está muito perto de corrigir uma injustiça tão velha quanto inaceitável. Empregados domésticos, a maioria mulheres, vão passar a ter os mesmos direitos de qualquer trabalhador formal, ou seja, com carteira assinada pelo empregador. A Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado aprovou por unanimidade, na quarta-feira, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 66/2012, que modifica o artigo 7º da Constituição e acaba com as exceções em relação à legislação trabalhista permitidas na contratação desses profissionais.

O Brasil, segundo cálculos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), é o campeão mundial em número de trabalhadores domésticos. Com cerca de 7 milhões de pessoas envolvidas nessa atividade, tem sido o mais resistente a dar fim ao tratamento desigual concedido principalmente às mulheres (cozinheiras, faxineiras e babás).

Atualmente, as mensalistas têm direito à carteira assinada, salário mínimo, férias de 20 dias, 13º salário e recolhimento do INSS. A nova legislação acrescenta a esses direitos a jornada de trabalho limitada a 44 horas por semana, com oito horas diárias, pagamento de hora extra acrescida de 50% do valor normal e adicional noturno. Além disso, torna obrigatório o recolhimento mensal pelo empregador da contribuição ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). E, muito importante, licença à gestante por 120 dias sem prejuízo do salário e do emprego.

Não há, portanto, nada além do que já se concede ao trabalhador inserido corretamente no mercado de trabalho formal. E, com isso, o Brasil cumpre compromisso firmado em 2011 com a OIT de eliminar da Constituição do país o tratamento desigual e injusto, resquício nada lisonjeiro do desconfortável título que ostentamos de última nação a abolir a escravidão.

Mas o passo rumo a estágio mais elevado de civilização não será completo se a sociedade se limitar à correção na letra da lei. A aceitação tácita da desigualdade, apesar de a Lei Áurea ter sido assinada em 1888, criou hábitos que precisam ser rapidamente ultrapassados. Milhões de famílias ainda hoje vivem sérios transtornos na eventual ausência da empregada doméstica, sem, no entanto, reconhecer-lhe valor, negando-lhe os mais elementares direitos.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não passam de 1,4 milhão as que têm carteira assinada. Ou seja, quatro em cada cinco domésticas são contratadas informalmente. Não contam com a proteção e os direitos da legislação trabalhista.

É certo que muitas famílias não terão como manter a profissional depois da mudança. Também é certo que as domésticas terão de ser preparadas para oferecer serviço de qualidade à altura dos novos direitos (mais uma demanda de preparação de mão de obra por entidades públicas e privadas especializadas). São mudanças que terão de ser feitas logo, mesmo que causem incômodo e tenham custo. Comparado ao tamanho da injustiça a ser corrigida e ao tempo em que ela foi mantida, o preço é baixo.”

GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 12

“Teresina, PI, 20 de junho de 2013

Excelentíssimo Senhor Ministro do Trabalho,

Sabendo que o Senado aprovou uma nova lei que visa regulamentar a profissão de empregada doméstica em todo Brasil, viemos por meio desta parabenizar a Comissão de Constituição e Justiça do Senado pela aprovação unanimemente da Proposta de Ementa Constitucional (PEC) 66/2012. A mudança tem o intuito de igualar os direitos dessas trabalhadoras aos de outros profissionais, assegurando seus direitos e regularizando a situação das empregadas domésticas.

De acordo com o Jornal Correio Braziliense, atualmente os mensalistas tem direito à carteira de trabalho assinada, salário mínimo, férias de 20 dias, 13º salário e recolhimento do INSS, além da jornada de trabalho ter sido limitada há 44 horas semanal (sendo 8 horas diárias), pagamento de hora extra-acrescida de 50% do valor normal e adicional noturno, ganharam também o direito de 120 dias de licença-maternidade sem prejuízo do salário no emprego (no caso das mulheres).

Sabendo que no Brasil, ao todo são cerca de 7,2 bilhões de pessoas exercendo a atividade de empregado doméstico, sendo que 94% deste número são mulheres. Há muito tempo existia a necessidade de uma lei que beneficiasse esses trabalhadores, estabelecendo regras para a jornada de trabalho diária, horas extras, benefícios etc. Isso sem falar no ponto mais importante, que é a obrigatoriedade de se assinar a carteira de trabalho desses profissionais.

A legislação avançou de forma firme e definitiva para comparar trabalhadores. E o fez muito bem. Dentre as comparações, destacam-se o seguro-desemprego em caso de desemprego involuntário, a obrigatoriedade no recolhimento do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço), irredutibilidade do salário, décimo terceiro, jornada de trabalho fixa e a “hora extra”.

A comparação dos trabalhadores domésticos com os demais era uma necessidade, mas há muito mais a ser feito. Isso deve ser só o começo. Há, ainda, muitas evoluções e melhorias a serem realizadas.

Esperamos que esta carta possa ter ajudado a ver os problemas acima citados, e esperamos que eles sejam solucionados e banidos, já que estamos em um país “justo”, providencias devem ser tomadas.”

Temos percebido que, nas produções em análise, a recorrência às ideias do TO é muito frequente. Fica patente, para nós, que o alunado lê e escreve pouco, o que requer da escola um trabalho sistematizado em relação às práticas de letramento em sala de aula. Então, vejamos os comentários acerca da próxima retextualização.

Quadro 18 – Retextualização 12

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “De acordo com o Jornal Correio Braziliense, atualmente os mensalistas tem direito à carteira de trabalho assinada, salário mínimo, férias de 20 dias, ...” | “De acordo com o jornal Correio Braziliense, atualmente os mensalistas têm direito à carteira de trabalho assinada, salário mínimo, férias de 20 dias...” |
| “Além da jornada de trabalho ter sido limitada há 44 horas semanal” | “Além de a jornada de trabalho ter sido limitada a 44 horas semanais” |
| “Sabendo que no Brasil, ao todo” | “Sabendo que, no Brasil, ao todo...”. O uso da vírgula se justifica se se quer ressaltar a expressão “no Brasil”. |
| “Sendo que” | “E” |
| “... providências devem ser tomadas...” | “...providências devem ser tomadas...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| A legislação avançou de forma firme e definitiva para comparar trabalhadores. E o fez muito bem. Dentre as comparações, destacam-se o seguro-desemprego em caso de desemprego involuntário, a obrigatoriedade no recolhimento do FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço), irredutibilidade do salário, décimo terceiro, jornada de trabalho fixa e a “hora extra”. | Nesse trecho, percebemos que nosso(a) colaborador(a) cometeu uma impropriedade vocabular, visto que usou “comparar” e “comparações” por “equiparar” e “equiparações” como se observa no excerto. Dessa forma, nossa recomendação é que o aluno(a) use frequentemente o dicionário para tirar dúvidas quando à acepção dos vocábulos e, com isso, vá adquirindo aumentando seu vocabulário. |

Nesta retextualização, podemos observar uma retomada constante das informações percorridas no TF, que faz com que o(a) colaborador(a) não avance nas discussões possíveis que poderiam ser suscitadas a partir do texto. Infelizmente, essa ocorrência nos deixa preocupados, devido à ausência de mais recursos e mecanismos relativos às atividades de letramento em nossas escolas. Por essa razão, o texto é pouco informativo e, por isso, o classificamos no nível máximo de previsibilidade.

**GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 13
“A segunda escravidão**

Nas escolas nos ensinam que no Brasil em 1888 a princesa Isabel assinou a lei Áurea que deu fim a escravatura, essa abolição parece que não foi real pois temos ainda hoje pessoas que trabalham em casas de família como empregadas domesticas a preço de banana. Mais esta realidade está

mudando.

Segundo a PEC 66/2012 os empregados domésticos tem os mesmos direitos dos outros trabalhadores, eles tem o direito a carteira assinada, férias, salário mínimo, jornada de trabalho de 8 horas diárias, hora extra, 13º salário entre outros. Isso tudo foi aprovado no senado e já é lei porém a realidade brasileira não permite que todos os empregadores tenham condições de arcar com todas essas despesas para ter uma empregada por causa disso á várias empregadas que perderam seus empregos. Várias pesquisas apontam que a cada 5 empregadas, 4 trabalham sem carteira assinada.

A atualização da lei trouxe vários benefícios para as domésticas, que como qualquer profissional também vai ter que se preparar para realmente merecerem as mudanças porque é injusto com o empregador financiar todos os gastos por um serviço defasado”.

A seguir, continuamos com as análises linguísticas, quer variacionistas, quer textuais. Ainda focamos as estratégias utilizadas pelo(a) aluno(a) ao produzir sua retextualização.

Quadro 19 – Retextualização 13

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Nas escolas nos ensinam que no Brasil em 1888 a princesa Isabel assinou a lei Áurea que deu fim a escravatura essa abolição parece que não foi real pois temos ainda hoje pessoas que trabalham em casas de família como empregadas domesticas a preço de banana. Mais esta realidade está mudando.” | Esse parágrafo demonstra que o(a) estudante lê pouco, por isso tem dificuldades ao redigir qualquer texto. Há nítida falta de pontuação. |
| “Segundo a PEC 66/2012” | “Segundo a PEC 66/2012, ...” |
| “Os empregados domésticos tem os mesmos” | “Os empregados domésticos têm os mesmos direitos...” |
| “Eles tem” | “Eles têm....” |
| “no senado” | “no Senado....” |
| “Isso tudo foi aprovado no senado e já é lei porém a realidade brasileira não permite que todos os empregadores tenham condições de arcar com todas essas despesas para ter uma empregada por causa disso á várias empregadas que perderam seu emprego” | “Isso tudo foi aprovado e já é lei. Porém, a realidade brasileira não permite que todos os empregadores tenham condições de arcar com todas essas despesas para ter uma empregada. Por causa disso, há várias empregadas que perderam seu emprego.” |
| “despesas” | “despesas” |
| “porém” | “porém” |
| “Mais esta realidade está mudando” | “Mas esta realidade está mudando.” |

ANÁLISE TEXTUAL

Nas escolas nos ensinam que no Brasil em 1888 a princesa Isabel assinou a lei Áurea que deu fim a escravidão, essa abolição parece que não foi real pois temos ainda hoje pessoas que trabalham em casas de família como empregadas domésticas a preço de banana. Mais esta realidade está mudando.

Neste parágrafo, há a necessidade de pontuar melhor para que o entendimento não fique comprometido. Então o trecho poderia ficar: “Nas escolas nos ensinam que no Brasil em 1888, a princesa Isabel assinou a lei áurea que deu fim à escravidão. Essa abolição parece que não foi real, pois temos ainda hoje pessoas que trabalham em casas de família, como empregadas domésticas a preço de banana. Mas esta realidade está mudando.” Ainda, arrumamos o sinal indicativo de crase, além de trocar o advérbio de intensidade “mais” pela conjunção “mas”.

Como nosso (a) colaborador não avançou em relação às informações, consideramos esse texto pouco informativo. O texto é bastante previsível, isto é, os esclarecimentos postos no texto já estavam no texto original. Há grau máximo de previsibilidade. Já, por outro lado, a estratégia de condensação nos parece para adequada devido à organização das ideias.

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 14

“Os benefícios da PEC das empregadas

A proposta da emenda à constituição (PEC) das empregadas, que entrou em vigor em abril deste ano, trouxe esperança de garantia de direitos para aqueles que trabalham em casas de família no Brasil. Infelizmente, a lei que veio para regularizar a situação de uma classe de trabalhadores que diversas vezes é tratada sem o merecido respeito foi mal recebida por muitos empregadores, o que mostra que a mudança na constituição não veio acompanhada de uma mudança no pensamento dos patrões, que parece ainda não ver que a profissão de empregada é tão digna quanto qualquer outra.

São constantes os abusos sofridos por empregadas domésticas, especialmente por parte dos patrões, o Correio Braziliense mostrou relatos de domésticas que sofreram humilhações, em reportagem do dia 21 de abril deste ano. Maria Raimunda da Silva conta que em uma residência onde trabalhou tinha que mostrar a bolsa ao final do expediente para mostrar que não tentava roubar nada, já Joelice pediu à patroa que tirasse a sandália suja de terra antes de entrar em casa, que em resposta disse que fazia o que queria, pois a casa era dela.

O espetáculo feito pela mídia em razão da PEC pode ter trazido a falsa impressão de que as empregadas domésticas não tinham direitos garantidos por lei anteriormente, o que é incorreto. Desde 1972 a profissão é juridicamente reconhecida, e a partir daí a classe ganhou mais benefícios como carteira assinada, Previdência Social, inclusão no FGTS, férias de 30

dias, aposentadoria, licença-gestante, proibição de salário menor que o mínimo e etc.

Algumas pessoas afirmam que a proposta é exagerada, que a emenda irá fazer com que contratar um empregado doméstico seja muito caro, e poucos terão condição de arcar com os gastos, mas não se pode deixar que as pessoas desta classe continuem sendo subjugadas e oprimidas, e recebendo uma remuneração injusta, se todos os trabalhadores tem direitos garantidos por lei, com as domésticas não deve ser diferente.

O que se espera é que a PEC traga também o fim do preconceito em relação às empregadas domésticas e todos que trabalham em casas de família, como babás, cuidadores de idosos e motoristas, e que estes sejam respeitados e tratados como qualquer outro profissional que exerce uma função digna e necessária.”

