



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES

RITA DE CÁSSIA S. XAVIER

Análise linguística em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino
Fundamental

Brasília

2013

RITA DE CÁSSIA S. XAVIER

Análise linguística em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino
Fundamental

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas.
Orientadora: Profa. MSc. Rosi Valeri Correa Araújo

BRASÍLIA
2013

RITA DE CÁSSIA S. XAVIER

Análise linguística em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino
Fundamental

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas.

Orientadora: Profa. MSc. Rosi Valeri Correa Araújo

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. MSc. Rosi Valeri Correa Araújo (UniCEUB)

Profa. MSc. Maria Aparecida de Sousa (UniCEUB)

Profa. MSc. Naiara Pedon Carvalho Clemente (UniCEUB)

BRASÍLIA
2013

A todos que me ajudaram a chegar até aqui e que, certamente, me impulsionarão a conquistar mais e mais em todos os caminhos que eu escolher e pelos quais eu trilhar...

Agradecimentos

Agradeço, sobretudo, a Deus pelo dom da vida.

Aos meus pais (Helena *in memoriam* e Iolanda) por todos os momentos de dificuldade, aflição e felicidade, que só me fizeram crescer. Pelo exemplo de caráter, retidão e justiça, vocês são, antes de tudo, meus mestres.

Aos meus irmãos (consanguíneos e de coração) por todos os momentos de risadas, de brigas, de segredos compartilhados, de incentivos e de omissões de erros cometidos.

A toda minha família pelo suporte emocional, pelo incentivo e pela compreensão nos momentos de ausência.

Aos professores que, independente de maior ou menor familiaridade, foram fundamentais nesse começo da minha caminhada acadêmica, em especial à professora Mariana Bento.

Em particular, à orientadora Rosi Valeri, atenciosa, prestativa, compreensiva e paciente, fatores determinantes para o bom desenvolvimento desse trabalho.

“Sempre chega a hora em que descobrimos que sabíamos muito mais do que antes julgávamos.”

José Saramago

RESUMO

As questões relativas à leitura vêm sendo discutidas há tempos e perpassam a escrita, considerando que a história, da humanidade à era contemporânea, é permeada por documentos escritos. Diante desse contexto e com embasamento na produção de autores como Luiz Antônio Marcuschi, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Ingedore Villaça Koch, dentre outros, tem-se que o incentivo e fomento da produção textual são critérios a serem defendidos pelos educadores, de modo a garantir uma participação plena de seus educandos, como cidadãos conscientes e com perfil questionador na sociedade letrada, por meio da sensibilização dos alunos quanto à necessidade de se conduzir a leitura e, por pertinência, a produção textual, como práticas alternativas e imprescindíveis no papel formativo do cidadão, além do incentivo ao convívio social. A questão principal é de como os aspectos linguísticos podem estar vinculados ao local de onde o aluno vem e se podem interferir na produção textual. Os resultados alcançados revelam que o trabalho da docente em classe pode afetar a produção, sem que sobressaia a origem do aluno.

Palavras chave: Leitura. Produção Textual. Cidadania.

ABSTRACT

The relative questions to the reading come being argued have times and the history of mankind to the contemporary era, is pervaded by written documents. Given this context and with basement in the production of authors such as Luiz Antônio Marcuschi, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Ingedore Villaça Koch, among others, has been the encouragement and promotion of textual production is to be defended by educators, to ensure full participation of their students, as citizens aware and questioning the profile literate society, by sensitizing the students about the need to conduct the reading, and relevance, textual production as alternative practices and essential the formative role of the citizen, and the encouragement of social interaction. The main question is how the linguistic aspects can be linked to the site where the student comes and can interfere with the production of texts. The results obtained show that the work of the teacher in the classroom can affect the production, without excelled the origin of the student.

Keywords: Reading. Textual Production. Citizenship.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A ORALIDADE, A FALA E A ESCRITA	13
2.1. Os aspectos sociais na produção textual.....	17
2.2. O texto e o sentido.....	21
2.3.Os processos de retextualização.	23
2.4. Gêneros e tipos textuais.....	26
3. METODOLOGIA.....	30
3.1.Contexto de Pesquisa.....	32
3.2.Observação.....	33
3.3.Questionário	34
4. ANÁLISE DE DADOS	35
5. CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS	42
ANEXO A	47
ANEXO B	49
ANEXO C.....	50
ANEXO D	52

1 INTRODUÇÃO

As novas diretrizes de ensino propostas preconizam que o tratamento didático deve ser orientado de maneira heterogênea, ou seja, não se deve engessar e tratar de modo homogêneo um artigo, uma mensagem, uma poesia, uma notícia, pois cada um desses gêneros possui peculiaridades que os torna distintos.

Nesse panorama, o professor de português assume um primordial papel de mediador de todo o processo de aprendizagem dos alunos. Cabendo a ele destacar desde sempre todas as distinções existentes nos diversos gêneros, sobretudo naqueles mais utilizados, considerando não só o espaço da sala de aula, mas focando no universo acadêmico e, também, no campo profissional.

Nesse diapasão, antes da produção textual, os educandos devem ser orientados quanto às leituras, com seleções que devem privilegiar textos de gêneros com os quais há maior frequência tanto no universo escolar quanto na realidade social do alunado.

Considerando, assim a produção textual como um elemento de interação e de socialização entre os agentes que os produzem e os interlocutores – tidos, nesse aspecto, como cada uma das pessoas envolvidas num ato linguístico¹.

A proposta dessa pesquisa foi a de investigar e analisar o contexto de produção textual entre alunos do ensino fundamental, considerando os aspectos linguísticos, partindo da observação dos adolescentes em sala de aula e enveredando pela construção do texto a partir da observação de campo que derivou em análise documental, considerando como elemento norteador a proposta de trabalho com o ensino dos gêneros textuais em sala de aula.

Para tanto, esse trabalho se dividiu em três capítulos conforme apresentado a seguir.

¹ Definição extraída do Dicionário Houaiss Digital.

No primeiro capítulo, intitulado “A oralidade, a fala e a escrita”, apresentam-se concepções teóricas acerca da produção textual e seus desdobramentos. Como forma de registro, convém esclarecer que a abordagem dos autores Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Villaça Koch, Louis-Jean Calvet foram as principais referências fundamentadoras desse capítulo.

O primeiro capítulo subdivide-se em os aspectos sociais na produção textual, o texto e o sentido, os processos de retextualização e os gêneros e tipos textuais, perpassando pelas produções textuais. Os estudos foram baseados, essencialmente, nos estudos de Luiz Antônio Marcuschi, Ingedore Koch e João Wanderlei Geraldi.

O terceiro capítulo apresenta a abordagem metodológica com a Fundamentação teórica utilizada neste estudo, bem como os instrumentos de pesquisa e os objetos de análise empregados, consolidados a partir dos dados coletados na observação de campo, com base nos estudos de Stella Bortoni-Ricardo. O capítulo se encerra com a análise dos dados coletados em sala entremeados pelos contextos abordados em todo o presente trabalho.

Todo o trabalho foi elaborado a partir da tentativa de responder à pergunta: os aspectos linguísticos podem estar vinculados ao local de onde o aluno vem e podem interferir na produção textual?

OBJETIVO GERAL

Investigar a influência de aspectos sociais e linguísticos em produções textuais de alunos do 9º ano do ensino fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar, por meio de observação de campo, a condição sociocultural dos estudantes do ano escolhido;
- Observar as condições de produção dos textos a partir de outros gêneros;
- Avaliar e comparar a produção textual das turmas escolhidas da mesma série a fim de analisar o contexto linguístico.

2 A ORALIDADE, A FALA E A ESCRITA

Tradicionalmente a linguagem, em todas as suas formas – oral, escrita -, é usada como forma de interação, de modo a aproximar interlocutores para o desenvolvimento de determinados processos, ou seja, é um importante meio de comunicação.