Quadro 20 – Retextualização 14

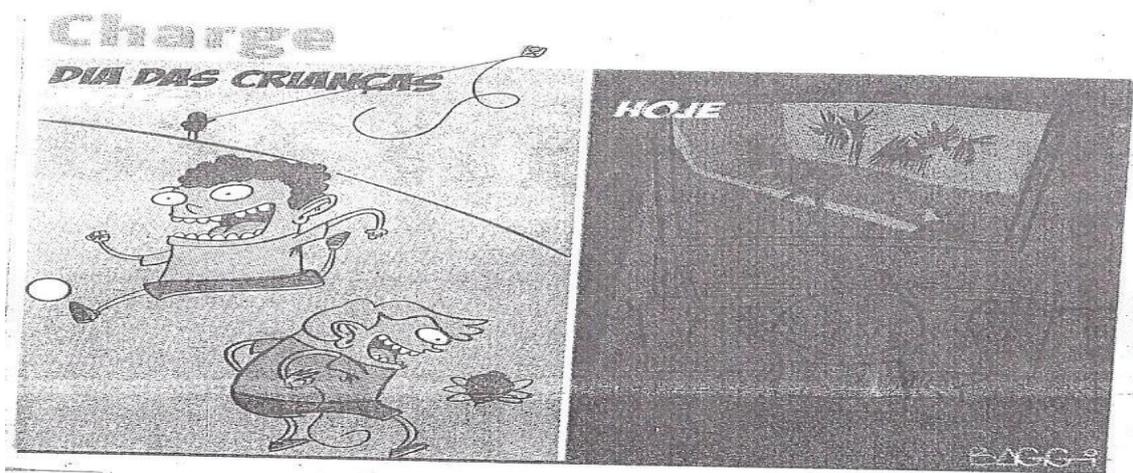
| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| Infelizmente, a lei que veio para regularizar a situação de uma classe de trabalhadores que diversas vezes é tratada sem o merecido respeito foi mal recebida por muitos empregadores, o que mostra que a mudança na constituição não veio acompanhada de uma mudança no pensamento dos patrões, que parece ainda não ver que a profissão de empregada é tão digna quanto qualquer outra”. | Há, nesse parágrafo, pelo menos em dois locais, a necessidade de reescritura com a pontuação adequada, uma vez que a pontuação inadequada está comprometendo significativamente o sentido. Além da concordância entre os termos “patrões” e “parece”. Desse modo, nossa recomendação é que, nesses casos, o texto seja reescrito, aproximadamente, assim: “Infelizmente, a lei que veio para regularizar a situação de uma classe de trabalhadores que, diversas vezes, é tratada sem o merecido respeito foi mal recebida por muitos empregadores, o que mostra que a mudança na constituição não veio acompanhada de uma mudança no pensamento dos patrões, que parecem ainda não ver que a profissão de empregada é tão digna quanto qualquer outra.” |
| “no pensamento dos patrões, que parece não ver que a profissão de empregada é tão digna quanto qualquer outra” | Aqui há a falta de concordância entre o conectivo “que” se referindo a “patrões” e o verbo “parece”. “Parecem” é mais pertinente nesse contexto formal de letramento. |
| “já Joelice pediu á patroa ” | “já Joelice pediu à patroa”, nesse trecho o colaborador entende que há a fusão de dois “aa”, no entanto não distingue corretamente o acento gráfico a ser usado para marcar a crase e trocou o acento grave pelo agudo. |

| | |
|---|---|
| “se todos os trabalhadores tem os direitos garantidos...” | Nesse trecho o(a) colaborador(a) não usou acento indicativo da forma plural no verbo ter (têm). |
| “proposta de emenda à constituição” | “Proposta de Emenda à Constituição” |
| “Especialmente por parte dos patrões” | |
| “O que se espera é [...] e que todos que trabalham em casas de família, como babás, cuidadores de idosos e motoristas, e que estes sejam tratados como [...]” | Há um leve problema de paralelismo entre os verbos “trabalham” e “sejam” devido aos modos verbais serem diferentes: um está indicativo e o outro no subjuntivo. |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “O que se espera é que a PEC traga também o fim do preconceito em relação às empregadas domésticas e todos que trabalham em casas de família, como babás, cuidadores de idosos e motoristas, e que estes sejam respeitados e tratados como qualquer outro profissional que exerce uma função digna e necessária.” | A junção de “e que estes” não é mais tão importante nesse caso. Preferível é eliminar o anafórico “estes”, pois me parece ser uma partícula expletiva. |

Em relação à estratégia de retextualização, concordamos que o colaborador utilizou a estruturação argumentativa, já que trouxe questões importantes, como o preconceito em relação aos trabalhadores domésticos e que isso seja realmente efetivado. É um texto informativo, que pode ser enquadrado no nível máximo de imprevisibilidade. Por fim, percebemos que há preocupação com a retomada de outro texto; é o recurso da intertextualidade presente aqui.

TEXTO ORIGINAL 6: CHARGE

Figura 22 – Charge



Fonte: Jornal de Brasília

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 15
“Perca da infância

Antigamente, o dia das crianças era muito comemorado e esperado, pois era o dia em que todas as crianças se juntavam para poderem brincar e partilhar com os amigos os presentes ganhados. Cada um tinha um brinquedo diferente e por isso faziam questão de mostrar e exibir seus novos brinquedos e partilharem da mesma felicidade.

Porém não é o que se pode ver hoje em dia. Mas o que dá a entender é que nos dias de hoje essa data se tornou para as crianças algo muito normal e para muitos até sem necessidade. Para muitas crianças já não é mais preciso vários presentes, desde que seus pais os deixe na frente do computador no mínimo um dia todo, ou seja, isso tá valendo mais que qualquer presente que se ganhe.

É com preferências assim que podemos observar que a cada dia mais as pessoas se encontram mais alienadas ao computador do que era antigamente, o que gera um problema bem sério, pois crianças estão cada vez mais perdendo sua infância para a internet, pois uma criança só passa pela infância fazendo coisas de criança e não sentado á frente de um computador vendo a vida passar e perdendo a melhor fase de sua vida.”

Nessa retextualização, o que nos chama a atenção é o título, por se tratar de uma variação linguística bastante corriqueira em nossa língua. Partindo daí, tecemos outros comentários a respeito de outras variações que aparecem nessa produção textual.

Quadro 21 – Retextualização 15

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Perca da infância” | “Perda da infância” |
| “o dia das crianças” | “o Dia das Crianças” |
| “Para muitas crianças já não é mais preciso vários presentes, desde que seus pais os deixe na frente do computador” | “Para muitas crianças, já não é mais preciso ganhar vários presentes, desde que seus pais lhes permitam ficar na frente do computador” |
| “E não sentado á frente de” | “E não sentado à frente de” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Antigamente, o dia das crianças era muito comemorado e esperado, pois era o dia em que todas as crianças se juntavam para poderem brincar e partilhar com os amigos os presentes ganhados. Cada um tinha um brinquedo diferente e por isso faziam questão de mostrar e exibir seus novos brinquedos e partilharem da mesma | Interessante nesses dois parágrafos é que o aluno utiliza os advérbios “antigamente” e “hoje” para fazer o contraste temporal entre as duas perspectivas apresentadas por ele. Talvez, chame a atenção o fato de que ele introduz o primeiro advérbio no início do parágrafo. Já o segundo advérbio está no meio do segundo parágrafo. Todavia, isso não |

felicidade.”

Porém não é o que se pode ver hoje em dia. Mas o que dá a entender é que nos dias de hoje essa data se tornou para as crianças algo muito normal e para muitos até sem necessidade. Para muitas crianças já não é mais preciso vários presentes, desde que seus pais os deixe na frente do computador no mínimo um dia todo, ou seja, isso ta valendo mais que qualquer presente que se ganhe”.

invalida a preocupação com essa maneira de redigir.

O estudante criou seu texto a partir de uma charge cujo foco é a mudança do comportamento das crianças de outrora e de hoje. Para ressignificar as informações do desenho, que é composto por duas partes, o/a estudante utiliza a estratégia da condensação, cujo objetivo, segundo Marcuschi (2007), é a organização das ideias em um texto. Para tanto, ele faz uso de conectores temporais (“antigamente, hoje em dia”), conjunções adversativas (“porém, mas”) etc. A respeito da informatividade, o texto se configura com o grau médio de previsibilidade, visto que os argumentos enaltecem o comportamento infantil, mas não se detêm em itens que têm demonstrado problemas no decorrer da infância de nossas crianças, como a influência da era digital no comportamento humano em geral.

GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA RETEXTUALIZAÇÃO Nº 16

Teresina, PI, 25 de novembro de 2013.

“Para os pais de todo o mundo

Eu gostaria de fazer um pedido para vocês, que tanto amam os seus filhos, que protegem e os guiam em caminhos tortuosos, para que se tornem adultos brilhantes e bem instruídos.

Eu já tive um filho antes. Uma linda menina chamada Letícia, o amor da minha vida. Seus olhos eram o céu num dia de verão sem nuvens, o seu cabelo era castanho e ondulado como as quedas da cachoeira. Eu queria o melhor da minha menina. Dava a ela tudo que pedia, talvez, esse foi o meu erro.

No seu 15º aniversário, lhe dei um celular para ela. Ela vivia pedindo aquele modelo para mim. Foi aí que começou. Minha filha passava a maior parte do tempo nas redes sociais conversando com suas amigas. Comecei a sentir a ausência dela durante as refeições na mesa, estava no quarto dela comendo e utilizando seu celular novo.

As notas dela na escola decaíram e perdeu a vontade de sair de casa. Tinha perdido ela para as novas tecnologias.

Pais, digam aos seus filhos que os ama, que quer sempre o melhor deles, mesmo que isso seja privá-los de alguns direitos. Não cometam os meus erros, aprendam com eles.
Atenciosamente.”

Nestas análises, encontramos variedades linguísticas que envolvem colocação pronominal (duas ocorrências) e concordância, que é uma espécie de desvio linguístico frequente nos textos de nossos(a) colaboradores(a). Observemos os comentários feitos.

Quadro 22 – Retextualização 16

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “lhe dei um celular para ela” | “dei a ela um celular”/”Dei um celular a ela” |
| “Tinha perdido ela para as novas tecnologias” | “Tinha-a perdido para as novas tecnologias.” |
| “...que os ama...” e “...que quer...” | “...que os amam...” e “... que querem....” |
| “Eu já tive um filho antes” | “Eu já tive um filho” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “talvez, esse foi o meu erro”. | A correlação dos tempos verbais é uma perspectiva para adequar a coesão do texto. Neste texto, há um trecho cujo produtor faz uso de pretéritos do indicativo e depois de outro pretérito. Para nós, há duas possibilidades de fazer a adequação gramatical num texto dessa envergadura. Ou melhor, o produtor deve reescrever “Dava a ela tudo o que pedia, talvez esse fora o meu erro”; ou “Dava tudo o que ela pedia, talvez esse fosse/tenha sido o meu erro”; ou ainda “Dava a ela tudo o que pedisse, talvez esse tenha sido/fosse o meu erro”. |
| ...talvez, esse foi o meu erro.” | O uso do advérbio de dúvida, nesse trecho, demonstra o sentimento de dúvida em que o autor se encontra. Ele não sabe exatamente se “dar tudo o que queria” foi o motivo principal para o afastamento, porém mantém a preocupação com essa situação familiar. |

Quanto à estratégia de retextualização, entendemos que essa produção textual se enquadra na estratégia da condensação, uma vez que nosso(a) colaborador(a), com base em

uma charge, organiza suas ideias para convencer o leitor de que o mundo digital está deixando, a cada dia, as crianças mais afastadas de seus parentes.

É um texto informativo, por isso o enquadrámos no grau máximo de imprevisibilidade. Isso acontece quando o(a) aluno(a) não fica preso(a) às informações veiculadas ao TF e/ou procura trazer informações, que não estavam no TO, mas fazem parte da temática proposta pelo texto.

**GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 17
“Sedentarismo X exercício físico**

Atualmente as crianças de nossa sociedade estão acostumadas a dependerem das tecnologias que as rodeiam. Se tornou comum observarmos as ruas e praças vazias, onde antes havia a constante presença de alegres crianças.

As crianças de antigamente podiam ser vistas brincando nas ruas, brincando, se divertindo, praticando atividades físicas, desenvolvendo o trabalho em grupo, antigamente a maioria dessas crianças eram saudáveis, antigamente as crianças possuíam uma vida mais leve, sem vícios, e costumes e costumes que não as beneficiam.

Os resultados dessa mudança podem ser vistos nas crianças de hoje: elas passam tempo demais conectadas às tecnologias não se alimentam corretamente, deixam de praticar atividades físicas, não brincam mais juntos, se envolvem e passam a depender demasiadamente de seus videogames, computadores, celulares e outras tecnologias.

Os tempos mudaram, a sociedade passou a depender cada vez mais das tecnologias, e isso afetou nossas crianças, elas já nascem envolvidas com elas, porém, até que ponto deixaremos a vida dessas crianças dependerem disso? Até que ponto manteremos nossas crianças reféns da tecnologia?”

Quadro 23 – Retextualização 17

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Atualmente as crianças de nossa sociedade estão acostumadas a dependerem ...” | “Atualmente as crianças de nossa sociedade estão acostumadas a depender...” |
| “Se mostrou ...” | “Mostrou-se...” |
| “...desenvolvendo o trabalho em grupo, antigamente” | “... desenvolvendo o trabalho em grupo. Antigamente...”. O sinal de pontuação depois de grupo faz-se necessário até para mostrar o paralelismo dos tempos antigos e os modernos. |

| | |
|--|---|
| “... e isso afetou nossas crianças, elas já nascem envolvidas com elas, ...” | “...e isso afetou nossas crianças. Elas já nascem envolvidas com jogos eletrônicos ou artefatos tecnológicos.”. A falta de um ponto segmentando os períodos dificulta a compreensão adequada dos enunciados. |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “... e isso afetou nossas crianças, elas já nascem envolvidas com elas...”. | Recomenda-se a estruturação desse trecho uma vez que o pronome anafórico “elas” está dificultando o entendimento do trecho. Assim: “...e isso afetou nossas crianças, que já nascem envolvidas com as tecnologias virtuais ou jogos virtuais ou eletrônicos.” |
| “...brincando, se divertindo, praticando atividades físicas, desenvolvendo o trabalho em grupo” | O uso de gerúndios provocou o paralelismo tão importante, segundo Antunes (2005), para desenvolver adequadamente as ideias de um texto. |

A estratégia de retextualização utilizada por nosso (a) colaborador é a estratégia argumentativa visto que houve nova ordenação dos assuntos postos no TO. É um texto bastante informativo, o que nos mostra enquadrá-lo como no grau máximo de previsibilidade. A intertextualidade ocorre por meio das informações reordenadas a partir do TF.

TEXTO ORIGINAL 7

“Salário-mínimo já nasce defasado

Valor de R\$ 674 estimado para o ano que vem está abaixo da inflação prevista. Piso pode ficar em R\$ 677. O reajuste do salário-mínimo a partir de janeiro foi estimado novamente ontem, mas o novo cálculo pode já estar defasado devido à aceleração da inflação neste ano. Pelas contas de especialistas, o piso salarial deve chegar a R\$ 677, acima dos R\$ 674,96 estipulados no relatório final do Orçamento entregue na Comissão Mista de Orçamento pelo relator geral do projeto, senador Romero Jucá (PMDB-RR).