Para Koch (2003, p. 128),

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social.

Apesar de sermos seres eminentemente orais, há uma tendência em dar uma importância excepcional à escrita, segundo Câmara Jr., “a rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um ersatz² de fala.” (CAMARA JR., 2011, p. 14), pois nela não estariam presentes alguns pressupostos que facilitariam o entendimento, como entoação, timbre da voz, gestos, expressões faciais. Tais elementos auxiliam no processo comunicativo.

Já Marcuschi (2001, p. 45), em seu “Da fala para a escrita”, apresenta uma visão diferente, pois, segundo ele, há “achados notáveis”, que indicam que há mais semelhanças [entre a fala e a escrita] que diferenças, considerando tanto os aspectos estritamente linguísticos quanto os aspectos sociocomunicativos. Afirma, ainda, que:

As relações de semelhanças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo), bem como não há qualquer diferença linguística notável que perpassasse o contínuo de toda a produção falada ou de toda a produção escrita,

² Imitação, ger. artificial e inferior ao produto que substitui (HOUAISS, 2012).

caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas).

A escrita – que, em termos de uso da língua, é uma modalidade complementar à fala-, por sua vez, é usada na vida cotidiana em paralelo com a oralidade, em diferentes contextos sociais: trabalho, escola, família etc., com usos e objetivos delimitados pelas circunstâncias e pelos fatos interrelacionados envolvidos no processo de produção textual, seu papel é fundamental e sua produção perpassa por elementos alfabéticos, ideográficos e iconográficos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM),

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCNEM,2002).

Já a oralidade se refere às habilidades na língua falada e compreende tanto a fala em si quanto a compreensão daquilo que se ouve e isso não é ensinado da mesma forma como se ensina a escrita, dada a espontaneidade da aquisição da fala (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 33)

A oralidade tem papel relevante na esquematização da escrita, posto sermos seres eminentemente orais, ela é uma prática social interativa, decorre, antes de tudo, de enunciação, ou seja, ela se dá por meio de interação entre os interlocutores, ou, segundo Hilgert (HILGERT et al, 2003, p. 89), para um “eu enunciador, existe um tu enunciatário”. Com isso, vem à baila a imersão do contexto social em que os alunos vivem, os aspectos etnográficos que se sobrepõem à oralidade e que permeiam a produção textual.

Apesar da aparente dicotomia entre fala e escrita, nota-se que são dois lados de uma mesma moeda e que, em ambos os casos, a produção requer, além

de uma interação entre indivíduos – ou, por exemplo, entre estes e seres inanimados -, uma acuidade textual que faz com que os interlocutores possam tanto compreender quanto serem compreendidos, formando entidades dúplices, ou seja, o “eu” só pode instituir-se como tal em face do “outro” (GALEMBACK et al, 2003, p. 67).

Há uma tendência a supervalorização da escrita em detrimento da fala, Maurizio Gnerre (2009, p. 45) argumenta que “a capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando (sic) vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade”. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável.

Ainda segundo Gnerre (2009, p. 5-6), as regras que governam a produção apropriada dos atos da fala [considerando o contexto social e cultural] levam em conta as relações sociais entre o falante e o ouvinte. O autor pondera que o poder da palavra seria o de mobilizar os interlocutores, por meio da autoridade acumulada pelo falante, como o que ocorre nos discursos políticos, nos sermões das igrejas etc.

Geraldi (2011, p. 124), por sua vez, apesar de valorizar a escrita, atenta para o fato de que os alunos tendem a transferir para a produção textual as marcas da oralidade, mas alerta que não se trata de uma transferência plena, pois certos recursos próprios do discurso oral, como entoação e mímica, obrigam o narrador a se valer de artifícios que os substitua na produção textual.

A despeito da escrita, o referido autor defende, ainda, defende que

Escrever é, assim, ascender socialmente. Dá status. Escrever dentro de certa modalidade, mais formal, dá ainda mais status. Essa não é uma relação mecânica, consciente, mas que subjaz à produção de texto escrito em interlocução social. Não é à toa que seja na carta o lugar onde o locutor usa um discurso mais frouxo e descomprometido. Afinal, seu interlocutor, normalmente, não exige mais que compreensibilidade; não julga, não valoriza a linguagem. (GERALDI, 2011, p. 124)

É certo que a escrita e o bem escrever são requisitos importantes na vida em sociedade, para que nos façamos compreender, inclusive. Entretanto, não há que se negar o grande valor da oralidade no cotidiano, pois as pessoas se valem de recursos orais para se comunicarem com maior agilidade.

Marcuschi (2001, p. 27) salienta que há uma cisão entre a fala e a escrita, a partir da norma culta e esquematiza as dicotomias em dois blocos:

Tabela 01: Fala vs Escrita

FALA		ESCRITA
Contextualizada	versus	Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

* MARCUSCHI, 2001, p. 27

Essas distinções são refutadas pelo autor, pois teriam a capacidade de considerar a fala como o lugar de erro e do caos gramatical e, ao contrário, toma a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

Além disso, convém destacar, nesse contexto, a visão, caracterizada por Marcuschi (2001, p. 32) como sociointeracionista, baseada na perspectiva de que a fala e a escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, situacionalidade, coerência, dentre outros aspectos que as torna complementares e, não, antagônicas.

Segundo o autor, esse modelo tem a vantagem de perceber a língua com fenômeno interativo e dinâmico e com a desvantagem de padecer de baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua.

A atividade de produção textual envolve uma série de fatores e não precisa, necessariamente, de modelos predeterminados. Necessita de influência consciente, teleológica³ e intencional de sujeitos humanos individuais ou coletivos, sobre seu ambiente natural e social (KOCH, 2011, p. 11).

Importa destacar que os conceitos de fala e de escrita não são engessados, não se deve reduzir a fala meramente a um código oral, tampouco a escrita a um código simplesmente gráfico, pois ambas são muito mais que somente códigos, com formas peculiares de significação.

Assim, a fala e a escrita se complementam e se integram num contínuo, é certo que a fala tem precedência sobre a escrita – é certo que aprendemos a falar antes de aprendermos a escrever-, mas tanto quanto a fala, a escrita tem papel imprescindível nos processos comunicativos.

2.1 Os aspectos sociais na produção textual

Antes de aprofundar nos aspectos sociais na produção textual, é pertinente resgatar o conceito de Letramento.

Letramento é uma concepção recente – surgiu em meados dos anos 80 diante da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2009, p. 6). A autora resgata o conceito do termo da versão para o português da palavra *literacy*:

(...) *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-a. (...) do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo

³ Teleológico é aquilo que relaciona um fato com sua causa final, pode ser argumento, explicação ou conhecimento, por exemplo. (HOUAISS, 2012)

tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy.” (SOARES, 2009, p. 17, 18).

Segundo a autora, o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p. 18).

De acordo com Kleiman (2008, p. 19), letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. E arremata que

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

A autora (2005, p. 6) defende que o “Letramento” está em todos os lugares, não ficando restrito à sala de aula, pois a escrita está por todos os lados, presente no dia a dia de todos, como, por exemplo, no ponto de ônibus, nos anúncios, no serviço público, na igreja, no parque, uma vez que a escrita integra todas as situações do cotidiano.

Kleiman argumenta, ainda, que há letramento antes mesmo da alfabetização:

Uma criança que compreende quando um adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 2008, p. 18)

Já o hábito da leitura deve preceder a prática de produção textual, pois essas habilidades têm objetivos interligados no processo de ensino-aprendizagem. Geraldi (2011, p. 91) destaca que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita.