Em nova versão do projeto, a previsão de despesas leva em conta um aumento do mínimo dos atuais R\$ 622 para os R\$ 674,96. O texto original do Executivo trabalhava com R\$ 670,95.

Pela lei, o piso salarial deve ser elevado no primeiro dia do ano conforme a variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) no ano anterior e a expansão da economia no ano retrasado – em 2011, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu apenas 2,7%.

Decreto

Quando elaborou a proposta orçamentária, o governo previa um INPC de 5% neste ano. O novo texto, a ser votado pelo Congresso, atualizou a previsão para 5,63%.

“Cumprimos a lei, com o reajuste da previsão da inflação. Por isso esse aumento do mínimo”. (**Romero Jucá**, relator do Orçamento)

A aposta central dos especialistas, no entanto, já é um INPC de 6%,

o que elevaria o salário-mínimo a R\$ 677,32, em uma alta de 8,9%.

Os valores considerados no Orçamento são significativamente os que serão adotados pelo governo. O reajuste do mínimo será definido por decreto da presidente Dilma Rousseff, a partir de uma projeção da inflação.

Como o INPC de 2012 só será conhecido depois da publicação do decreto, há o risco de o valor do piso ficar subestimado. Nessa hipótese, a correção será feita no reajuste subsequente. O aumento representará um gasto adicional de R\$ 1,360 bilhão para a Previdência. “Cumprimos a lei, com o reajuste da previsão da inflação. Por isso esse aumento do mínimo”, afirmou Jucá.

Servidor fica com os 5%

O senador Romero Jucá manteve em seu parecer sobre o relatório do Orçamento o aumento salarial de 5%, em 2013, para as carreiras do funcionalismo público que negociaram reajustes com o governo. Jucá afirmou que, embora os funcionários do Poder Judiciário insistissem em aumentos maiores, não há espaço fiscal para isso. O acordo do governo com os servidores prevê o mesmo índice de 5% de aumento por três anos, até 2015.

O presidente da Comissão Mista de Orçamento, deputado Paulo Pimenta (PT-RS), prevê a votação do projeto no plenário do Congresso - quando a Câmara e o Senado se reúnem conjuntamente - amanhã, em sessão às 12h.

O relator afirmou que destinou em seu parecer R\$ 3,9 bilhões para a Lei Kandir, usada para compensar os estados que perdem com a desoneração do ICMS nas exportações. Ele afirmou ainda que trabalhou na elaboração do relatório final com a previsão de crescimento da economia de 4,5% no próximo ano.

Para votar o projeto de Orçamento nesta semana, a última do ano dos trabalhos legislativos, o governo está liberando o dinheiro das emendas dos parlamentares.”

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 18

“Valorização do trabalhador brasileiro

R\$: 678,00. É esse o valor que o governo acredita ser o suficiente para que o trabalhador brasileiro possa sobreviver mensalmente. Baseado em cálculos feitos por eles mesmos, esse valor é suficiente para um brasileiro se sustentar. Mas é aí que está o x da questão: grande parte dos trabalhadores brasileiros não sustenta só a si mesmo, mas a família inteira! R\$ 678,00 pode ser suficiente para um brasileiro, para não para uma família.

Então o salário mínimo deveria aumentar o suficiente para uma família inteira? Não, porque a diversidade de família brasileira é ampla e não tem como determinar um valor específico certo para toda família. O segredo não está no valor do mínimo, e sim na quantidade de salários que cada trabalhador ganha por mês.

A culpa de o empregado ter dificuldade em sustentar a si e a toda a sua família não é do governo e seu baixo salário mínimo, e sim da empresa que paga apenas uma salário para a pessoa.

Trabalhando fortemente todos os dias, até quando está doente, ou com problemas familiares, o empregado recebe ao final do mês seu misero salário, que não chega a 700 reais, e se vê voltando para casa pensando no que devera cortar das despesas para que o salário dure o mês. Enquanto o empregador continua a enriquecer sua fortuna, sem peso na consciência no final do dia.

É lamentável ver que os pensamentos capitalistas da Revolução Industrial permanecem até hoje: fazer o empregado trabalhar como um escravo, pagar uma merreca, e aumentar em escalas gigantescas o seu próprio capital.

É triste ver que os trabalhadores brasileiros não são valorizados. Dão duro todos os dias do ano, ajudando a construir esse país, e seus empregadores nem ao menos lhe pagam um salário mínimo digno: dois ou talvez três salários mínimos seriam suficientes para melhores e muito a vida do empregado.

Muito mais do que aumentar o salário mínimo, o governo devia se preocupar também em obrigar os empreendedores a pagarem dois ou mais salários mínimos para seus empregados, só assim, os R\$: 678,00 valeriam para alguma coisa.”

Nestas análises, encontraremos desvios linguísticos que não são tão fáceis para os alunos entenderem, pois, às vezes, eles não têm aulas de Língua Portuguesa sistematizadas na escola. Ou mesmo porque a escola não prioriza o trabalho rico com atividades acerca da linguagem. Nesse caso, é necessário que haja mais sistematização das aulas e uso de recursos didáticos a fim de ampliar os horizontes de nossos alunos em geral. Abaixo, seguem os comentários a respeito destes desvios.

Quadro 24 – Retextualização 18

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “R\$: 678,00” | “R\$ 678,00” |
| “O empregado recebe ao final do mês seu misero salário” | “O empregado recebe, ao final do mês, seu mísero salário” |
| “Para melhores e muito a vida do empregado” | “Para melhorar e muito a vida do empregado” |
| “O governo deveria se preocupar também em obrigar os empreendedores a pagarem” | “O governo deveria se esforçar também para obrigar os empreendedores a pagar” |

ANÁLISE TEXTUAL

“Trabalhando fortemente todos os dias, até quando está doente, ou com problemas familiares, o empregado recebe ao final do mês seu misero salário, que chega a 700 reais, e se vê voltando para casa pensando no que devera cortar das despesas para que o salário dure o mês”.

Nesse trecho, alguns aspectos coesivos são relevantes para nossa análise linguística. O primeiro trata-se do advérbio de intensidade “fortemente”, cuja expressividade para este contexto não é o mais recomendado. Talvez, “dignamente”, “honestamente”, “pesadamente”, “forçadamente” etc. Já o segundo se refere a “mês”, que aparece duas vezes. Na segunda ocorrência, esse vocábulo poderia, por exemplo, ser substituído por “período”, “espaço de tempo”, como um recurso de coesão lexical, de acordo com Antunes (2005).

Por meio da estratégia de estruturação argumentativa que, consoante Marcuschi (2007), apresenta nova ordenação tópica e a composição dos argumentos que ressignificam as ideias originais do TF. Desse modo, a retextualização dessa produção se baseia na argumentação de que há muita “discutição” (*sic*), mas, no final de todo o processo de embates no Congresso Nacional para o aumento do salário mínimo, o aumento esperado termina por não acontecer, no sentido de que qualquer aumento no salário mínimo é sempre muito pequeno para as reais necessidades dos cidadãos brasileiros em geral. Isso faz com que o trabalhador viva sempre “apertado” no que concerne às suas contas, segundo essa retextualização. Quanto à informatividade, o texto se enquadra no grau médio de previsibilidade.

GÊNERO TEXTUAL: EDITORIAL

RETEXTUALIZAÇÃO Nº 19

“Defasagem do Salário Mínimo

Há muito tempo trabalhadores defendem a idéia de proposta salarial, que consiste no aumento em reais no salário mínimo, para sustento dos mesmos, e de seus familiares. Apesar de nos últimos governos o salário mínimo já teve seu valor aumentado, pesquisas revelam que o salário mínimo já nasce defasado. O salário mínimo brasileiro é um dos mais baixos do mundo, sendo o mais baixo do Mercosul.

Segundo dados divulgados pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos) o brasileiro precisaria de um salário mínimo no valor de R\$ 2.398,82 para conseguir superar suas despesas básicas. No entanto a realidade é bem diferente, não ocorre necessariamente uma redução no valor dos benefícios relacionados ao salário mínimo como, por exemplo, a aposentadoria, e as pensões, mas há sim uma perda salarial. Surge então vários questionamento da grande

maioria das pessoas: Existe algo a ser feito para corrigir este problema? Infelizmente não há mecanismos jurídicos que possam corrigir a defasagem salarial, mas há outras formas de buscar algum reajuste nos benefícios.

Concluimos então que é de extrema necessidade o aumento do salário mínimo, pois uma das formas da melhor distribuição de renda é uma política salarial. Também é necessário que o governo elabore projetos para a grande maioria dos brasileiros que não estão integrados ao mercado de trabalho. Desse modo será uma tentativa de corrigir o histórico problema das distorções sociais, que possa garantir, enfim, um salário digno ao trabalhador e tirar da miséria os milhões de brasileiros que se encontram fora do mercado, com uma vida miserável e não produtiva.”

A seguir, discorreremos sobre a variação linguística e os aspectos textuais presentes na retextualização de nosso(a) colaborador(a). Depois dessas análises, comentamos ainda as estratégias de retextualização e de informatividade.

Quadro 25 – Retextualização 19

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Há muito tempo trabalhadores defendem” | “Há muito tempo, trabalhadores defendem” |
| “Para sustento dos mesmos,” | “Para sustento deles”/”Para seu sustento” |
| “Segundo dados divulgados pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos socioeconômicos) o brasileiro precisaria” | “Segundo dados divulgados pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), o brasileiro precisaria” |
| “Existe algo a ser feito para corrigir este problema?” | “Existe algo a ser feito para corrigir este problema?” Aqui percebemos que nossos (as) estudantes a diferença entre este e esse parece não existir mais. |
| “Desse modo será uma tentativa” | “Desse modo, será uma tentativa” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Concluimos então que é de extrema necessidade o aumento do salário mínimo, pois uma das formas da melhor distribuição de renda é uma política salarial. Também é necessário que o governo elabore projetos para a grande maioria dos brasileiros que não estão integrados ao mercado de trabalho. Desse modo será uma tentativa de corrigir o histórico problema das distorções sociais, que possa garantir, enfim, um salário digno ao trabalhador e tirar da miséria os | Os elementos de coesão nesse parágrafo estão perfeitamente em sintonia com os pressupostos teóricos de Antunes (2005). Parecem-nos necessários, no entanto, alguns ajustes linguísticos. Quer dizer, a conexão estabelecida pelo “então” deve estar entre vírgulas. Mais três vírgulas são fundamentais depois de “brasileiros” e “desse modo” e, a última, após a expressão “milhões de brasileiros.” Percebemos que nosso estudante utilizou, nesse trecho, vários elementos coesivos, todavia a pontuação ainda é difícil |

| | |
|--|----------------|
| milhões de brasileiros que se encontram fora do mercado, com uma vida miserável e não produtiva.” | para produtor. |
|--|----------------|

A respeito da estratégia de retextualização, percebemos que a estratégia de substituição é muito frequente nesse texto. Cotejando-se os dois textos, TF e TR, há um contraste perceptível que é a predominância de orações absolutas ou coordenadas no TF. Diferentemente disso, no TR, há uma expressiva carga de orações subordinadas.

É um texto pouco informativo, por isso podemos configurá-lo como grau médio de previsibilidade. O(a) aluno(a) não apresentou tantos argumentos para tornar o texto mais informativo.

**GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 22
“Defasagem Salarial**

Todo ano acontece a mesma história. Há uma enorme discussão sobre o valor do salário mínimo quando na realidade ele já nasce defasado por diversas circunstâncias. Uma delas é a que envolve a inflação. Dessa forma, o aumento é pouco, e a mudança é ainda menor na melhora da condição social.

Segundo cálculos de economistas o salário mínimo adequado para suprir a necessidade dos trabalhadores e de seus familiares seria de no mínimo de R\$ 2,2 a R\$ 2,5 mil. No entanto se o valor do salário mínimo brasileiro aumentasse tanto assim, o valor dos impostos cobrados pelo governo também aumentaria da mesma forma, resultando assim em uma condição social baixa, devido as suas necessidades e despesas básicas.

Porem ainda resta uma luz no fim do túnel, se os parlamentares do Congresso Nacional elaborarem projetos para favorecer as necessidades das famílias para ter uma vida realmente digna, terão uma melhora na condição social na grande parte dos brasileiros. Caso contrario, se repetirá a mesma história todos os anos.”

Quadro 26 – Retextualização 20

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “circunstancias” | “circunstâncias” |
| “Segundo cálculos de economistas o salário” | “Segundo cálculos de economistas, o salário” |
| “historia” | “história” |
| “no entanto” | “no entanto,” |

| | |
|---|---|
| “porem” | “porém” |
| “contrario” | “contrário” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Há uma enorme discussão sobre o valor do salário mínimo quando na realidade ele já nasce defasado por diversas circunstâncias” | Inicialmente, há a formação morfológica equivocada “discutição”, porque o produtor levou em consideração, para isso, o verbo “discutir” com o acréscimo do sufixo derivacional “-ção.” Outro aspecto relevante é a repetição da expressão nominal “salário mínimo”, por meio do anafórico pronominal “ele”. |

A estratégia deste aluno é a da estruturação argumentativa, uma vez que se trata de novos argumentos para convencer seu leitor acerca do assunto. Também procura fortalecer suas ideias com a preocupação de que um aumento significativo para o salário mínimo poderia sobrecarregar a economia e o próprio governo. Demonstra deter informações importantes sobre o conteúdo do TF. Percebemos, é claro, certa limitação textual; poderia ter discutido com mais proficiência e utilizado mais recursos linguísticos ou discursivos, a fim de deixar a discussão mais expressiva. É, portanto, um texto de grau médio de informatividade. Ou seja, é necessário haver mais trabalhos envolvendo a leitura para que o (a) estudante se aproprie mais dos conhecimentos.

TEXTO ORIGINAL 8: EDITORIAL

“Risco precoce

Nos últimos anos, em Goiânia, aumentou em quase 10% o número de adolescentes que se engravidaram, circunstância que as coloca diante de um risco precoce, principalmente uma parcela delas que não procura acompanhamento pré-natal.

Mas mesmo que sejam bem encaminhadas no aspecto de saúde essas meninas terão de assumir uma grande responsabilidade muito cedo, com prejuízo também de natureza educacional, pois será quase impossível conciliar a escola com essa precoce missão material.