A produção textual, assim como o letramento e a leitura, pode ser considerada, nesse contexto, como uma prática social. Ou seja, em várias circunstâncias da vida, diferentes textos são produzidos para uma imensa variedade de interlocutores, com finalidades distintas, estruturados dentro dos mais diversos gêneros, para circularem em diversos espaços sociais.

De acordo com Calvet (2009, p. 108), se de um lado podemos perceber que a leitura deixou de ser concebida como uma simples decodificação da escrita; de outro, temos que as variáveis sociais também se utilizam da língua que, além de um importante instrumento de comunicação, pode ser considerada como um sinal exterior de ostentação e de riqueza.

Bourdieu (apud CALVET, 2009, P. 108) idealiza que a tendência da língua enquanto teoria e objeto pré-construído é ser incorporado pela linguística, desconhecendo, portanto, o arcabouço social que a molda, pois a língua é um meio de troca universal.

Para Wachowicz (2010, p. 22), “Texto é produto social; é criação da história que se entrelaça às relações organizadas dos indivíduos; é instrumento por meio do qual os indivíduos criam, mantêm ou subvertem suas estruturas sociais.”, ou seja, para a autora, o texto tem o condão de ligar e de mudar as estruturas sociais às quais estão vinculados.

A partir dessa premissa, pode-se ponderar a produção textual como uma prática sociocultural que pode contribuir para a formação da consciência crítica por meio de trabalhos, sejam eles orais ou escritos. Nesse quesito, a produção textual contribui para a formação de indivíduos conscientes.

Nesse contexto, tem-se que

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, apud BECALLI; SCHWARTZ, 2010, p. 183).

Ademais, pode-se considerar que os autores de textos são, de certa forma, construtores sociais, ou seja, os sujeitos que constroem e ao mesmo tempo são construídos pelos textos produzidos. Importando, para tanto, o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos tanto na produção quanto na leitura daquilo que fora produzido.

Assim, a leitura, tão importante quanto a produção textual, se evidencia como prática social, tendo o condão de agir sobre estruturas mentais e a partir dessa, pode penetrar nas estruturas sociais devido ao seu poder simbólico, reflete Bordieu (BORDIEU apud PINELLI; RECLA, 2011, p. 467).

Relevante destacar que a comunicação, seja ela oral ou escrita, ocorre, habitualmente, por meio de interações entre indivíduos. Sanctis (2010, p. 1) leciona que ao circularmos pelas várias esferas sociais da atividade humana, fazemos uso de inúmeros gêneros do discurso os quais atendem à prática social daqueles que estão nelas envolvidos como forma de legitimação das relações sociais.

Registre-se, também, que a produção textual está a serviço de fins sociais, além de ser uma atividade eminentemente consciente, criativa, na qual há o

desenvolvimento de estratégias e meios adequados para se chegar a resultados concretos de discernimento e interação por parte dos envolvidos.

O letramento, a oralidade e a linguagem, em quaisquer das suas formas, estão, portanto, entremeadas no cotidiano. Na fala de Geraldi (2011, p. 14) “a língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e espaço da vida dos homens”.

2.2 O texto e o sentido

Para realização a prática da produção textual, na elaboração dos mais diversos gêneros textuais⁴, desde uma mensagem, uma notícia, uma carta, um documento oficial, passando pelas tipologias narrativa, dissertativa, argumentativa, há que se ter motivação e, de forma integrada, finalidade, para que o objetivo, seja ele qual for, seja alcançado.

Geraldi (2011, p. 14) pondera que a língua é produzida socialmente, sendo sua produção fato corriqueiro do cotidiano e alega que na sociedade brasileira, a língua não poderia deixar de ser a expressão da dinâmica econômica, social e política que ao mesmo tempo divide e individualiza as pessoas.

Esse processo de produção textual requer acuidade no que concerne à coesão e à coerência. Koch (2011, p. 45) conceitua a coesão textual como um fenômeno relativo ao modo como os elementos e os recursos linguísticos presentes na tessitura textual se interligam e se transformam em sequências de sentidos. A autora assevera, ainda, que coesão é o liame, é o nexos entre os elementos que compõem a superfície textual. (KOCH; TRAVAGLIA, 2010, p. 47)

⁴ Gêneros textuais são práticas sociocomunicativas, dinâmicas que sofrem variações nas constituições e são marcados pela esfera de atuação e com modos específicos de combinar indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição. São exemplos: carta, e-mail, anúncio, artigo, resumo, poesia, tirinha, charge, dentre inúmeros. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 101;107)

A coerência, por seu turno, diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos (KOCH, 2011, p. 52).

Isso significa que deve haver interação entre os interlocutores mediada por uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (cf. Koch & Travaglia, 1990, apud KOCH, 2011, p. 52).

Coesão e coerência são processos afins, contam com encadeamento sintático no qual os termos, palavras, frases, períodos se interligam por meio de intenções, conectivos, proporcionando, assim, sentido aos textos.

Observa-se que a existência da coesão não é condição *sine qua non*⁵ de coerência, segundo Koch e Elias (2010, p. 186),

as marcas de coesão encontram-se no texto (“tecem o tecido do texto”), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional.

Vê-se, portanto, que, para que o texto faça sentido, o capital cultural⁶ dos interlocutores tem forte relevância, sendo agente definidor – ou não – do pleno entendimento do que está sendo proposto.

Koch e Elias (2010, p. 19-21) chamam a atenção para o fato de haver um sentido para o texto, uma vez que durante a atividade de leitura serem ativados diversos contextos – lugar social, vivências, relações interpessoais, cultura etc.- para que o sentido seja apreendido. As autoras ponderam, ainda, que a aceitação da

⁵ Locução latina que significa sem a qual não. Trata-se de algo indispensável, essencial (HOUAISS, 2012)

⁶ Para Bourdieu “capital cultural” é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos (Bourdieu, 1996a). Refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas. (cf. BORDIEU, apud SETTON, 2005, p. 79-80)

gama de conhecimentos implica aceitar o que elas intitulam de pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto.

A compreensão textual depende, portanto, do conhecimento de mundo, das vivências e, também, da forma como o interlocutor recebe/percebe o que lhe está sendo transmitido, pois trata-se de interação entre autor – texto – leitor, que, a depender dos conhecimentos desse, pode se dar com maior ou menor intensidade e qualidade. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 19)

Ademais, a intenção com que se lê os diversos gêneros importa, pois os objetivos do leitor orientam a escolha do modo, da atenção, do nível de interação texto/autor/leitor. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 19).

2.3 Os processos de retextualização

Como visto, os textos são estruturas cuja contextura⁷ se entrelaça e forma uma unidade repleta de significados cuja função, na maioria das vezes, é transmitir alguma informação ao leitor.

Para Santos (2012, p. 65), a reescrita de um texto é componente primordial no processo da escrita, pois o texto não está pronto e acabado no momento em que as palavras são dispostas no papel. Por isso, o autor destaca que, para desenvolver o senso crítico, a reescrita é imprescindível às diferentes possibilidades do uso linguístico. Sem ela, o aluno não perceberá que a escrita é um processo de ensino/aprendizagem.

Marcuschi (2001, p. 46), por seu turno, se valeu da noção de retextualização apresentada por Neusa Travaglia para adaptar às necessidades linguísticas:

⁷ Modo como estão interligadas as partes de um todo; a ordem, ou sequência, ou encadeamento de ideias, argumentos, palavras, circunstâncias etc. num conjunto organizado; contexto. (HOUAISS, 2012).

O uso do termo retextualização, tal como feito aqui, se recobre apenas parcialmente com aquele feito por Travaglia, na medida em que aqui também se trata de uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita [...] que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)[...].

Para Silveira (2008, p. 147), retextualização, grosso modo, pode ser entendido como as diversas formas de dizer e de comunicar que se transformam ao passarem de uma modalidade para outra, ou de um gênero textual para outro e complementa que esse processo vai desde as conversações pessoais, perpassando por gêneros orais e escritos tanto formais quanto informais nas várias esferas da atividade humana.

Diante do exposto, o processo de retextualização pode ser descrito como a reescritura ou a tradução de um texto extraído de determinado gênero para outro sem que se perca o sentido do que foi dito inicialmente.

Esse processo não está adstrito ao ambiente escolar, pode ocorrer nas mais diversas situações, posto estar intimamente arraigado no cotidiano:

A retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária. Ela pode ocorrer de maneira bastante diversificada. Por exemplo, em uma reunião de condomínio debatem-se vários assuntos que culminam na produção de um regulamento a ser afixado na entrada do imóvel (um texto oral foi retextualizado em um texto escrito); esse regulamento pode ser transformado em um documento escrito para ser registrado em cartório como adendo da convenção do condomínio (um texto escrito para outro texto escrito); esse documento pode ser assunto de uma conversa entre funcionários do cartório interessados no assunto tratado no documento (o texto escrito foi retextualizado em um texto oral) [...] Esses exemplos, além de ilustrarem um fato comum no dia a dia de nossa sociedade – a constante realização de retextualizações – mostra também que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de muitas maneiras. (DIONÍSIO, 2012, p. 187-188)

Retextualização é, portanto, o processo de reescritura de um texto a partir de diferentes gêneros. Segundo Marcuschi (2001, p. 46), não é um processo mecânico, estanque, pelo contrário, envolve operações complexas que interferem

tanto no código como no sentido e destacam uma gama de particularidades muitas vezes perceptíveis na vinculação dos diferentes gêneros propostos.

A compreensão precede a atividade de retextualização, pois a decodificação daquilo que se pretende traduzir em outro gênero, seja ele qual for, depende de um entendimento prévio:

[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão.” (MARCUSCHI, 2001, p. 47)

O autor destaca quatro possibilidades de retextualização, são elas: (1) da fala para a escrita; (2) da fala para a fala; (3) da escrita para a fala; e (4) da escrita para a escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 48). Ademais, o autor distingue dois aspectos envolvidos no processo, que podem se dar (a) no plano das formas (códigos, sistemas) e (b) no plano dos processos (realizações, discursos) (MARCUSCHI, 2001, p. 67).

Marcuschi (2001, p. 54) salienta a necessidade da percepção de algumas variáveis para o processo de retextualização, como, por exemplo, o propósito ou o objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

No que concerne à relação entre o produtor do texto original e o transformador, Marcuschi (2001, p. 54) leciona que as mudanças nas reescrituras dos textos são mais severas quando são feitas pelo próprio autor, uma vez que quem não escreveu tende a fazer menos mudança no texto original.

Quanto aos processos de reformulação, Marcuschi (2001, p. 55) ensina que efeitos de "maior perfeição" e correteza da escrita e os efeitos de "imperfeição" e incompletude da fala não passam de uma característica dos processos estratégicos da formulação na produção [...], posto tratar-se de estratégias de

produção textual ligadas às modalidades em uso durante a produção (fala ou escrita).

O contexto que nos interessa nesse estudo é o da escrita para a escrita, independente do gênero textual utilizado.

2.4 Gêneros e tipos textuais

A produção textual requer prévio planejamento considerando o contexto em que vai circular, bem como os leitores aos quais se destina.

Para tanto, o autor se vale de uma gama de possibilidades – a depender do assunto a ser abordado -, a fim de alcançar o entendimento do público alvo. Nasce aí a ideia de gêneros textuais.

Por gêneros textuais temos o conjunto de enunciados relativamente estáveis de uso concreto na sociedade (REINALDO, 2005, p. 92), ou seja, são eventos comunicativos partilhados por indivíduos de um mesmo grupo.

Marcuschi (2002, p. 19) argumenta que

[os gêneros textuais] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Dessa forma, os textos não podem ser tidos – ou analisados – como elementos estanques, com formas gramaticais fixas, pois estão em constante mudança e readaptação, posto serem flexíveis e heterogêneos.

Os gêneros textuais se inovam e se adaptam à realidade cotidiana, surgem, também, da intensidade de uso de novas tecnologias, como, por exemplo,

na gradação notícias > telefonemas > telegramas > mensagens eletrônicas (*e-mails*) > aulas virtuais etc. (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Assim, tem-se que os gêneros textuais estão presentes em todas as atividades comunicativas: uma simples mensagem, um artigo científico, um poema, uma charge, uma tirinha, tudo é permeado por gêneros. Silva e Albuquerque (BAZERMAN, apud SILVA; ALBUQUERQUE, 2008, p. 207) entendem que a compreensão dos gêneros e de seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais foram desenhados, ajudam os interactantes⁸ a atenderem as necessidades de cada situação comunicativa.

Nesse contexto de inovação e para melhor adequação à proposta do presente trabalho, convém fazer distinção de gêneros similares (charge, cartum e tirinhas). Silva e Cavalcante (2008, p. 144-145) alertam que nem sempre se consegue estabelecer uma diferença entre eles:

Sem muita preocupação com a distinção entre cartum, charge e quadrinhos, como salienta Moretti (2006) o qual afirma que “não é fácil estabelecer uma diferença definitiva entre essas formas de arte” (p. 1). Enquanto a charge utiliza a caricatura, o cartum raramente a contém, ele surgiu após a charge e seus personagens são criações do autor. Moretti diz ainda que “a forma do cartum é universal, atemporal e não-perecível” (2006, p. 2), enquanto a charge, ao contrário, geralmente é datada e localizada geograficamente. Normalmente, ambos fazem críticas sociais e políticas. Já os quadrinhos são mais versáteis, com uma perspectiva mais ampla, podem ser críticos, esotéricos, infantis, adultos.

A charge é, basicamente, uma crítica aguda aos acontecimentos atuais – geralmente os políticos, demonstrando a insatisfação:

⁸ Termo entendido como interagente.

Imagem 1 – Exemplo de charge:



Newton Silva, 2012.

As tirinhas estão abrigadas num hipergênero⁹ chamado quadrinhos – que são caracterizados por terem personagens, narrativas sequenciais em quadros dentro de uma ordem que pode se desenvolver numa tira, numa página ou numa revistinha inteira, por exemplo. Elas se caracterizam por terem uma sequência de quadrinhos que utilizam linguagem informal, são afinadas com a realidade do cotidiano e por vezes fazem críticas a valores sociais:

Imagem 2 – Exemplo de Tirinha



Quino, 2009.

⁹ Hipergênero, segundo Piris (2009), pode ser considerado como um gênero que abriga outros gêneros (PIRIS, 2009, p. 74)

Já o Tipo (ou sequência) Textual pode ser definido como uma estrutura relativamente autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria – a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo [...] (REINALDO, 2005, p. 92).

A partir de considerações de diversos autores – Biber (1988), Swales (1990), Adam (1990) e Bronckart (1999) -, Marcuschi (2002, p. 20) define o tipo textual como sendo uma expressão usada para designar espécies de construções teóricas definidas pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), que, normalmente se referem às categorias narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Marcuschi (2002, p. 27) leciona que

(...) entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.

Nota-se, portanto, que os gêneros permeiam os tipos, dando-lhes coesão e sentido nas sequências tipológicas que compõem a produção textual. Ressalte-se que um mesmo texto pode conter várias tipologias textuais, entretanto, uma delas prevalece e se destaca dentre as demais.

3 METODOLOGIA

Optou-se por utilizar o método de abordagem qualitativa nesta pesquisa, pois o referido método permite melhor aderência aos objetivos propostos. Permite, ainda, maiores possibilidades de interpretação dos dados, tais como pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, dentre outros. A pesquisa qualitativa, portanto, procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34).