Em Goiânia se verificaram também casos de adolescentes dando à luz mais de uma criança. Uma de 16 anos gerou trigêmeos e uma de 13 anos terá gêmeos. É preciso que se amplie o alcance da educação sexual, a fim de que o número de adolescentes correndo o risco de gravidez precoce seja reduzido. Falta também uma boa orientação a respeito de doenças sexualmente transmissíveis.

A propósito, vale mencionar o fato de que em 2010 e 2011 cresceu o número de portadores de Aids em Goiás na faixa etária entre 15 e 19 anos. Este risco é, portanto, potencial.

Os pais de adolescentes grávidas também precisam buscar orientação segura e assim se capacitarem a agir corretamente. Numa situação em que ignoram o que deve ser feito, a situação das adolescentes será sempre pior, porque mais do que nunca elas vão precisar desse apoio adequado dos pais.”

GÊNERO TEXTUAL: RECEITA
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 21
“Como não engravidar

Ingredientes:
Preservativos;
Um garoto que seja realmente seu namorado;
Anticoncepcionais;
Ginecologistas;
A vontade de não ter um filho.

Modo de não fazer um bebê:

Antes de tudo é sempre bom ter um namorado, ou um parceiro, como alguns preferem dizer. Se já tiverem toda aquela certa intimidade que todos os casais adquirem com o tempo será mais fácil. Ah e ele deve ser o tipo de parceiro que pensa no futuro sabe, o tipo que quer estudar, ter um emprego decente, uma bela casa com um grande jardim e um cachorro.

É primordial que em todas, eu disse todas as eventuais relações sexuais que venha a ocorrer você ou seu parceiro utilizem os seus respectivos preservativos, e não os dois de uma só vez, somente um.

Mas também você não pode deixar todo o quesito proteção para o seu parceiro, lembre-se que você também tem que se cuidar, como indo ao ginecologista sempre que achar necessário. Pode ser que ele ache necessário que você faça uso de anticoncepcionais. Então, não se esqueça de tomar a medicação todos os dias como indicado pelo médico.”

Aqui, analisamos uma receita que ensina a não engravidar precocemente, a partir de um editorial sobre gravidez precoce publicado em um jornal de Goiânia-GO. Mesmo em um texto de teor injuntivo, focaremos as análises tanto linguísticas quanto textuais. Sabemos que é um gênero textual diferente de um artigo de opinião ou editorial ou carta argumentativa, mas vale a pena ver seus elementos constituintes do ponto de vista da língua e do texto em si.

Quadro 27 – Retextualização 21

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|--|----------------------------------|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Antes de tudo é sempre” | “Antes de tudo, é sempre” |

| | |
|---|--|
| “Se já tiverem toda aquela intimidade que todos os casais adquirem com o tempo será mais fácil” | “Se já tiverem toda aquela intimidade, que todos os casais adquirem com o tempo, será mais fácil” |
| “emprego descente” | “emprego decente” |
| “todas as eventuais relações sexuais que venha a ocorrer...” | “todas as eventuais relações sexuais que venham a ocorrer...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“Antes de tudo é sempre bom ter um namorado, ou um parceiro, como alguns preferem dizer. Se já tiverem toda aquela certa intimidade que todos os casais adquirem com o tempo será mais fácil. Ah e ele deve ser o tipo de parceiro que pensa no futuro sabe, o tipo que quer estudar, ter um emprego descente, uma bela casa com um grande jardim e um cachorro.</p> <p>É primordial que em todas, eu disse todas as eventuais relações sexuais que venha a ocorrer você ou seu parceiro utilizem os seus respectivos preservativos, e não os dois de uma só vez, somente um.</p> <p>Mas também você não pode deixar todo o quesito proteção para o seu parceiro, lembre-se que você também tem que se cuidar, como indo ao ginecologista sempre que achar necessário. Pode ser que ele ache necessário que você faça uso de anticoncepcionais. Então, não se esqueça de tomar a medicação todos os dias como indicado pelo médico”.</p> | <p>Apesar de esse texto pertencer à tipologia injuntiva, cujo tempo verbal predominante é o imperativo, não há tantos verbos nesse modo verbal. Em um gênero textual como uma receita, recomenda-se que o produtor enfatize as ações com verbos que exprimem convites, pedidos ou recomendações.</p> |

A estratégia da condensação foi utilizada pelo(a) colaborador(a) para estruturar suas ideias. Consoante Marcuschi (2007, p. 86), “para transformar é preciso compreender o texto.” Percebemos, por meio desse texto injuntivo – uma receita –, que ele serve para orientar as pessoas em relação à gravidez precoce, tão frequente entre as adolescentes de onze anos acima. Utilizando os mecanismos linguísticos de qualquer receita, o(a) aluno(a) apresenta alguns ingredientes para uma receita especial “Como não engravidar”, para, em seguida, traçar as orientações para que as meninas evitem a gravidez indesejada.

Já com relação à informatividade, podemos enquadrá-lo no grau máximo de previsibilidade, uma vez que o(a) aluno(a) se deteve em aspectos pouco desconhecidos do leitor em geral.

**GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 22**

“Tabu: gravidez na adolescência

No passado se uma garota engravidasse do namorado, havia duas opções, ou ela era expulsa de casa para viver com o namorado ou era obrigada a se casar com ele. Já hoje as coisas mudaram tanto, garotas adolescentes quando engravidam, largam a escola, vivem apenas com uma pequena pensão que é paga pelo pai que ela resolveu levá-lo a Justiça por insistência dos pais, porque não podem trabalhar, pois não tem experiência ou grau completo de escolaridade.

E isso acaba se repetindo, até chegar ao ponto da garota ter 18 anos e três filhos, sendo que ela não vai morar com nenhum dos pais das crianças, que eventualmente serão homens que vivem com os pais, não trabalham ou estudam e são sustentados pelos pais.

Há uma série de prevenções que são necessárias para que isso não aconteça. Isso deve começar na 8ª série do ensino fundamental, com palestras sobre DST's, gravidez, prevenção. A maior conscientização dos pais também é muito importante, pois sua filha pode até gostar de estudar e não saí aos finais de semana mas não quer dizer que ela também não possa ficar grávida.”

Agora realizamos a análise da variação linguística e dos aspectos textuais. Nessa retextualização, é interessante ressaltar que nosso(a) colaborador(a) conhece os conectivos e os emprega no texto. Infelizmente, a pontuação relacionada a esses conectores é que acaba por trazer truncamentos e incompreensão ao texto em si. Vejamos as análises:

Quadro 28 – Retextualização 22

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “No passado se uma garota engravidasse do namorado, havia duas opções,” | “No passado, se uma garota engravidasse do namorado, havia duas opções:...” |
| “Até chegar ao ponto da garota ter 18 anos” | “Até chegar ao ponto de a garota ter 18 anos” |
| “Sendo que” | “E” |
| “Ela não vai morar com nenhum dos pais das crianças, que eventualmente serão homens que vivem com os pais” | “Ela não vai morar com algum dos pais das crianças que, eventualmente, serão homens que vivem com os pais”. Parece-me que a marcação de plural em “pais” gera um problema. Isto é, quer dizer que a garota tem vários pais para a mesma criança ou já inicia a vida sexual tendo vários filhos? |
| “Pode até gosta de estudar e não saí aos finas de semana” | “Pode até gostar de estudar e não sair aos finais de semana” |

ANÁLISE TEXTUAL

“Já hoje as coisas mudaram tanto, garotas adolescentes quando engravidam, largam a escola, vivem apenas com uma pequena pensão que é paga pelo pai que ela resolveu levá-lo a Justiça por insistência dos pais, porque não podem trabalhar, pois não tem experiência ou grau completo de escolaridade”.

Esse excerto é muito interessante porque nosso(a) colaborador(a) apresenta informações muito expressivas sobre o tema. No entanto, ele se esquece de revisar o texto para fazer a pontuação adequada. Nesse caso, fica complicado para o leitor entender o período devido ao tamanho. Ou seja, é preferível fazer assim: “Já hoje as coisas mudaram tanto, que garotas adolescentes, quando engravidam, largam a escola. Vivem apenas com uma pequena pensão, que é paga pelo pai das crianças, que elas resolveram levar a Justiça por insistência de seus pais porque não podem trabalhar, pois não têm experiência ou grau completo de escolaridade”.

Outro ponto importante nesse texto é que a retextualização traz o advérbio de tempo “no passado” e “hoje” para que haja o contraste entre as duas realidades expostas pelo produtor dessa retextualização. De acordo com Antunes (2005), a conexão acontece com o uso de diferentes conectores, tais como preposições, conjunções, advérbios etc. Assim, nesse texto, foram utilizados advérbios ou expressões adverbiais para relacionar as ideias entre os tempos diferentes que aparecem no texto.

Nessa retextualização, o(a) estudante utilizou a estratégia da reconstrução, pois, conforme Marcuschi (2007), essa estratégia foca a reordenação tópica por vários aspectos e nosso(a) colaborador(a) fez isso. Especialmente nesse texto, a voz verbal ativa predomina sobre a maioria dos verbos. Essa é uma maneira de retextualizar um TF, dando prioridade a uma voz verbal em grande parte da produção textual em tela.

Sobre a informatividade, o texto se enquadra no grau médio de previsibilidade, visto que nosso(a) colaborador(a) aponta pontos culturais do assunto. Porém, termina por apresentar informações corriqueiras sobre o tema, como as doenças sexualmente transmissíveis – DSTs – e as palestras para conscientizar a população e evitar gravidez indesejada.

GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 23

“Altos, PI, 17 de fevereiro de 2014.

Queridos pais,

Venho por meio desta carta pedir-lhes que orientem, dialoguem com seus filhos sobre a vida sexual na adolescência. É na adolescência que surgem grandes dúvidas e as maiores descobertas, descobertas do corpo que está se transformando e com isso as dúvidas em relação ao futuro. A maioria dos incidentes de gestação é devido à falta de diálogo em casa, de alternativa de lazer, rigor religioso e precariedade de orientação sexual adequada para essa idade.

Por conta da repressão familiar muitos adolescentes procuram fora de casa afeto, carinho e conversa que necessitam dos pais e acabam encontrando o caminho equivocado para diminuir essa carência: buscam essa afetividade e informação sobre o assunto em parceiros na mesma situação da deles ou menos experientes. E surge então a gestação precoce afetando seu futuro significativamente.

Uma gravidez precoce acarreta várias consequências que afetará a saúde da futura mãe: risco de anemia, infecção urinária ou vaginal, aumentando a possibilidade do bebê nascer prematuro ou desnutrido. Uma garota que ainda está em fase de transformação do corpo não está preparada fisicamente nem psicologicamente para uma gestação.

Tal gestação faz com que a menina amadureça de uma forma brusca pulando etapas, ao se tornar mãe a garota abrirá mão de muitas oportunidades: melhor grau de estudo e conseqüentemente perderá ótimos empregos, já que não possuirá qualificação. As consequências em relação ao bebê podem ser ainda pior por conta da rejeição dos futuros avós. Acarretando a uma criança insegura e mal estruturada emocionalmente.

A melhor prevenção para uma gravidez na adolescência é o diálogo entre pais e filhos sobre o assunto e a escolha correta da opção contraceptiva, através desse contato e confiança os adolescentes se tornarão mais responsáveis e orientados sobre as causas e consequências de uma gestação que poderá mudar por completo seu futuro.”

A seguir, observaremos como os aspectos do texto se apresentam nesta retextualização. Como nosso intuito é analisar a capacidade de leitura e escrita de nosso alunado, é fundamental que haja um número expressivo de retextualizações para que possamos concluir as análises linguísticas. Vejamos, então como foi esta nova produção textual.

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| <p>“Por conta da repressão familiar muitos adolescentes procuram fora de casa afeto, carinho e conversa que necessitam dos pais e acabam encontrando o caminho equivocado para diminuir essa carência:”</p> | <p>Nesse excerto, observamos que o texto precisa de reescritura, pois há um truncamento. O período, escrito corretamente, fica: “Por conta da repressão familiar, muitos adolescentes procuram, fora de casa, afeto, carinho e conversa. Necessitam dos pais, mas acabam encontrando o caminho equivocado para diminuir essa carência.”</p> |
| <p>“Uma gravidez precoce acarreta várias consequências que afetará a saúde da futura mãe: risco de anemia, infecção urinária ou vaginal, aumentando a possibilidade do bebê nascer prematuro ou desnutrido. Uma garota que ainda está em fase de transformação do corpo não está preparada fisicamente nem psicologicamente para uma gestação”.</p> | <p>Nesse excerto, há alguns desvios de concordância que passamos a registrar: “Uma gravidez precoce acarreta várias consequências, que afetarão a saúde da futura mãe: risco de anemia, infecção urinária ou vaginal. Aumentando, então, a possibilidade de o bebê nascer prematuro ou desnutrido. Uma garota cujo corpo ainda está em fase de transformação, não está preparada física nem psicologicamente para uma gestação”. Também fizemos a pontuação adequada para facilitar o entendimento do texto pelo leitor. Também eliminamos a primeira forma sufixal em –mente, uma vez que a gramática normativa dispensa a repetição.</p> |
| <p>“Tal gestação faz com que a menina amadureça de uma forma brusca pulando etapas, ao se tornar mãe a garota abrirá mão de muitas oportunidades.”</p> | <p>Nesse outro trecho, a pontuação falhou. É necessário revê-la. Entendemos que uma maneira melhor pode ser esta: “Tal gestação faz com que a menina amadureça de forma brusca, pulando etapas de seu desenvolvimento. Ao se tornar mãe, a garota abrirá mão de muitas oportunidades.”</p> |
| <p>“Uma garota que ainda está em fase de transformação do corpo não está preparada fisicamente nem psicologicamente para uma gestação”.</p> | <p>Nesse trecho, recomendamos o uso da vírgula, pois ela o torna mais claro. Assim: “Uma garota, cujo corpo ainda está fase de transformação, não está preparada física nem psicologicamente para uma gestação.”</p> |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“Por conta da repressão familiar muitos adolescentes procuram fora de casa afeto, carinho e conversa que necessitam dos pais e acabam encontrando o caminho equivocado para diminuir essa carência: buscam essa afetividade e informação sobre o assunto em parceiros na mesma situação da deles ou menos experientes. E surge então a gestação precoce afetando seu futuro significativamente”.</p> | <p>A elipse, nesse trecho, é fundamental devido ao grande número de verbos presentes. De acordo com Antunes (2005), a reiteração acontece pela elipse, como nosso produtor fez.</p> |

Essa retextualização foi elaborada por intermédio da estratégia de estruturação argumentativa, porque o aluno produziu seu texto com vários argumentos que não constavam do TF. Isso demonstra que a leitura feita a partir do TF serve para a produção de novos textos, quer para concordar, quer para discordar, ampliar ou reduzir as ideias centrais.