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa quantitativa (paradigma positivista) sempre teve um maior prestígio, a exemplo do que ocorria com as demais ciências sociais, entretanto, o ambiente da sala de aula, demonstrou ser um espaço produtor para a condução da pesquisa qualitativa, construída com base no interpretativismo. Na pesquisa qualitativa busca-se, então, o entendimento e a interpretação dos fenômenos sociais inseridos em determinados contextos, como na sala de aula, por exemplo.

Nesse sentido, cabe uma noção dos conceitos de paradigma, paradigma positivista e interpretacionismo. Para Machado et al (2007, p. 5), paradigma pode ser entendido como um modelo ou padrão decorrente de obras que estabelecem linhas mestras de trabalho, fundamentadas em um conjunto de concepções e relações teóricas básicas. Permite organizar, descrever e interpretar um objeto de estudo.

Já a noção de paradigma positivista dada pelos referidos autores, situa o conceito no campo da ciência:

é – aqui entendido como um sistema filosófico que se baseia nos fatos e na experiência, derivado do conjunto das ciências exatas, rejeitando a metafísica, o sobrenatural e a subjetividade. O positivismo exige que o conhecimento científico, além de partir de fatos perceptíveis, se limite a comprová-los e uni-los por leis. Para os positivistas, há uma realidade única: pesquisador e objeto de estudo são independentes. As relações entre causa e efeito são lineares e a pesquisa é objetiva, livre de valores. (MACHADO et al, 2007, p. 7)

Segundo Botoni-Ricardo (2008, p. 33-34), interpretativismo é um conjunto de métodos e práticas, tais como pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisas fenomenológica e construtivista, entre outros métodos empregados na pesquisa qualitativa. Nele não há possibilidade de uma visão de mundo independente das práticas sociais vigentes, por exemplo.

Já Riski Filho retoma o conceito de Moita Lopes (1994) para conceituar o interpretativismo:

Moita Lopes (1994:331) mostra que: “o homem interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades[...] Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. (MOITA LOPES, 1994 apud RISKI FILHO, 2011, p. 24)

Na pesquisa qualitativa o interesse está na percepção do comportamento dos atores sociais envolvidos em determinado processo ou ambiente, diferente do que é feito na pesquisa quantitativa, cujo interesse recai na análise de variáveis dependentes e independentes (ou de causa e consequência). (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Assim, na pesquisa qualitativa, o professor pesquisador não é apenas um usuário de conhecimento, pois a ele cabe, também, produzir conhecimento, com o compromisso da reflexão e da busca pelo desenvolvimento de práxis que o auxiliem a superar eventuais deficiências. Para OLIVEIRA (2008, p. 7),

O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Para Prus (apud MOREIRA, 2002, p. 50-1), a tarefa de “dupla hermenêutica” justifica-se pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam. O autor ainda nos elucida que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, considerando-os “não apenas agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida

que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas”.

A análise qualitativa requer organização do material, obtido por meio da pesquisa e da coleta de dados, além de implicar a avaliação dos passos a fim de buscar as imbricações, as relações e as convergências entre eles.

3.1 Contexto de Pesquisa

Assim, a respectiva pesquisa foi realizada no Centro Educacional 2 (GG), localizado na Região Administrativa XI, Guará I. Os dados foram obtidos por meio de observação durante duas semanas nas aulas de Língua Portuguesa ministradas para alunos da 8ª série, 9º ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados contou, ainda, com a aplicação de questionário à professora regente. Destaque-se que a metodologia utilizada baseou-se no modelo Interpretativista.

A fim de viabilizar a pesquisa, foi criado quadro metodológico da investigação, estruturado conforme demonstrado a seguir:

1. Definição da escola e da série;
2. Elaboração de instrumento de pesquisa (questionário semiestruturado);
3. Registro em diário de bordo da observação em sala de aula;
4. Ministração do questionário semiestruturado à professora regente.

O escopo de uma pesquisa qualitativa em sala de aula (microcosmo) é a observação dos processos de aprendizagem, sejam eles de leitura ou de escrita, para o conseqüente registro e interpretação dos dados coletados.

Para tanto, mister se faz que o professor pesquisador tenha a noção exata de que ele, antes de iniciar qualquer pesquisa, deve ponderar sobre (1) o que está acontecendo no microcosmo escolhido; (2) quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos; (3) como essas ações se relacionam com

dimensões maiores, como, por exemplo, o local/comunidade onde a escola está inserida (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

3.2 Observação

A instrumentalização da presente pesquisa se deu por meio de coleta de dados mediante observação das práticas em sala de aula: interação entre professor regente e alunos. A pesquisa iniciou-se com negociações entre a direção da escola, a professora regente e a pesquisadora, através de perguntas exploratórias sobre temas afins.

Com a utilização de um diário de bordo, um instrumento que contém os registros das atividades, com descrições das situações e cópias de exercícios ministrados em sala, além de conter avaliação e investigações que possam relacionar a coleta de dados à teoria proposta, ou seja, nesse diário é registrado o cotidiano, o universo vivido em sala de aula, bem como as rotinas de estudo, o comportamento e as atividades realizadas durante as aulas.

Registre-se que a observação é o método fundamental de coleta de dados nessa pesquisa e baseou-se na utilização de questionário semiestruturado aplicado para a professora de Língua Portuguesa da série em observação.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008) a coleta de dados não deve ser um mero processo intuitivo, deve, sim, ser um processo refletido, deliberado em que o pesquisador age com plena consciência tanto dos atores observados quanto dele mesmo, com ampla visão dos dois lados envolvidos no processo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.58)

Já para BARROS & LEHFELD (2007, p. 105), a coleta de dados é a fase da pesquisa em que se indaga a realidade e se obtêm dados pela aplicação de técnicas, com auxílio do uso de questionários e entrevistas, cuja escolha do instrumento apropriado depende do tipo de informação que se deseja.

A observação deverá, ainda, prever o controle e a sistematização dos dados, com a delimitação clara do objeto a ser estudado. Esse método é eficaz e sua aplicação proporciona entendimento de aspectos inerentes à produção textual em sala de aula.

3.3 Questionário

O questionário é uma técnica de investigação que objetiva o conhecimento de interesses, opiniões, expectativas acerca do objeto proposto e possibilita esclarecimentos quanto aos dados a serem pesquisados.

É um instrumento usado para o levantamento de informações que, a fim de facilitar a interação entre os interlocutores, deve ser elaborado levando-se em consideração o tamanho, a organização e a clareza na apresentação das questões de forma a estimular o informante a responder. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 106)

O questionário pode conter perguntas abertas (são diretas e podem ser respondidas livremente), fechadas (aquelas com alternativas de respostas fixas) ou uma combinação dos dois tipos. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 106)

As perguntas – uma objetiva e três subjetivas-, fundamentadas no tema da pesquisa, foram orientadas à professora regente e traduziram os objetivos da pesquisa. As questões subjetivas versaram sobre os gêneros textuais estudados, a etnografia enquanto elemento problema ou facilitador na inserção do aluno na sociedade letrada e, também, sobre a aprendizagem do alunado.

Com o auxílio das perguntas, a análise do corpus tornou-se cabal, permitindo a concepção de uma resposta mais delineada ao processo de pesquisa proposto pelo trabalho em comento.

4 ANÁLISE DE DADOS

Com base nas observações, realizadas no período de 1º a 5 de outubro de 2012, em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal que oferece ensino de nível fundamental e de nível médio para alunos provenientes do Guará e proximidades e Cidade Estrutural. Foram feitas 5 visitas à escola e observadas 10 aulas divididas entre três turmas diferentes.

Considerando que os estudantes vêm de localidades heterogêneas com hábitos e aspectos sociais distintos, buscou-se observar se além da análise linguística, a proveniência dos alunos influenciaria na produção textual, apresentando textos concisos, objetivos, rebuscados ou eivados de gírias, por exemplo.

Com o escopo de atender os objetivos previstos para esse trabalho, foi realizada a análise da produção textual de alunos do nono ano do ensino de escola de níveis fundamental e médio.

Convém registrar que o livro didático Português - Linguagens - 9º Ano - Reformulado - Conforme a Nova Ortografia, Editora Atual, adotado pela escola em comento não é utilizado em sala pela professora regente, que se vale de outro título para sanar as necessidades das classes observadas.

Para subsidiar a análise utilizou-se roteiro de observação metodológica elaborado de acordo com os objetivos do estudo e com base na “Matriz de habilidades de leitura (foco: ler para aprender) – Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano e Ensino Médio”, em estudo organizado por Stella Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado e Salete Flôres Castanheira¹⁰ (BORTONI-RICARDO; CASTANHEIRA, 2010, p. 23-24).

¹⁰ Ver Anexo A

O roteiro foi elaborado a partir da seleção de 10 itens da referida matriz de letramento que, por meio de perguntas, auxiliaram na resposta aos objetivos traçados para esta investigação.

Para compreensão da transcrição do quadro a seguir, fica estabelecido que a letra “I” se refere aos itens identificados em sala, a “PI” para os parcialmente identificados e a legenda “NI”, aos itens não identificados durante a observação em sala de aula.

Tabela 02 – Itens Matriz de Letramento

Itens da Matriz de letramento	Período de observação em sala de aula								
	TURMA								
	8ª A			8ª B			8ª C		
	I	PI	NI	I	PI	NI	I	PI	NI
1.Localizar informações literais em textos contínuos (narração....) e não contínuos (gráficos, tabelas etc.)	X			X			X		
2.Inferir uma relação intencional:	X			X			X		
3.Desenvolver uma hipótese coerente com a informação dada;	X			X			X		
4.Reconhecer o cenário de uma história;	X			X			X		
5.Deduzir o significado do título de um texto literário a partir do contexto;	X			X			X		
6.Identificar a motivação/intenção de um personagem;	X				X			X	
7.Entender a ideia principal de um texto;	X			X			X		
8.Inferir a relação entre uma sequência de fatos;	X			X			X		
9.Associar informações;	X			X			X		
10.Refletir sobre a forma de um texto;	X			X			X		

A partir da escolha dos componentes do quadro acima, passou-se a analisar o contexto dentro da sala de aula.

O texto base¹¹ utilizado para a produção textual foi uma tirinha de autoria de Quino¹², cuja tarefa seria transformar uma sequência de ilustrações em um texto, contextualizando, dando nome e conclusão para as personagens, além de um título para a história. A partir da sucessão de imagens - que retratam uma atividade cotidiana, o aluno teria que estabelecer uma relação lógica e encadeada entre elas.

A proposta da professora regente era de compor o portfólio das turmas com a confecção de produções textuais distintas – narração e descrição (em dupla), dissertação (individual) e uma charge acerca dos diversos temas escolhidos.

Já no comando da tarefa, há uma flagrante imprecisão entre tipos e gênero textuais, contudo não houve uma explanação do que seria gênero textual, tampouco diferenciação entre este e os tipos textuais. Marcuschi (2002) alerta para a confusão com expressões do tipo de texto é comum e muito usada nos livros didáticos. O autor exemplifica informando que há erro quando se diz “*a carta pessoal é um tipo de texto informal*”, pois uma carta é um gênero textual e não um tipo. (MARCUSCHI, 2002, p. 25).

A abordagem ao tipo requerido limitou-se a uma breve revisão no quadro negro dos elementos básicos de uma narração – personagens, tempo, foco narrativo, contudo não houve explicação detalhada de cada um dos fundamentos que compõem o tipo em comento.

Uma narrativa necessita de verbos de ação no passado, um enredo que entremeie as personagens, o narrador – que pode ser em 1ª ou em 3ª pessoa, por exemplo, explicações não aclaradas pela professora regente.

¹¹ Ver Anexo B

¹² Joaquín Salvador Lavado (1932-), cartunista argentino mais conhecido como Quino, criador da Mafalda e de diversos livros de humor.

O texto adotado, por ter uma sequência de fatos narrados em tirinhas, faz alusão aos textos verbais e não verbais¹³ e traz elementos importantes para se trabalhar a atividade de retextualização em sala de aula. Assim como ocorreu com a introdução da tarefa, não houve menção ou exemplificação do que seriam textos verbais e textos não verbais, bem como não foi aclarado o contexto de retextualização.

Durante a observação, pôde-se perceber que, inicialmente, pela falta de um esclarecimento mais detalhado do que seria a narração e de como o tipo interage com o gênero apresentado, alguns alunos, divididos em duplas, demonstravam alguma indecisão e isso ficou explícito em algumas produções, com fuga ao tema, por exemplo (ver Anexo C).

Após debates e discussões sobre a ilustração, os alunos reconheceram o cenário e entenderam a ideia central do texto, conforme detalhado nas Matrizes de Letramento (BORTONI-RICARDO; CASTANHEIRA, 2010, p. 23-24). As práticas de letramento foram decisivas nesse período.

A análise das produções textuais das três turmas demonstrou que, em geral, os alunos entenderam a concepção do trabalho, pois a maioria estava compatível tanto com o tipo escolhido – narração- e quanto com o propósito da retextualização.

Registre-se que foram constatados elementos da oralidade presentes nos textos, como, por exemplo, no trecho (...) *e foi se para a parada **pra** pegar se ônibus (...)* e ***aí** ela começou a trocar tapas (...)* grifo nosso (Ver Anexo D), conforme bem observa Geraldi (2011, p. 124).

¹³ Bombini (2001) aduz que assim como o texto verbal, o texto não-verbal é uma linguagem, uma experiência cotidiana; e por utilizar outros tipos de expressão do fazer humano, torna-se um complexo ato de recepção. Os recursos utilizados para o texto verbal e o texto não-verbal são os mesmos, mas a linguagem é diferente. O texto é a um tempo visual e sonoro; o texto é plástico e visual[...]Enquanto o primeiro é composto pelos fonemas, vocábulos, morfemas e palavras, o segundo é organizado pelas linhas, cores, luz, espaço, perspectiva. (BOMBINI, 2001, p. 73)

A maioria dos textos guardava coerência com o comando da professora regente coadunando com o que leciona Koch:

A coerência [...] é resultado de uma construção feita pelos interlocutores do texto, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (cf. Koch; Travaglia, 1989-1990 apud KOCH, 2011, p. 52)

Com efeito, observou-se, também, erros de ortografia, de concordância, de pontuação e de regência, entretanto não serão destacados, pois esse não é o foco dessa análise.

Convém registrar que, apesar da distinção entre a procedência dos alunos envolvidos – alguns são do Guará, outros da Cidade Estrutural e alguns do Setor de Chácaras que margeiam a cidade do Guará -, o resultado final não ficou distorcido, ou seja, mesmo a despeito da proveniência diferente, os estudantes atendem de forma similar aos comandos repassados, pois o método de ensino é um só para todos eles, considerando o universo da sala de aula – interação professor/aluno - a que estão adstritos.

Diante do exposto, a análise é de que os aspectos sociais inseridos na produção textual dependem mais de como os indivíduos são preparados dentro das instituições de ensino do que da bagagem cultural que eles têm - pois essa, nesse período, só os destaca no campo etnográfico¹⁴. Pondera-se que o método de ensino é que reflete diretamente na aprendizagem e, por analogia, na produção textual.

¹⁴ Etnografia – (1) estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais etc. (2) registro descritivo da cultura material de um determinado povo. (HOUAISS, 2012)

5 CONCLUSÃO

Numa sociedade letrada, em que há diversidade de culturas, gêneros tipos e contextos para diferentes atores que buscam interação por meio do texto. Essa interação só é possível quando observada a fusão de três elementos imprescindíveis: autor/texto/leitor.