Quanto à informatividade, enquadrámos essa retextualização no grau máximo de imprevisibilidade, uma vez que o texto traz vários argumentos interessantes, que não estavam presentes no TF. Além disso, traz pontos muito interessantes sobre o tema, como o diálogo entre pais e filhos acerca de sexualidade.

GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA RETEXTUALIZAÇÃO Nº 24

“Teresina, PI, 09 de dezembro de 2013.

Excelentíssima Senhora Presidenta da República,

Venho, por meio desta solicitar que o governo federal, em parceria com os governadores de seus respectivos estados, promova ações de conscientização sobre sexualidade e gravidez na adolescência, nas escolas de todo o Brasil.

A gravidez na adolescência prejudica não só a jovem, que pode incrivelmente acabar virando mãe aos dez anos (se tornando mãe antes mesmo de se tornar mulher), e não só o pai, que muitas vezes acaba deixando de estudar, para trabalhar e ter “condições” de cuidar de seu filho, mas também a própria criança que nasce em um ambiente familiar possivelmente conturbado. Isso só mostra que falta conscientização não só para os adolescentes, mas também para os próprios pais, que muitas vezes não sabe nem que os filhos tem uma vida sexual ativa, e não encaram essa realidade com naturalidade, gerando assim menos nível de informação dos jovens com relação a sexo, doenças, e gravidez.

Isso é muito mais comum do que parece, cerca de 90% dos jovens entre 14 e 18 anos, têm vida sexual ativa sem a ciência dos pais. Esse número, além de assustador, deve ser considerado como um alerta, de que é extremamente necessário esse apoio com relação à conscientização, para diminuir ao máximo esse numero que, além de ser assustador cresce cada vez mais. Sabendo que a gravidez na adolescência prejudica a mãe da criança, o pai e a própria criança que vai nascer em um ambiente familiar que não é preparado para ela. Muitas vezes sendo criada pelos avós, já que os pais não têm essa condição e estabilidade, por isso é necessário um trabalho de conscientização e prevenção para evitar essas situações.

Portanto, uma das saídas para esse problema é primeiramente e fundamentalmente a conscientização dos pais, para que eles tenham condições de ter um diálogo informativo e saudável com seus filhos para evitar este tipo de situações, e é claro a conscientização na escola, por meio de palestras interativas e abertas para perguntas e questionamentos, visando evitar essas situações para melhorar assim a vida destes jovens que estão sendo mães e pais antes da hora. Por isso não tem o preparo que é necessário.

Desde já agradeço a atenção”.

Abaixo, discorreremos sobre as formas variacionistas da língua e os aspectos textuais utilizados pelo produtor do texto, a fim de ressignificar as informações presentes no TF. Vejamos.

Quadro 30 – Retextualização 24

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Venho, por meio desta,” | “Venho, por meio desta, ...” |
| “governo federal” | “Governo Federal” |
| “Para os próprios pais, que muitas vezes não sabe nem que os filhos tem” | “Para os próprios pais, que muitas vezes não sabem nem que os filhos têm” |
| “Cerca de 90% dos jovens entre 14 e 18 anos, têm vida sexual” | “Cerca de 90% dos jovens entre 14 e 18 anos têm vida sexual” |
| “Como um alerta, de que” | “Como um alerta de que” |
| “Com relação à conscientização, para diminuir” | “Em relação à conscientização para diminuir” |
| “Que, além de assustador cresce” | “Que, além de assustador, cresce” |
| “Evitar este tipo de situações” | “Evitar esse tipo de situações” |
| “Visando evitar” | “Visando a evitar” |
| “Assim a vida destes jovens” | “Assim a vida desses jovens” |
| “Atenciosamente” | “Respeitosamente” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Muitas vezes sendo criada pelos avós, já que os pais não têm essa condição e estabilidade, por isso é necessário um trabalho de conscientização e prevenção para evitar essas situações”. | Embora haja um conectivo entre o período inicial e o outro período, nosso colaborador não colocou pontuação pertinente nesse excerto. Assim, podemos reescrever “Muitas vezes, sendo criada pelos avós, já que os pais não têm essa condição e estabilidade. Por isso, é necessário um trabalho de conscientização e prevenção para evitar essas situações.” |

Esse texto, quanto à retextualização, segue a estratégia da reconstrução com a reordenação tópica em que há predominância de verbos na voz ativa. Já com relação à informatividade, o texto é pouco informativo, podendo enquadrar-se no grau máximo de previsibilidade. Isso acontece, especialmente, porque o alunado acredita que todos os problemas sociais devem ser resolvidos pelo governo em qualquer instância.

TEXTO ORIGINAL 9: EDITORIAL

“O álcool também é perigoso

A visão de um crescente número de pessoas em áreas degradadas, vitimadas pela epidemia de *crack*, tem feito com que se amplie na sociedade e no Estado a preocupação na prevenção e enfrentamento à dependência causada por esta droga.

Assim, em todos os níveis de governo e em boa parte da sociedade são rotineiras as ações para mobilizar pessoas e esforços, em um sincero desejo de enfrentar o problema. Porém, mesmo havendo energia de sobra para o enfrentamento, há uma evidente falta de foco, possivelmente pelo frescor com que o problema se apresenta.

Resta provado, pelo efeito devastador da droga, que o *crack* precisa ser combatido tanto pela ação policial quanto pelas medidas educativas que levem à prevenção de seu uso. Isso sem tréguas, sem descanso.

Mas há certamente um adversário que oferece tanto perigo quanto a borra de cocaína: o álcool. Em uma comparação do ponto de vista médico, é como se a primeira droga fosse uma grande epidemia e a segunda se mostrasse somente como uma endemia silenciosa, com surtos esporádicos.

Socialmente aceito e culturalmente arraigado, o álcool é consumido largamente por jovens em todo o Brasil. Em alguns casos, sob o olhar complacente das autoridades e o incentivo de pais e responsáveis, que não conseguem enxergar mal algum em um menor de idade ingerir bebidas alcoólicas. Um engano que já custou muita dor e sofrimento e que seguramente eleva o gasto social do estado.”

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 25

“Futuro sem álcool

Como o crack e outras substâncias tem elevada capacidade de causar dependência química. Está claro que devem-se voltar mais intensamente às ações de prevenção ao uso e o combate à venda.

O álcool e tabaco também são viciantes e podem ser acesso a outras substâncias piores e perigosas. Por serem drogas lícitas muitas pessoas não se importam com os prováveis riscos e pensam que essas drogas não fazem mau. Pelo contrario, elas podem mudar a vida de muita gente.

Governo e sociedade vem se esforçando e usando todas as armas para o combate contra o álcool e as drogas, mas não tem como foco principal esse combate, com isso deixando a desejar.

Uma pesquisa revela que das 500 crianças e adolescentes 90% já experimentaram bebida alcoólica, se crianças e adolescentes são o futuro do Brasil, aonde o Brasil daqui um tempo vai parar?

Nós precisamos que as autoridades defendam as crianças e adolescentes e evitem a expansão do uso de álcool entre menores de 18 anos. E é preciso colocar como foco principal a redução dos números de álcool entre menores, afinal como diz o editorial do jornal O Popular de Teresina: ‘(...) porque o consumo de álcool entre crianças e adolescentes é algo terrivelmente negativo no Brasil’.

Não podemos evitar que a população consuma o álcool, mas para o bem de todos, é necessário que nos unimos para a prevenção desse mal entre nos.”

Continuamos a analisar os desvios de variação linguística e os aspectos textuais fundamentais para a tessitura do texto. Além disso, tecemos comentários relativos à informatividade.

Quadro 31 – Retextualização 25

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Como o crack e outras substâncias tem elevada capacidade de causar dependência química.” | “Além do verbo “têm” que precisa do acento para diferenciar seu plural do singular, há um truncamento acentuado visto que o (a) aluno iniciou o texto, no entanto não deu sequência. |
| “Esta” | “Está” |
| “Que devem ser voltar” | “Que se deve voltar” |
| “Por serem drogas lícitas muitas” | “Por serem drogas lícitas, muitas” |
| “Mau” | “Mal” |
| “Governo vem” | “O governo vem” |
| “Aonde” | “Onde” |
| “E” | “É” |
| “Nos” | “Nós” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Não podemos evitar que a população consuma o álcool, mas para o bem de todos, é necessário que nos unimos para a prevenção desse mal entre nos.” | Neste parágrafo conclusivo, há dois comentários sobre as características textuais importantes a serem feitos. Um diz respeito ao ponto depois da palavra “todos”, que marca uma pausa, obviamente, para finalizar o raciocínio. Mas o mais importante é perceber que a flexão coesiva em relação ao tempo verbal, de acordo com Antunes (2009), é fundamental para manter a unidade do texto. Portanto, o texto fica mais bem reescrito assim: “É necessário que nos unamos para a prevenção desse mal entre nós.” |

A estratégia de reconstrução foi utilizada nessa retextualização porque o aluno eliminou bastantes expressões ou períodos para reelaborar seu texto. Já acerca da informatividade, o texto é medianamente informativo. Há preocupação do estudante sobre o

tema, porém esse é um tema bastante conhecido, a respeito do qual ele poderia discorrer com mais desenvoltura.

O texto tem baixo nível de informatividade, ou seja, o produtor se limitou a refletir, minimamente, sobre as questões focadas no TF. É necessário que nossos alunos leiam mais para que consigam ter mais ideias e informações sobre a realidade em que vivem. Não se pode conceber que a escola deixe de ter como prioridade pressupostos básicos para a formação de cada pessoa, como a proficiência na leitura e na escrita.

GÊNERO TEXTUAL: EDITORIAL RETEXTUALIZAÇÃO N° 28

“Álcool: um perigo oculto

Usuários de crack, maconha, oxi, tem se tornado pessoas normais em nosso meio. Afinal quem não conhece um usuário nos tempos de hoje? As drogas rolam soltas, policia e responsáveis tentando combater esse mal pela raiz, mas eles não percebem que para que isso ocorra eles devem observar ao redor, perceber que uma porta esta aberta, para que muitos entrem nesse mundo ‘maligno’ das drogas, que é o álcool.

Quando consumido em excesso, o álcool é visto como um problema de saúde, já que esse excesso pode estar ligado a acidentes de trânsito, violência e alcoolismo. Como também é apresentado no editorial do jornal O Popular de Teresina: ‘Em uma comparação do ponto de vista medico, é como se a primeira droga fosse uma grande epidemia e a segunda se mostrasse somente como uma endemia silenciosa, com surtos esporádicos’.

O uso dessa droga lícita pode causar uma mudança brusca no usuário, fazendo com que ele cometa atos ilegais e agressivos, como dirigir alcoolizado, agressão a mulher, crianças e outros indivíduos. Com isso devemos tomar providencias antes que aconteça algo pior que não tenha volta e traga muita dor para aqueles que não tem nada a ver com isso.”

Agora, estamos quase concluindo nossas análises. Vários textos estão nos ajudando a entender a escrita em sala de aula. Detivemo-nos sobre isso porque é fundamental que a escola não perca o foco principal das aulas de língua materna, que é ensinar o alunado a dominar a escrita e a realizar leituras proficientemente. Então, vamos às análises linguísticas e textuais:

Quadro 32 – Retextualização 26

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|--|-------------------------------|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Policia” | “Polícia” |
| “Esta” | “Está” |

| | |
|--|---|
| “Agressão a mulher” | “Agressão à mulher” |
| “Aqueles que não tem” | “Aqueles que não têm” |
| “tem se tornado” | “têm se tornado” |
| “tomar providencias” | “tomar providências” |
| “para aqueles que não tem nada a ver com isso” | “para aqueles que não têm nada a ver com isso” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“As drogas rolam soltas, policia e responsáveis tentando combater esse mal pela raiz, mas eles não percebem que para que isso ocorra eles devem observar ao redor, perceber que uma porta esta aberta, para que muitos entrem nesse mundo “maligno” das drogas, que é o álcool”.</p> | <p>Nesse excerto, a elipse, de acordo com Antunes (2009), é necessária para que não haja a repetição do anafórico pronominal “eles”. Também é necessária a reescritura desse trecho com a pontuação adequada dos vocábulos. Quer dizer, nosso produtor pode reescrever seu texto assim: “As drogas “rolam soltas”. Polícia e responsáveis tentam combater esse mal pela raiz, mas eles devem observar ao redor. Há uma porta aberta para que muitos entrem nesse mundo maligno das drogas, que é o álcool”.</p> |

É uma retextualização elaborada pela estratégia da reconstrução, visto que usa a reordenação tópica, como, por exemplo, a voz verbal ativa, além de haver a predominância de orações coordenadas. Marcuschi (2007) não detalha cada uma das estratégias pormenorizadamente, mas, com base em nossos estudos da sintaxe, estamos buscando compreender, detalhadamente, as estratégias de retextualização, introduzidas por ele. Sabemos das dificuldades, no entanto acreditamos que é necessário fazer isso. Também, entendemos que, num mesmo texto, possa haver duas estratégias, mas que uma seja mais expressiva do que a outra.

Quanto à informatividade, é um texto previsível. Não discute tantos pontos significativos a respeito do tema álcool.

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 27

“Dependência legalizada

Quando se fala em drogas, entorpecentes ou dependência química, logo pensamos em drogas como a cocaína, o crack, e a maconha, assim, enquanto estamos preocupados com esses tipos de drogas, a sociedade afunda cada dia mais em meio às drogas lícitas.

Pesquisas revelam que o álcool se tornou quase tão nocivo quanto a cocaína, onde, na maioria das situações está direcionada aos nossos jovens.

Podemos afirmar que grande parte dos dependentes dessas drogas se resumem à jovens que decidiram experimentá-las devido a influência de más companhias, fuga da realidade ou até mesmo devido ao desinteresse e preocupação dos pais em relação a vida dos filhos.

Grande parte das mobilizações e esforços são destinadas às drogas ilícitas, sendo este o momento em que há equívoco, pois, enquanto estamos presos aos problemas gerados pela cocaína, o álcool e o cigarro são vendidos legalmente por todo o país, sendo que suas consequências são quase as mesmas.

O uso dessas drogas ilícitas, muitas vezes surge do uso das drogas lícitas, é como se um tipo de droga abrisse as portas para outras drogas, criando um ciclo sem fim, preenchido com consequências muitas vezes sem volta.

O desinteresse das autoridades e da sociedade em relação a este assunto vem formando jovens que estão a mercê desses químicos, precisamos conscientizar e reformular a sociedade onde todos entendam quão destrutivo é o uso de drogas, e que essa situação é apenas sinônimo de uma vida sendo desperdiçada.”

Quadro 33 – Retextualização 27

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “...logo pensamos em drogas como a cocaína, o crack, e a maconha...” | “logo pensamos em drogas, como a cocaína, o crack e a maconha...” |
| “crack” | “ <i>crack</i> ” |
| “...a mercê...” | “...à mercê....” |
| “...maconha, assim, enquanto estamos preocupados....” | “...maconha. Assim, enquanto estamos preocupados...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Podemos afirmar que grande parte dos dependentes se resumem à jovens que decidiram experimentá-las devido a influência de más companhias, fuga da realidade ou até mesmo devido ao desinteresse e preocupação dos pais em relação a vida dos filhos.” | A correlação do acento grave diante de “preocupação” mostra a falta de paralelismo e alguns problemas de desvios gramaticais de modo que sugerimos a reescritura desta maneira: “Podemos afirmar que grande parte dos dependentes se resumem a jovens, que decidiram experimentá-las devido à influência de más companhias, fuga da realidade ou até mesmo devido ao desinteresse e à preocupação dos pais em relação à vida dos filhos.” |
| “O desinteresse das autoridades e da sociedade em relação a este assunto vem formando jovens que estão a mercê desses químicos, precisamos conscientizar e reformular a sociedade onde todos entendam quão destrutivo é o uso de | A conclusão dessa retextualização apresenta alguns pequenos desvios de pontuação, pronome e crase. No entanto, está bem elaborada o que nos motiva a enaltecer o uso de “químicos” como anafórico e do advérbio “quão”. No entanto, o uso de “reformular a |

drogas, e que essa situação é apenas sinônimo de uma vida desperdiçada.”

sociedade” para dizer “mudar a sociedade” talvez, não tenha sido uma opção tão recomendada.

Concordamos que, nesta retextualização, o(a) colaborador(a) utilizou a estratégia de estruturação argumentativa cujo objetivo é um tópico novo e também a respectiva argumentação. Para fundamentar isso, há vários argumentos que justificam nossa escolha.

Além disso, classificamos esse texto no grau máximo de imprevisibilidade de acordo com os pressupostos de Antunes (2005). Entendemos que o (a) aluno (a) procurou avançar, além das informações apresentadas pelo texto original. Assim, a informatividade decorre de o fato de se depreender que o aluno procura resgatar as informações do TO no decorrer de sua produção textual.

TEXTO ORIGINAL 10: REPORTAGEM

“Campanha quer incentivar a leitura nas escolas

“Biblioteca Interativa, Sociedade Viva” quer atrair os alunos

Ontem pela manhã, o secretário Estadual de Educação, Anderson Gomes, realizou o lançamento da campanha “Biblioteca Interativa, Sociedade Viva”, que tem como objetivo atrair os alunos e comunidade para dentro das bibliotecas escolares. A solenidade de abertura aconteceu na sede da secretaria, no bairro da Várzea, Zona Oeste do Recife.

O objetivo do programa é promover ações de melhoria no espaço físico e no acervo, além de atividades educativas como rodas de leitura, concursos literários e dramatizações. Durante todo o dia, várias editoras fizeram a exposição de seus livros nos diversos locais em que foi aberta a campanha.

O lançamento aconteceu simultaneamente em quatro locais: Biblioteca Especializada Maria Natália de Andrade Guerra, em Nazaré da Mata; na Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho, em Camaragibe; na Biblioteca Comunitária Severina José de Santana, em Paulista; e na Secretaria de Educação, e contou com a presença de gestores, professores e alunos.

De acordo com Anderson Gomes, a iniciativa vai dinamizar as bibliotecas, que se tornarão mais atrativas aos jovens. Pernambuco tem 900 escolas com biblioteca integrada, e até 2014, segundo a pasta, as 112 unidades que ainda não dispõem de um espaço apropriado vão receber as unidades de pesquisa e lazer.

“Vamos implementar, também, uma pausa nas atividades da escola por cerca de 30 minutos, que serão destinados às atividades de leitura. A participação da família no processo de incentivo ao exercício é peça chave no aumento dos leitores”, completou o secretário. O programa vai até o final do ano letivo, se renovando a cada período escolar.

Professora há quase 25 anos, Maria Luíza Pereira, 50, reiterou o discurso de que a leitura é fundamental para o crescimento intelectual dos

jovens, através do conhecimento de cunho profissional e pessoal. “É uma coisa tão importante quanto comer ou beber água”.

Aluna da 4ª série da Escola Jornalista Costa Porto, Priscila Ferreira da Silva, 10, contou que aprendeu a ler em casa com a ajuda da mãe, mas foi na escola que passou a ter contato diário com os livros. “Gosto de histórias de princesa, como a Branca de Neve. A tia (professora) sempre me incentiva a ler no recreio”, afirmou.”

GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA RETEXTUALIZAÇÃO Nº 30

“Teresina, 14 de julho de 2013.

Excelentíssimo Senhor Senador,

A leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano, pensando nisso solicitamos a criação de um projeto para incentivar a leitura, que deverá englobar todas as faixas etárias, lembrando que na infância é importante iniciar a prática da leitura.

É preciso ler diariamente para ter um melhor desenvolvimento e uma ótima formação. É necessário que o governo dê mais acessibilidade a toda população e organize campanhas mostrando a importância da leitura.

Ler é ótimo para prevenção de doenças neurológicas, pois a mente necessita de exercícios. A leitura também tem papel social importante, pois ajuda na criação de uma personalidade madura e que não se deixa influenciar pelos vícios, como drogas, crimes e afins.

Esperamos ser atendidos, pois é um assunto de extrema importância social e cultural.

Atenciosamente,”

Quadro 34 – Retextualização 28

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|--|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Brasil um país violento” | “Brasil, um País violento” |
| “Até municípios que antes era tranquilo” | “Até municípios que antes eram tranquilos” |
| “A sociedade dar à entender” | “A sociedade dá a atender” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “O Brasil é um país violento isso é fato e precisa urgentemente buscar meios para sair dessa realidade sem sombra de dúvidas, para conseguir isso o país tem que fazer muitos investimentos como, educação e mais distribuição de renda nas áreas mais pobres. | A ausência de pontuação adequada compromete muito a interpretação do parágrafo introdutório, que deverá ser reescrito assim: “O Brasil é um país violento. Isso é fato. É preciso, sem dúvida, buscar urgentemente os meios para modificar essa realidade. Para conseguir isso, o País precisa fazer muitos investimentos na educação e melhorar a distribuição de renda entre os menos favorecidos economicamente.” |

O aluno demonstra conhecer a estrutura tripartida de um texto – início, meio e fim –, no entanto não redigiu um último parágrafo no qual pudesse expressar o desfecho de seu artigo opinativo.

**GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 29**

“Altos, PI, 18 de março de 2013.

Excelentíssimo Senhor Reitor,

Vimos, por meio desta, expressar nossa preocupação e pedir reparação na parte da leitura em nosso instituto. Atualmente, nossos jovens estão subestimando a leitura, preferindo jogos *on line* e brinquedos eletrônicos a um livro.

Mal sabem eles o mal que estão fazendo a si mesmos, pois ler ativa a parte da criatividade, aumenta o vocabulário, melhora a escrita e ajuda a formar jovens mais cultos. E não atua só na parte gramatical, mas é também um lazer, uma forma de relaxar, de “viajar” para muitos lugares.

Isso nos preocupa muito, essa escolha, essa troca, que os jovens decidiram fazer, pois, o que será de nossa juventude sem esse bem precioso, a leitura? Esses jovens estão, cada vez mais, incultos e escrevendo incorretamente. Por mais que seja difícil de acreditar, ainda existem jovens que estão no ensino médio e escrevem “caza”, “aussílio”, “opição”. São coisas como essa que nos deixam desesperados e horrorizados.

Portanto, viemos solicitar projetos nessa área tão carente, algo que incentive a leitura dentro dos institutos.

Com certeza, será de muita ajuda na formação acadêmica de nossos alunos, e até para o instituto, pois terá alunos destaque no IFPI. O que será de muita utilidade, pois formando profissionais competentes, esses mesmos voltarão algum dia e farão parte do corpo docente.

Nestes termos,
Pedimos Deferimento.”

Quadro 35 – Retextualização 29

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “São coisas como essa...” | “São coisas como essas ...” |
| “... de nossos alunos, e até para o instituto, ...” | “... de nossos alunos e até para o Instituto...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| Mal sabem eles o mal que estão fazendo a si mesmos, pois ler ativa a parte da criatividade, aumenta o vocabulário, melhora a escrita e ajuda a formar jovens | Conforme Antunes (2005), uma dos elementos de coesão é o paralelismo que percebemos muito bem utilizado por nosso (a) colaborador (a). Enaltecemos a qualidade |

| | |
|--|--|
| <p>mais cultos. E não atua só na parte gramatical, mas é também um lazer, uma forma de relaxar, de “viajar” para muitos lugares.</p> | <p>dessa retextualização visto que traz argumentos bastante expressivos nessa faixa etária ou escolar.</p> |
| <p>Isso nos preocupa muito, essa escolha, essa troca, que os jovens decidiram fazer, pois, o que será de nossa juventude sem esse bem precioso, a leitura? Esses jovens estão, cada vez mais, incultos e escrevendo incorretamente. Por mais que seja difícil de acreditar, ainda existem jovens que estão no ensino médio e escrevem “caza”, “aussílio”, “opição”. São coisas como essas que nos deixam desesperados e horrorizados.</p> | <p>O uso de sinônimos nesse trecho mostra quão (ã) consciente é este (a) produtor (a) textual.</p> |

GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO RETEXTUALIZAÇÃO Nº 30

“Ler é perceber o mundo

A leitura é importante, pois ler é um exercício mental. Principalmente no dia-a-dia que é repleto de comerciais, “outdoors”, propagandas, isto é, tanto linguagem verbal como visual.

Podemos viajar para vários lugares como nos livros de literatura, ou seja, ver o mundo através da leitura. Cantar, dançar apenas lendo uma música.

Com tanta informação e entretenimentos eletronicamente, além de algumas crianças terem dificuldade para ler, muitas são lentas para pegar um livro e precisam de um incentivo como: pais leitores que lêem tanto para si quanto para os filhos, professores leitores que além disso, devem estimular a leitura em sala de aula para que se estenda à casa dos alunos.

Recentemente, têm surgido campanhas para estimular a leitura nas escolas, aproveitar o ambiente tanto para alfabetizá-las quanto para o hábito de ler.

Dentro dessas iniciativas, a leitura se torna mais atrativa, porque as crianças têm a oportunidade de participar de concursos, ganhar prêmios e reconhecimento.

Sendo assim, tais campanhas proporcionam um futuro melhor para essas crianças, visto que terão como construir opinião, se tornarem boas escritoras e cidadãos críticos, expressando assim sua visão de mundo.

Ler é uma forma de compreender o mundo e tudo que está a nossa volta. Mas também é diversão, ler é diversão, ler é prevenir doenças degenerativas como mal de Parkinson, Alzheimer em que portadores dessas doenças ao se tornarem leitores reverterem o caso. Ler é saúde.”

Nessas próximas análises linguísticas e textuais, vamos observar que a escola brasileira tem como proporcionar mais qualidade ao ensino de leitura e escrita, pois os erros presentes nessa produção, como em outras, demonstram que não falta tanto assim. No entanto, é preciso sistematizar as aulas de Língua Portuguesa, além de manter uma organicidade para que os estudantes entendam adequadamente as estruturas de nosso idioma. Observemos nossos comentários.

Quadro 36 – Retextualização 30

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|--|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Dia-a-dia” | “Dia a dia” |
| “Através” | “Por meio de” |
| “Com tanta informação e entretenimentos eletronicamente,” | “Com tanta informação e entretenimentos eletrônicos,” |
| “mal de Parkinson” | “Mal de Parkinson” |
| “se tornarem boas escritoras...” | “tornarem-se boas escritoras,...” |
| “mal de Parkinson, Alzheimer em que portadores...” | “Mal de Parkinson e Alzheimer, cujos portadores...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Ler é uma forma de compreender o mundo e tudo que está a nossa volta. Mas também é diversão, ler é diversão, ler é prevenir doenças degenerativas como mal de Parkinson, Alzheimer em que portadores dessas doenças ao se tornarem leitores revertem o caso. Ler é saúde.” | Temos um exemplo de uso indevido do conector “em que” no lugar de “cujo”. É frequente essa permuta para muitos produtores de textos, porém melhor fica se o trecho tiver essa provável correção: “Ler é uma forma de compreender o mundo e tudo que está a nossa volta. Mas também é diversão; ler é diversão, ler é prevenir doenças degenerativas como Mal de Parkinson e Mal de Alzheimer, cujos portadores, quando se tornam leitores, revertem o caso. Ler é saúde.” |

Por meio da estratégia da estruturação argumentativa, nosso colaborador define a leitura e discorre acerca de vários aspectos dela. Esses subtemas não estão, diretamente, apresentados no TF, porém fazem ligação com o assunto geral – a leitura -, que é o tema da campanha pernambucana. Conclui sua retextualização, focando a leitura em duas vertentes: diversão e prevenção.

O grau médio de previsibilidade em relação à informatividade se faz, porque discorre, sem novidades, sobre a leitura, mas o texto acrescenta a relação leitura-saúde mental, como forma de prevenir doenças degenerativas.