Para tanto, tornam-se indispensáveis as práticas sociais de letramento, os múltiplos olhares sob o mesmo enfoque e o capital cultural de indivíduo. Traduzindo isso para a sala de aula, num universo de diferentes atores, provenientes de localidades diferentes, com bases educacionais, por vezes distintas, difíceis, têm-se, na maioria, alunos ávidos por aprendizado.

Aspectos importantes do ensino – elementos como retextualização, letramento, produção textual - puderam ser apreendidos com a confecção desse trabalho. Esses aspectos requerem preparo e compromisso tanto dos alunos quanto, principalmente, dos professores.

Observou-se, também, que a proveniência etnográfica dos alunos contribui para a diversidade dentro de sala de aula, com contribuições recíprocas dentro de uma linha de aprendizado traçada pela professora.

Apesar de a aferição utilizar como parâmetro apenas a narração, com elementos predefinidos e num contexto de produção que estimulava a participação em grupo, entende-se que noutro contexto – num texto dissertativo ou argumentativo, por exemplo -, a procedência dos alunos poderia se destacar e se fazer notar.

Partindo desse pressuposto, os estudantes necessitam ser reiteradamente norteados acerca dos gêneros e tipos, dentre outras questões relevantes, especialmente no que tange à produção textual, considerando – mas não delimitando -, também, o ambiente social dos estudantes, para que as habilidades e competências desses sejam potencializadas.

E, para que o liame possa ser alcançado, mister se faz alicerçar bases firmes para que o entendimento seja alcançado. De que modo? A pergunta é recorrente e requer urgente e criteriosa reformulação do ensino, sob pena de perpetuação de velhos conceitos.

Muito se teoriza, muito se quer, mas insta tirar os PCNs do papel e implementá-los em sala de aula, urge qualificar massivamente o corpo docente, sobretudo das escolas públicas, pois são elas – por uma gama de variáveis: pela questão financeira, geográfica, dentre outras - que mais formam os futuros profissionais do mercado que, a exemplo da professora regente, chegam despreparados.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**, 3. ed., São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BECALLI, F. Z; SCHWARTZ, C. M, **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**: uma análise crítica das concepções de leitura e de texto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Revista Saberes Letras: Linguística, Literatura, Ensino. Vitória, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em < <http://www.saberes.edu.br/> >, acessada em 9 abr. 2013.

BOMBINI, Rosilene F. R. O Fuzilamento: um olhar de Goya, outro do leitor. In: **Uma leitura do ver: do visível ao legível**, SALZEDAS, N. A. M. (org.), São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**, introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo:Contexto, 2010;

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CAMARA JÚNIOR, J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HOUAISS, Grande **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em : < <http://houaiss.uol.com.br> >.

DIONÍSIO, A. P. **Linguística II**, Curitiba: IESDE Brasil, 2012;

GALEMBECK, P. T. et. al. **Interação na fala e na escrita**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

GERALDI, J. W. et al. **O Texto na sala de aula**. GERALDI, J. W.; ALMEIDA, M.J. 5. ed. São Paulo:Ática, 2011.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HILGERT, J. G. et. al. **Interação na fala e na escrita**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo:CEFIEL, 2005. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>, acesso em 11 abr. 2013.

_____ **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/18>>, acesso em 15 mai. 2013.

_____ **Os significados do Letramento** – Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. KLEIMAN, A. B. (Org.) Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, I. G. V. **A inter-relação pela linguagem**. 6. ed, São Paulo: Contexto, 2003.

_____ **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**, 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C., **A coerência textual**, 18. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAVADO, J. L. Biografia do **Quino**. Argentina, 2010. Disponível em <<http://www.quino.com.ar/bra-quino-biografia.html>> , acesso em 10 mai. 2013.

MACHADO, L. M. et al. **Pesquisa em Educação**: passo a passo. MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. L.; BARALDI, A. C. F. (Org.) Marília: M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, **Da fala para a escrita**, atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & Ensino**, DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, R.; BEZERRA, M. A. (org.) Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e Escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa**: tipos, técnicas e características. Revista Eletrônica Travessias, Cascavel, vol. 2, n. 3, 2008. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/search/results>>, acesso em 2 abr. 2013.

PCN+, Ensino Médio. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (2002). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=1152>, acesso em 11 abr. 2013.

PINELLI, D. M. P.; RECLA, A. **Um estudo da concepção de leitura presente nas atividades de compreensão e interpretação de textos do ensino fundamental**.

Revista Saberes Letras: Linguística, Literatura, Ensino. Vitória, v. 9, n. 1, 2011.
Disponível em < <http://www.saberes.edu.br/> >, acesso em 10 abr. 2013.

PIRIS, E. L. **Hipergênero e identidade discursiva**: a primeira página do jornal. Revista do Gelne – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, Piauí, v. 11, n. 2, 2009, disponível em < http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/revistas.php?acao=conferir_revista&revista=9 >, acesso em 1º jun. 2013;

REINALDO, M. A. G. M. **A orientação para produção de texto**. In: O livro didático de Português: múltiplos olhares. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, R.; BEZERRA, M. A. (org.), 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RISKI FILHO, N. **A Interação professor-aluno e o mito de "bicho papão" atribuído à física**. Ago. 2011. 184 páginas. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Arquivo em formato pdf, disponível em < www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/nelsonriski.pdf >, acesso em 12 mai. 2013.

SANCTIS, R. J. O. **A prática docente e o ensino da produção textual**: Refletindo e relatando um momento pedagógico no ensino superior tecnológico. Revista Sapere, São Paulo, v. 2, n. 1, jan. / jun. 2010. Disponível em <http://www.revistasapere.inf.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:sapere-2-2&catid=7:edicoes&Itemid=8 >, acesso em 10 abr. 2013.

SANTOS, R. D., **Ensino da escrita**: a retextualização em foco. Revista Verbum. São Paulo, n. 2, 2012. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/issue/view/887> > acesso em 12 abr. 2013.

SETTON, M. G. J. **Um novo capital cultural**: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005. Disponível em < http://www.cedes.unicamp.br/loja/product_info.php?cPath=22&products_id=139>, acesso em 12 abr. 2013.

SILVA, E. I.; CAVALCANTI, L. S. **A mediação do ensino-aprendizagem de geografia, por charges, cartuns e tiras de quadrinhos**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 141-156, 2008, disponível em < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/issue/view/651/showToc> >, acesso em 1º jun. 2013;

SILVA, G. R. N.; ALBUQUERQUE, T. K.; O livro didático de espanhol: problemas e soluções. In: **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. MOURA, D. (org.) Maceió: EDUFAL, 2008.

SILVEIRA, M. I. M. Retextualização – Aspectos teóricos e práticos. In: **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. MOURA, D. (org.) Maceió: EDUFAL, 2008.

SOARES, M. B., **Letramento: um tema em três gêneros**, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5 - 17, jan./abr. 2004. Disponível em < http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased25.htm >, acesso em 13 abr. 2013.

WACHOWICZ, T. C., **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

Anexo A

MATRIZ DE HABILIDADES DE LEITURA (FOCO: LER PARA APRENDER) - ENSINO FUNDAMENTAL DO 5º AO 9º ANO E ENSINO MÉDIO

Bloco 1: Recuperação de informação

01. Localizar informações literais em textos contínuos (narração, exposição, descrição, argumentação, instrução, hipertexto etc) e não contínuos (gráficos e quadros, tabelas, diagramas, mapas, formulários, folhetos de informação, peças publicitárias, comprovantes, certificados etc);
02. Integrar informações entre texto contínuo e texto não contínuo;
03. Integrar informações entre dois textos não contínuos;
04. Integrar informações entre dois ou mais textos contínuos;
05. Reconhecer a organização de informações em textos contínuos e não contínuos;
06. Relacionar informação dentro de um mesmo texto;
07. Encontrar informações para contestar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo.

Bloco 2: Interpretação

01. Inferir um ponto de vista;
02. Inferir um relato intencional;
03. Entender a função dos elementos em textos não contínuos (diagrama, gráfico, tabela);
04. Identificar o objetivo de um autor em um texto;
05. Estabelecer relações lógico-discursivas;
06. Identificar a intenção do autor em um texto argumentativo;
07. Distinguir fato de opinião;
08. Desenvolver uma hipótese coerente com a informação dada;
09. Comparar textos;
10. Reconhecer o cenário de uma história;
11. Deduzir o significado do título de um texto literário a partir do contexto;
12. Dar uma opinião sobre as atitudes de um personagem no texto e justificá-la;
13. Identificar a motivação/intenção de um personagem;
14. Perceber nuances na linguagem que realçam a interpretação;

15. Identificar elementos que sustentem um ponto de vista;
16. Entender a ideia principal de um texto;
17. Entender a ideia principal de parte de um texto;
18. Inferir a relação entre uma sequência de fatos;
19. Reconhecer a ideia principal de um texto quando as ideias estão contidas nos subtítulos;
20. Inferir a razão para uma decisão do autor;
21. Distinguir ideia principal das secundárias;
22. Integrar várias partes do texto;
23. Aplicar critérios dados em um texto a outros casos;
24. Reconhecer o objetivo de um texto;
25. Formar generalizações;
26. Integrar notas com texto principal;
27. Utilizar o conhecimento e a experiência pessoal para formular uma hipótese que seja coerente com informações fornecidas por um texto;
28. Associar informações;
29. Chegar a conclusões.

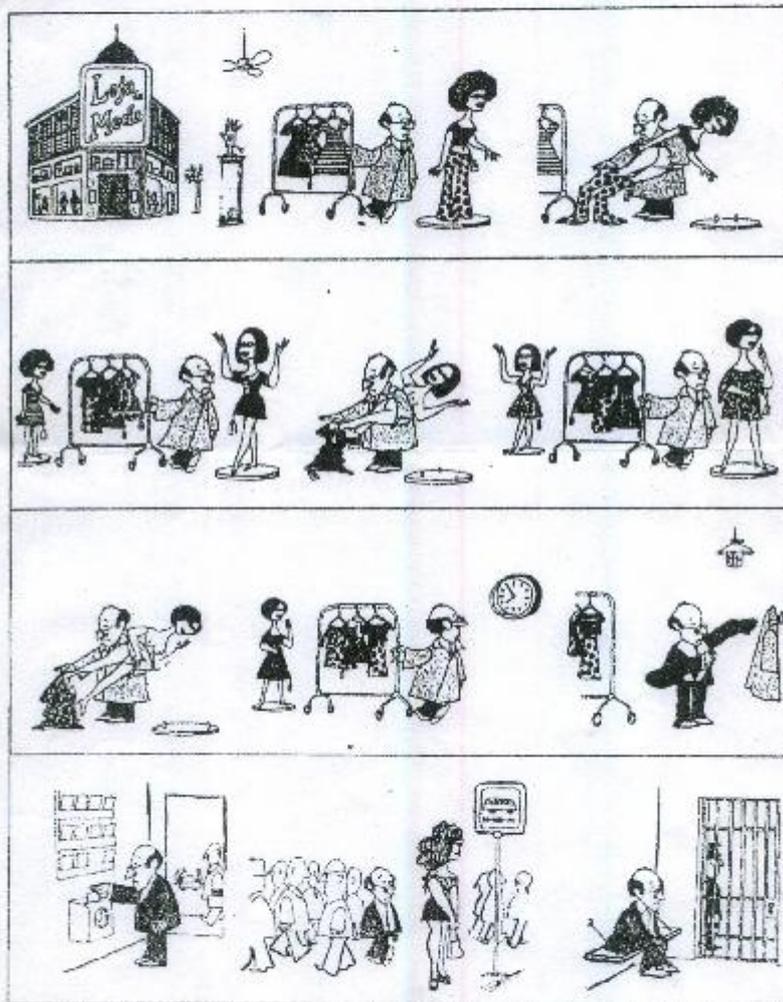
Bloco 3: Reflexão sobre o conteúdo e a forma do texto

01. Avaliar a apresentação e a forma de leitura de um texto;
02. Contrastar informações fornecidas no texto com a visão pessoal de mundo;
03. Avaliar como o autor finaliza um texto;
04. Relacionar o estilo de um texto ao seu propósito;
05. Avaliar a pertinência de uma seção do texto em relação ao seu significado e aos propósitos gerais;
06. Justificar o próprio ponto de vista;
07. Avaliar a qualidade de textos argumentativos;
08. Reconhecer as vantagens de uma formatação especial em relação ao conteúdo;
09. Refletir sobre a forma de um texto.

Anexo B

TRANSFORMANDO LINGUAGENS

Observe os quadrinhos a seguir. Como você pode perceber, o autor (o argentino Quino, criador da Mafalda) conseguiu nos contar uma história utilizando apenas desenhos.



Seu trabalho será contar a mesma história, só que usando palavras, em vez de desenhos. Dê um nome ao personagem principal e explique por que ele foi parar na cadeia. Não se esqueça de dar um título à sua história.

Anexo C

Atividade em dupla - Narração

O estilista!

Em Paris, numa loja de moda chamada Kaiak, de manhã cedo, o estilista César Mouricolland já está verificando as peças de roupa e vestindo cada manequim, trocando peças antigas por peças da última coleção.

Depois que César voltou do seu horário de almoço, chegaram vários clientes procurando por peças da coleção antiga e, então, ele foi ao estoque onde tinha as guardadas as roupas. Encontrou todas e levou para os clientes que estavam à espera dele. Entusiasmados com as roupas, os clientes queriam levar todas e também algumas peças da nova coleção. Assim que os clientes foram para casa, ele foi para a parada de ônibus para ir embora.

No caminho para a parada de ônibus, César encontrou antigos amigos e esses amigos lhe ofereceram drogas e então ele aceitou e foi pegar o ônibus, chegando

(11)

no lugar onde mora, a polícia local
o resistiu e apreendeu as drogas, e
levou César Mourvaland para a
prisão!

Isso inclui a soma de ...
no ...

* Etimologia (origem) do ...
→ do esquimó QAYAQ, pelo inglês KHAK.

Anexo D

Título?

Antônio trabalha em uma loja de moda, trocando manequins, ele foi um vendedor, com mais de 50 anos, nunca largou a profissão. Todos os dias, de domingo, ou domingo, de sete da manhã até da noite ele ia para a zona sul (São Paulo), trabalhar em sua própria loja.

Até que, com o passar do tempo, ele foi estorva ficando ^{por} preguiçoso até ter que trocar manequins femininos todos os dias, mas, porém, ele gostava tanto que não conseguia largar sua empresa, nem seu trabalho, isso fez com que um certo dia...

Antônio trocando seus manequins, quase foi uma hora de ir embora, cansado, exausto, no seu limite, decidiu deixar o seu último manequim para trocar no outro dia e foi se para a parada ^{PARA} ~~PARA~~ pegar seu ônibus. Então dirigiu uma mulher que estava parada em pé e como ele já estava meio ^{PERTURBADO} perturbado, pensou que a mulher era um manequim e tentou trocá-la, mas logo percebeu que era uma mulher, e ^{ai} a ela mulher começou a trocar tapas com ele e chamou a polícia e ^{QUE} a polícia chegou e prendeu, mas percebeu que ele tinha problema e então ele procurou tratamento de uso da cocaína.