TEXTO ORIGINAL 11: ARTIGO DE OPINIÃO **“Cultura da violência**

Paulo H. Araújo Lima

Não podemos esconder que o Brasil é um país violento e que precisamos buscar urgentemente outros caminhos para baixar esse nível de violência em que nos encontramos e que, sem dúvida, implica investimentos em educação e em mais distribuição de renda, principalmente, entre as classes mais pobres no Brasil, se quisermos chegar a um país sem miséria e vivos nas próximas décadas. Como se não bastasse a insegurança que nos segue nas ruas, em nossos próprios lares, nos comércios, nas escolas e dentro das instituições brasileiras, alvo de violência explícita pelas explosões de caixas eletrônicas e em todos os cantos desse país, agora passamos a sentir o pânico apresentado nos muros com cercas elétricas, câmeras, grades e seguranças particulares até nos municípios em que antes havia um sentimento de tranquilidade e respeito pela vida que parece ser banalizado em nossa sociedade. Parece-me que, culturalmente, gostamos de alimentar essa violência em nossos discursos e que se propaga nas nossas mensagens dirigidas às massas.

O Brasil está vivendo um momento ímpar, uma oportunidade de darmos um salto na melhoria da qualidade de vida, no nosso IDH- Índice de Desenvolvimento Humano; a própria atmosfera do esporte nos conduz para esse clima somos líder mundial quando se trata de futebol e copa do mundo, mas a violência está sempre presente de forma subliminar em nossos discursos, passamos a chamar os estádios, espaços tradicionalmente destinados a competições esportivas, de arenas, e dessa forma plantamos no inconsciente da sociedade que um estádio que deveria ser palco de um dos maiores espetáculos esportivos do mundo, deve transformar-se em um espaço de luta sangrenta até a morte.

A ação truculenta das torcidas organizadas que já detêm um alto índice de violência praticada e vivida por vários fatores sociais no seu cotidiano se vê estimulada na versão medieval dos gladiadores romanos que se enfrentam de forma brutal nas arenas. Estão injetando ânimos para tal comportamento. As arenas e seus espetáculos de horror e morte que serviam para a manutenção do poder político dos imperadores romanos e seus espectadores, uma sociedade pouco evoluída espiritualmente que se aprazia com a violência e o derramamento de sangue não deveriam servir de denominação para os estádios, ou a intenção será justamente a de manter esse paralelismo: jogadores X gladiadores, arena X estádio, sociedade romana que vibrava com a violência e a morte X torcidas organizadas que se enfrentam de forma truculenta. Estamos ou não contribuindo, ainda que de forma subliminar, para a disseminação da violência?” Fonte: Diário do Nordeste, 18-11-2011.

**GÊNERO TEXTUAL: EDITORIAL
RETEXTUALIZAÇÃO Nº 31**

“Violência nos estádios

Cada vez mais a violência nos estádios vem crescendo. O motivo maior é a rivalidade entre torcedores que, por amor ao seu clube, são capazes até de matar pessoas inocentes. O futebol é um esporte que ocorre muito contato, muitas vezes até de forma bem agressiva, assim, passa a ser um esporte agressivo.

Pessoas que participam de torcidas organizadas acabam agindo violentamente por impulso, fazendo coisas que não fariam se estivessem sozinhos. Muitas dessas brigas são causadas por influências dos jogadores dos próprios clubes, que brigam frequentemente no meio dos jogos.

Os problemas ocasionados por tais torcidas vitimam pessoas de quase todos os estados do país, a maioria formada por jovens mortos por armas de fogo. A violência ligada ao futebol não tem dia, hora nem motivação.

Faz-se necessário medidas de segurança que controlem a situação como: a proibição de acesso de torcedores aos principais estádios com camisa de time, bandeiras e qualquer outro objeto que identifique torcida organizada; outra solução é tanto os jogadores quanto os torcedores conviverem em paz; entendendo que futebol apesar de ser uma disputa, acima de tudo é um espetáculo que deve ser respeitado e vivido por todos.”

Aproveitamos, aqui, essas análises para ressaltar a maneira como as regras da língua ainda não são adequadamente utilizadas por nossos alunos de ensino médio. Na próxima análise de variação linguística, algumas regras de concordância e de regência mostram-se essenciais para aprimorar a qualidade do texto.

Quadro 37 – Retextualização 31

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|--|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “O futebol é um esporte que ocorre muito contato,...” | “O futebol é um esporte em que ocorre muito contato, ...” |
| “Muitas dessas brigas são causadas por influências dos jogadores dos próprios clubes, que brigam frequentemente no meio dos jogos” | “Muitas dessas brigas são causadas por influências dos jogadores dos próprios clubes que, frequentemente, brigamno meio dos jogos” |
| “que participam de torcidas organizadas,...” | “que participam de torcidas organizadas,...” |

| | |
|--|--|
| “por impulso, fazendo coisas que não fariam se estivessem sozinhos”. | “...por impulso; fazendo coisas, que não fariam se estivessem sozinhas...” |
| “A violência ligada ao futebol não tem dia, hora nem motivação” | “A violência ligada ao futebol não tem dia, hora, nem motivação” |
| “faz-se necessário medidas...” | “fazem-se necessárias medidas...” |
| “Entendendo que futebol apesar de ser uma disputa, acima de” | “Entendendo que futebol, apesar de ser uma disputa, acima de” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| “Os problemas ocasionados por tais torcidas vitima pessoas de quase todos os estados do país, a maioria formada por jovens mortos por armas de fogo. A violência ligada ao futebol não tem dia, hora nem motivação”. | O excerto traz o uso de uma forma hiperônima – pessoas – para depois fazer referência a um hipônimo – jovens. Conforme Antunes (2005), a coesão textual pode acontecer pela substituição lexical via hiperônimos e hipônimos, como nesse caso. |

A estratégia da substituição foi escolhida para discorrer acerca da violência nos estádios brasileiros. Assim, o(a) estudante, ao produzir sua retextualização, permuta algumas palavras, como “violento” por “violência”, “ação truculenta das torcidas organizadas” por “matar pessoas inocentes” etc. O grau máximo de previsibilidade decorre porque o texto muito pouco acrescenta sobre o tema “Violência nos estádios”.

GÊNERO TEXTUAL: CARTA ARGUMENTATIVA RETEXTUALIZAÇÃO Nº 32

“Altos, PI, 19 de setembro de 2013.

Excelentíssima Presidente Dilma Rousseff,

Antes arquibancada era sinônimo de celebração. Nos últimos anos ela passou a ser vista por torcedores como campo de batalha devido os confrontos violentos entre faxões rivais dentro e fora dos estádios. Torcedores irados deixam rastro de violência por onde passam e expõem ao risco pessoas que anda tem a ver com as suas insatisfações.

Pichações com a sigla das torcidas organizadas mostram que a rivalidade insana entre torcidas têm origem nos bairros periféricos. Os estádios são os pontos de encontro para os enfrentamentos. Nos bairros ocorrem as provocações que culminam com as brigas durante e após as partidas. Fatos recentes mostram que a violência motivada por disputa entre torcidas organizadas só aumenta no decorrer dos anos.

É fundamental que medidas de segurança sejam adotadas, como: a proibição de acesso de torcedores aos principais estádios com camisa de time, bandeiras e qualquer outro objeto que identifique torcida organizada. Espero que tome as devidas providências e assim consigamos diminuir e melhorar as estatísticas da violência nos estádios.”

Terminamos, enfim, nossas análises linguísticas que envolvem tanto o padrão normativo da língua portuguesa quanto às características construtoras da textualidade. Observemos, então, a última análise.

Quadro 38 – Retextualização 32

| ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS | |
|---|---|
| Texto do Aluno | Padrão Culto da Língua |
| “Nos últimos anos ela passou a ser” | “Nos últimos anos, ela passou a ser” |
| “Devido os confrontos” | “Devido aos confrontos” |
| “Faxões” | “Facções” |
| “Pessoas que nada tem a ver” | “Pessoas que nada têm a ver” |
| “nos bairros ocorrem as provocações...” | “nos bairros, ocorrem as provocações...” |
| “Que a rivalidade insana entre torcidas têm origem” | “Que a rivalidade insana entre torcidas tem origem” |
| “Espero que tome...” | “Espero que V. Excelência...” |
| ANÁLISE TEXTUAL | |
| <p>“Pichações com a sigla das torcidas organizadas mostram que a rivalidade insana entre torcidas têm origem nos bairros periféricos. Os estádios são os pontos de encontro para os enfrentamentos.”</p> | <p>Nessa análise, aproveitamos para comentar um desvio que, diferentemente de outros casos, não se liga aos comentários até agora feitos aqui. Como é um exemplo interessante, passamos a comentá-lo. Nesse trecho, ocorre uma hipercorreção ou ultracorreção, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), que é o fato de o verbo “têm” estar acentuado. Sabemos que o sujeito do enunciado em questão é “a rivalidade insana”, no entanto o estudante considerou “torcidas”, talvez pela proximidade.</p> |

A estratégia da reconstrução nos parece satisfatória nessa retextualização. Não há tantos argumentos, a não ser uma perspectiva de reconhecer o texto original como adequado sobre o tema e, a partir daí, discorrer com eliminação de trechos e apontar algo como proposta do que se possa fazer para atenuar os índices de violência nos estádios. É, portanto, um texto que se enquadra no grau máximo de previsibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, resumimos brevemente os capítulos abordados no decorrer deste trabalho e ratificamos as respostas às perguntas de pesquisa e confirmamos as subasserções. Desse modo, atingimos o objetivo geral do trabalho e validamos a asserção geral.

Esta tese é composta por seis capítulos, referências e apêndices. Ela tem como objetivo geral: “Investigar e analisar produções escritas retextualizadas por alunos do ensino médio da Rede Federal de Ensino, como forma de ampliação da compreensão leitora e melhoria em sua produção escrita.” Diante desse objetivo, nossa asserção geral é “A retextualização auxilia o aluno a melhor produzir textos, por isso facilita o domínio básico da escrita”.

No capítulo 1, contextualizamos a pesquisa, expusemos nosso objetivo de estudo, a justificativa, os pressupostos teóricos e metodológicos.

O título do capítulo 2 é “Capítulo Metodológico: o caminho da pesquisa”. Nele, procuramos traçar todo o percurso da pesquisa, que é uma pesquisa-ação sobre o letramento em um grupo de dez alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Esta investigação busca intervir na realidade educacional no que concerne à leitura e à escrita no ensino médio. Para isso, realizamos várias oficinas em que discutimos os textos, fizemos atividades de interpretação e, finalmente, o grupo de alunos(as) produziu novos textos, em outros gêneros, constituindo-se, dessa maneira, o processo de retextualização.

Além disso, aplicamos um questionário para compreender melhor o perfil de nossos(as) colaboradores(as) em termos de leitura e produção de textos, ou seja, o letramento escolar deles.

Para a feitura desta pesquisa em Sociolinguística Educacional, recorremos aos pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo (2008) e os pressupostos de metodologia científica a que são recorremos são aqueles apresentados por Gil (2004) e Thiollent (2011). Em Bortoni-Ricardo, buscamos entender como é uma pesquisa interpretativista e uma pesquisa lógico-empirista.

Neste trabalho, como dito, optamos pela pesquisa-ação, devido à intervenção feita na sala de aula pelo professor-pesquisador. Quer dizer, o pesquisador, como professor dos alunos(as) colaboradores(as), percebeu a necessidade de realizar um trabalho de intervenção para verificar *in loco* os problemas e as possíveis soluções para a falta de motivação e para a

falta de desenvoltura dos alunos do ensino médio da Rede Federal de Ensino relativamente à leitura e à produção de textos em sala de aula.

O capítulo 3, intitulado “Revisão de literatura”, percorre a história da escrita pelos milênios de existência da humanidade. Esse capítulo tem como meta apresentar o surgimento, os caminhos transitados até os atuais sistemas modernos de escrita, como a escrita virtual. Desse modo, apresentamos os três sistemas gerais de escrita – a pictográfica, a ideográfica e a fonográfica. A escrita ideográfica tem em conta alguma relação com a ideia, isto é, há uma relação de motivação para a nomeação do referente. Diferentemente desse modelo, há o sistema de escrita fonográfica ou o fonetismo, cujo mecanismo estruturante é o som das letras. Nesse sistema, a motivação praticamente deixa de existir entre o nome e o referente em si. Ou seja, a arbitrariedade acontece com mais regularidade.

No decorrer desse capítulo, discorreremos a respeito de autores que dividem os sistemas de escrita em três. Ou seja, para esses estudiosos, a escrita se subdivide nas fases pictográfica, ideográfica e fonográfica. Os pictogramas designam o referente em si, pois tinham por base o próprio referente extralinguístico para serem constituídos. Dessa forma, sua semelhança com o referente era clara. A arbitrariedade era quase inexistente ou pouco recorrente nesse momento inicial da história da escrita. A segunda fase – dos ideogramas – já começa a diminuir a motivação entre nome e referente. A arbitrariedade, segundo os estudiosos, é mais significativa nessa fase, do que na anterior, a dos pictogramas. Por último, o terceiro sistema de escrita – a fonográfica. Nela, a arbitrariedade é a regra; há pouca motivação no fonetismo.

Ainda nesse capítulo, dissertamos acerca da escrita fonética ou fonográfica e de suas repercussões para a contemporaneidade. Fizemos também um recorte dos modelos de abecedários mais importantes e influentes atualmente. Nesse ponto, comentamos a história de cada alfabeto e os detalhes considerados relevantes por nós. Discutimos ainda pontos controversos do papel da escrita hodierna, com base nos estudos de David Olson (1997). Para ele, a escrita fonética conseguiu feitos até então desconhecidos pela humanidade, como a armazenagem de informação, a memorização etc. A tecnologia da escrita, como reconhece Bortoni-Ricardo (2012), é indispensável hoje para o registro das informações, que não cessam de ser produzidas. Além disso, essa tecnologia se tornou indispensável para o processo mnemônico de tudo que há em forma de registro escrito.

No entanto, Olson discute, pormenorizadamente, algumas divergências que percebe acerca da relevância social e cultural da escrita no mundo.

No capítulo 4, apresentamos as duas abordagens mais discutidas sobre os processos de alfabetização, conforme Barbosa (2006). Consideramos importante mencionar algo a respeito da alfabetização nesta tese, quando expusemos acerca de letramento, uma vez que entendemos que processos de alfabetização bem realizados na escola despertam o interesse e a motivação dos alunos para formas de aprendizagem com consistência e motivação, sobretudo para a leitura e a escrita. Referimo-nos também aos modelos de leitura, de acordo com Braggio (2002). Para ela, esses modelos são o mecanicista ou behaviorista, de Bloomfield, o interacionista, de Bakhtin e de Vygotsky, o psicolinguístico, de Chomsky, e o sociopsicolinguístico.

Fizemos ainda, nesta parte da tese, uma pequena apresentação das estratégias de leitura, conforme Solé (1998), pois percebemos serem elas relevantes para um trabalho, que se desenvolve diretamente no campo da leitura e da produção textual.

Por fim, resenhamos textos sobre letramento, focamos o surgimento desse neologismo no Português Brasileiro (PB) e o definimos, visto que é fundamental para nossa pesquisa. Tecemos também comentários sobre os modelos de letramento autônomo e ideológico, introduzidos por Brian Street (1984). Para este estudo, apresentamos as definições de Soares (2004), Tfouni (2006), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Marcuschi (2004) e outros. Mostramos que o novo termo—letramento—logo se fez necessário para preencher uma lacuna existente na área do ensino da leitura e da escrita e que a alfabetização, nos moldes atuais não pode preencher. Disso resultou o largo uso desse vocábulo em todo o País, sua dicionarização e, atualmente, sua integração no Vocabulário Ortográfico Brasileiro, o VOLP.

O capítulo 5, denominado “Ensino de língua materna: variação, texto, gêneros textuais e retextualização”, contempla outros temas essenciais para esta tese. Nós o iniciamos dissertando acerca de variação linguística no Brasil. Para isso, recorremos a Bortoni-Ricardo (2004), que relaciona as causas que provocam as inúmeras variedades linguísticas do Português do Brasil. A esse respeito, mostramos os contínuos de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

Nesse capítulo, apresentamos também a Linguística de Texto e seus vários conceitos, com base nos estudos de Halliday & Hasan (1976), Marcuschi (2012, 2008), Antunes (2009, 2005), Costa Val (2004) etc. Aqui descrevemos as características do texto, conforme Antunes (2005) e Costa Val (2004). A primeira autora considera importantes para a elaboração do texto: a coesão, a coerência, a intertextualidade e a informatividade. Sintetizamos, por fim, conhecimentos relativos a gêneros textuais orais e escritos, comunidade discursiva, gêneros

ocultos, constelação de gêneros, gêneros primários e secundários etc., com base nos pressupostos teóricos de Schneuwly e Dolz (2010) e Swales (2009). Também introduzimos a retextualização nas perspectivas teóricas de Marcuschi (2007), Dell’Isola (2007) e Cavalcanti (2010).

Nosso primeiro objetivo específico é analisar as variações linguísticas nas retextualizações de nosso alunado. Percebemos, pois, que os(as) colaboradores(as) escrevem com alguns desvios gramaticais. Falta de acentuação gráfica e problemas relativos a ortografia e a concordância são os erros de Língua Portuguesa mais recorrentes nos textos dos colaboradores da pesquisa.

Descobrir se a retextualização atenua as barreiras que os alunos enfrentam na sua relação com a escrita é outro objetivo específico. As retextualizações produzidas demonstram que esses textos têm as características discutidas por Antunes (2005). Das quatro características apontadas por essa autora – coesão, coerência, informatividade e intertextualidade – somente a intertextualidade não foi identificada de forma explícita nas retextualizações. Ressaltamos, no entanto, que todas as retextualizações apresentam intertextualidade implícita.

Mais um dos nossos objetivos específicos é propor análises das estratégias de retextualização, de acordo com Marcuschi (2007). Verificamos que os(as) colaboradores(as) seguem uma ou outra estratégia. Percebemos a necessidade de estudar, detalhadamente, essas estratégias para estabelecermos, mais precisamente, a função de cada uma no estudo acerca de ressignificação.

O último objetivo específico, talvez, o mais importante, refere-se aos elementos coesivos, à coerência presentes nas retextualizações, além da informatividade e da intertextualidade. Para essa finalidade, analisamos trinta e quatro produções escritas. Discutimos, então, no decorrer das análises, vários aspectos da coesão. Focamos, ainda, o grau de informatividade presente nas redações. De acordo com Olson (1995), a quarta característica do texto é a intertextualidade e segundo Antunes (2005), essa característica não é recorrente em determinados grupos sociais. Segundo Olson, a intertextualidade é uma marca típica de culturas letradas. Ou seja, nossos(as) colaboradores(a), por não terem o hábito regular da leitura e da escrita, não detêm letramento suficiente para apropriar-se dessa cultura escrita.

Por fim, ressaltamos o fato de que os (as) colaboradores (as) conseguiram excelentes notas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM a ponto de serem aprovados (a) para cursos superiores em várias universidades públicas, como a Universidade Federal do

Piauí (UFPI), para o Instituto Federal do Piauí (IFPI), para a Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Reiteramos, ainda, que esta pesquisa teve como objetivo estudar a retextualização no ensino médio. Contudo, não tivemos a preocupação de exaurir esse assunto, mas este trabalho serve para incentivar novas pesquisas, novos estudos, de modo a provocar discussões a respeito dos pontos aqui apresentados. Também tivemos, desde o início, a intenção de contribuir, de alguma maneira, para que se incluía a retextualização nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas de todo o país.

REFERÊNCIAS:

ABREU-TARDELLI, Lília S. & CRISTÓVÃO, Vera L. Lopes (Orgs.). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística**: Introdução à análise textual dos discursos. Trad. M. das Graças S. Rodrigues e outros. São Paulo: Cortez, 2008.

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In. MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Ana Cristina. (orgs). **Introdução à sociolinguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010.

BAGNO, Marcos, STUBBS, Michel, GAGNÉ, Gilles. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2002a.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002c.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. Galvão Gomes. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 2007.

BATISTA, A. A. Gomes e VAL, M. Graça Costa (Orgs). **Livros de alfabetização e de Português**: os professores e suas escolhas. B. Horizonte: Autêntica, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação**. Tradução: Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. Tradução: Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete e outros (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BOHN, Hilário e SOUZA, Osmar de. **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegamos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição. IN: Cavalcanti, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *et al.* . **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *et al.* **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al. (Orgs.). **Alfabetização e letramento em sala de aula**. B. Horizonte: Autêntica, 2008.

CAVALCANTE JR, Francisco Silva. **Letramentos**: para um mundo melhor. Campinas: Alínea, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto**: Aspectos de interpretação Pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989.

CAVALCANTI, Jauranice R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: vozes, 2005.

CHATIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

CINTRA, Anna Maria Marques (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: reflexão e ação. São Paulo: Educ, 2008.

CORREA, Djane Antonucci. (Org.). **A relevância social da Linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

CORREA, Djane Antonucci. e SALEH, P. B. de Oliveira. (Orgs). **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

CORRÊA, M. L. Gonçalves & BOCH, Françoise (Orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. B. Horizonte: Autêntica, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. A interação sujeito-linguagem em leitura. IN: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: EDUnB, 1996.

_____. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DE BEAUGRANDE, R. e DRESLER, U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

DIONÍSIO, A. Paiva e outros (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. Paiva e BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIRINGER, David. **A escrita**. Lisboa: Verbo, 1968.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FAUNDEZ, Anne. **Como escrever diferentes gêneros textuais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. e PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FEVBRE, Lucién e MARTIN, Henri-Jean. **O aparecimento do livro**. Trad.: Fulvia M. L. Moretto e Guacira M. Machado. São Paulo: UNESP, Hucitec, 1992.

FONTANA, Niura M. e outros. **Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Da oralidade para a escrita: um movimento transcultural. IN: Cavalcanti, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GALVÃO, Ana M. de Oliveira e BATISTA, A. Augusto Gomes (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **A escrita e o outro**. Brasília: EdUnB, 1998.

GELB, Ignace J. **Historia de la escritura**. Madrid: Alianza, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GINZBURG, Carlos. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, Emilia & PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento**. Tradução: Waldemar F. Netto. São Paulo: Paulistana, 2006.

GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009.

GUIMARÃES, Ana Maria *et al.* **Gêneros de texto**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria *et al.* (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê, 2010.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, vol. 1.

JEAN, Georges. **A escrita: memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos *et al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: parábola; Ponta Grossa: UEL, 2007.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática 1990.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. 10 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008 (1995).

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Vanilda Salton *et al.* **Leitura produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: leitura e escrita**. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEURQUIN, E. V. L. Fraga e outros (Orgs). **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas: mercado de Letras, 2011.

LIBERATO, Yara e FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2004.

LOPES, Iveuta Abreu. **Cenas de letramento os sociais**. Recife: PPGL, 2006.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura**. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. Tradução: L. G. de Carvalho e A. Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: PAIVA, Ângela Paiva et all. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luiz A e XAVIER, Antônio C. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATÊNCIO, M. L. Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: Guimarães, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**.: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (pp. 51-63).

- MELLO, M. Cristina de e RIBEIRO, Amélia E. do Amaral. (Orgs.) **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: WAK, 2004.
- MENIN, A. Maria da C. S. et al. (Orgs.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MEURER, J. L. et al. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- MEYER, B. **A arte de argumentar**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Tradução: Judith C. Hoffnagel. Recife: PPGL, 2009.
- MOLLICA, M. Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOLLICA, M. Cecília e LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MOTTA-ROTH, D. e HENDGES, Graciela R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico**. In: SILVA, Fábio Lopes da e MOURA, Heronides M. de Melo. **O direito à fala: A questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002.
- OLIVEIRA, M. Helena Mourão Alves e GARGANTINI Marisa B. Mendes. **Tópicos em leitura-escrita: pesquisa e prática**. São José dos Campos: Pulso, 2005.
- OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. e TORRANCE, Nancy. **Literacy and Orality**. New York: Cambridge, 1987.
- _____. **Cultura Escrita e Oralidade**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Tradução: Eni de A. Dobránszky. São Paulo: Papyrus, 1998.
- PESSOA, Marlos de Barros. **Do oral e do escrito desde os gregos até a Geografia Linguística**. Recife: EDUFPE, 2010.

PINHEIRO, Ângela M. V. Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. São Paulo: Psy, 1994.
RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. & BATISTA, Antônio A. Gomes (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In:

MEURER, J. L. e outros. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e memória: uma breve história da escrita**. São Paulo: Ateliê, 2009.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (pp. 21-39).

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SIGNORINI, Inês (Org.). Rediscutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Fábio Lopes da. (2003). Dois casos de preconceito na mídia. In: SILVA, Fábio Lopes da. e MOURA, Heronides Maurílio de Melo. **O direito à fala**: a questão do preconceito linguístico. Florianópolis: Insular, 2003.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois**. Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. B. Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Português**: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Rosineide M. **Gênero textual mediacional**: um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Cross-cultural approaches literacy**. New York: Cambridge, 1993.

SWALES, John M. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito Gomes et at. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução Retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU, 2003.

TRINDADE, Maria de Nazaret. **Literacia**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2002.

VAL, Maria G. Costa & MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. B. Horizonte: Autêntica, 2008.

VÓVIO, Cláudia e outros (Orgs.). **Letramentos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YUNES, Eliana. Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

_____. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUCRIO; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. & OSWALD, M. Luiza. **A Experiência da Leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

APÊNDICES

Universidade de Brasília-UnB
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL
Departamento de Linguística
Doutorando: José João de Carvalho
Orientadora: Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Questionário sobre leitura e produção de textos no Ensino Médio

Responda às questões que se seguem.

Dados Pessoais

- 1- Curso integrado: _____ Data: 18/07/2013.
- 2- Nome : _____
3. Sexo: () Feminino () Masculino
- 4- Idade () 16 anos () 17 anos () 18 anos () mais de 18 anos () _____

Dados específicos sobre a produção textual

1. Você gosta de escrever?
() sim () não

Caso sua resposta seja positiva, que tipo de textos gosta de escrever?

2. Que gêneros textuais você costuma escrever na escola?
- () contos
 - () crônicas
 - () cartas em geral
 - () artigos de opinião
 - () editorial.
 - () fábulas
 - () anúncios
 - () ata de reunião
 - () regulamento
 - () manual de instrução ou receita
 - () Outros. Quais? _____

3. Desses, quais você mais gosta de produzir?
Por quê? _____

4. Quais tem mais dificuldade de produzir?
Por quê? _____

5. Para você, é mais fácil produzir textos na sala de aula ou em casa?

Por quê? _____

6. Produzir textos é uma atividade exigente e reflexiva. Para você, há alguma metodologia mais interessante e facilitadora? Assinale um item ou sugira sua metodologia adequada para produção de textos na escola.

- debate antes da produção;
- leitura prévia de algum texto sobre o assunto para escrever;
- produção sobre tema livre;
- produção com esquemas prontos, como introdução ou conclusão;
- outra. Qual? _____

7. Assinale o item relativo às suas dificuldades com a produção textual:

- aspectos ortográficos
- aspectos sintáticos como regência, concordância.
- organização das ideias
- expressão das ideias
- defesa de um ponto de vista
- encontrar argumentos para defender um ponto de vista
- estabelecer relações entre as ideias do texto
- estabelecer a progressão textual
- falta de domínio da estrutura textual
- falta de domínio dos elementos de coesão (uso das conjunções, preposições, advérbios e outros)
- falta de domínio da coerência (não-contradição das ideias)
- falta de familiaridade com a temática
- outra(s) _____

8. Como você avalia seu desempenho em produção textual?

- ótimo bom regular ruim péssimo

9. Você considera importante o processo de alfabetização para com as habilidades de leitura e produção de texto?

- sim não

Comentário:

10. Para você, o ato da leitura melhora sua produção textual?

- sim não

Comentário:

11. Quantos livros você leu nos últimos três (03) meses? _____

12. Conversa com alguém sobre a escolha de seus livros? sim não. Quem?

13. Seus pais ou responsáveis incentivam a leitura em casa de algum livro, jornal ou revista?
Comentário:

14. Quando está com tempo livre, ocupa seu tempo com quê? Liste em ordem decrescente de importância 10 atividades favoritas para seu descanso.

MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS(ÀS) COLABORADORES(A)

Questionário sobre o editorial “Violência contra as mulheres”

A respeito do editorial “Violência contra as mulheres”, responda às questões abaixo:

1. Resuma em um parágrafo o objetivo desse editorial.
2. Quais os pontos positivos apontados pelo editorial acerca das medidas tomadas para combater a violência contra as mulheres?
3. Retire as palavras desconhecidas e identifique o melhor sentido no dicionário.