

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**REPETIÇÃO E MARCADORES
DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL
DE ALUNOS:
UMA APROPRIAÇÃO DISCURSIVA DA ESCRITA**

José Armando de Andrade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kazue Saito de Barros

Recife, agosto de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**REPETIÇÃO E MARCADORES DISCURSIVOS
NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS:
UMA APROPRIAÇÃO DISCURSIVA DA ESCRITA**

JOSÉ ARMANDO DE ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

**RECIFE/PE
AGOSTO/2006**



ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA PARA JULGAR A DISSERTAÇÃO INTITULADA: *“Repetição e Marcadores Discursivos na Produção Textual de Alunos: Uma apropriação discursiva da escrita”*, DE AUTORIA DE JOSÉ ARMANDO DE ANDRADE, ALUNO DESTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS.

O julgamento ocorreu às 10 horas do dia 17 de agosto de 2006, no Centro de Artes e Comunicação/UFPE. Para julgar a dissertação de mestrado intitulada: *Repetição e Marcadores Discursivos na Produção Textual de Alunos: Uma apropriação discursiva da escrita*, de autoria de: José Armando de Andrade, aluno deste Programa de Pós-Graduação em Letras, estavam presentes os membros da comissão examinadora: Prof. Dr. Kazuê Saito Monteiro de Barros (Orientador), Prof. Dr. Elizabeth Marcusch, Prof. Dr. Rosane Maria Alencar da Silva; sob a presidência da primeira, realizou-se a arguição do candidato. Cumpridas as disposições regulamentares, foram lidos os conceitos atribuídos ao candidato: Prof. Kazuê Saito Monteiro de Barros *aprovado*, Prof. Elizabeth Marcusch *aprovado*, Prof. Rosane M. Alencar da Silva *aprovado*. Em seguida, o prof. Kazuê Saito Monteiro de Barros, proclamou o candidato José Armando de Andrade, **Mestre em Linguística**, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, E, nada mais havendo a tratar eu, Jozatas Ferreira dos Santos, Auxiliar em Administração, encerrei a presente ata que assino com os demais membros da comissão examinadora.

Recife, 17 de agosto de 2006


- Jozatas Ferreira dos Santos
- Elizabeth Marcusch
- Rosane Maria Alencar da Silva
- Kazuê Saito Monteiro de Barros

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**REPETIÇÃO E MARCADORES DISCURSIVOS
NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS:
UMA APROPRIAÇÃO DISCURSIVA DA ESCRITA**

JOSÉ ARMANDO DE ANDRADE

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Kazue Saito Monteiro de Barros

Prof^a Dra. Elizabeth Marcuschi

Prof^a Dra. Rosane Alencar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística.

**RECIFE/PE
AGOSTO/2006**

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que me constituem em tudo o que sou e em tudo o que faço.

A meu amor Wêdja, por estar sempre incondicionalmente junto.

A Leonardo e Carlinhos, por serem “simplesmente” meus amigos.

A todos os professores e professoras do município de Altinho. Este trabalho foi
pensado para vocês.

AGRADECIMENTOS

No longo trajeto percorrido na feitura desse trabalho, muitas pessoas se fizeram presentes com amor, apoio, carinho, idéias, propostas, companheirismo. De alguma forma, essas ações transpassaram estas letras. Não poderia deixar de mencioná-los:

Primeiramente, agradeço a Deus a permissão de ter vivido uma jornada como esta com saúde e sem nenhum percalço que poderia me impedir de tê-la cumprido;

A CAPES por ter me dado o apoio necessário para financiar essa pesquisa. Espero dar o retorno na aplicação dela.

À minha orientadora Kazue, pelo carinho e paciência com que me acolheu, compreendendo todos os obstáculos pelos quais passei e que, com suas orientações certas e com sua inquietude questionadora, sempre me guiou com perguntas desafiadoras para as respostas que se traduziram neste trabalho.

Aos meus professores do curso de mestrado da UFPE: Ângela Dionísio, Abuêndia Padilha, Dóris Cunha, Marígia Viana, Kazue Saito e Luiz Antônio Marcuschi. Minha gratidão pela incomensurável gama de conhecimentos repassados e divididos que delinearão este trabalho.

À minha Tia Enilda, minha segunda mãe, como sempre ao meu lado apesar da distância, não medindo esforços para minhas realizações.

À minhas irmãs e meus sobrinhos, pela torcida, apoio e carinho que sempre diminuirão a distância e a saudade.

Às minhas ex-professoras Alda Roberta e Tânia Bazante, pelo conhecimento e pelo apoio precoce a esse projeto quando ele ainda era um sonho.

Ao meu eterno professor Robson Valentin, exemplo daquilo que persigo ser enquanto professor.

À Secretaria de Educação do Município de Altinho, na pessoa de sua ex-secretária Simone Omena e, também, na atual, Professora Fátima Lira, pelo apoio incondicional dado à viabilização dessa pesquisa e no resultado dela.

Às direções das escolas Dr. Moraes Rego e Maria do Socorro Rodrigues, pela permissão e apoio logístico para a realização das coletas de dados.

Às professoras e alunos sujeitos dessa pesquisa pela disposição e doação com que se dispuseram a construir juntos esse trabalho.

Aos meus amigos Adriano, Ediorge, Edvaldo e Paulinha e Nivaldinha, pela torcida e pela companhia sempre divertida que me deram nos momentos em que precisava respirar outros ares.

A Roberto Brasil, que com seu jeito especial de demonstrar carinho, esteve sempre disposto a ajudar no momento mais crítico dessa caminhada com suas caronas. Sem você naquela situação, talvez esse trabalho não chegasse a este momento. Minha eterna gratidão.

À madrinha Maria José, por ter estado sempre solícita a me acolher com carinho de mãe.

À Dona Noza, que com seu jeitão de mãe logo me adotou na minha estadia em Recife no período de realização deste trabalho. A todos da pensão, que foram minha família, minha gratidão pelo acolhimento.

Aos professores-amigos Alberto Félix e Giselma Amorim que com imenso carinho sempre estiveram juntos desde o início ao meu lado fortalecendo meus potenciais e que nos transformaram hoje em colegas de trabalho.

À FAFICA, na pessoa do seu diretor Padre Everaldo Fernandes, pela formação e pelo incentivo.

Aos meus colegas de graduação em Letras, na FAFICA, em especial Denis Dykson e Armando Moraes, incentivadores assíduos e companheiros de discussões sobre a linguagem.

Aos meus amigos de curso no mestrado Eduardo Vieira e Tatiana Luna, que tão bem me acolheram no momento em que tudo era novo e desconhecido. A vocês, meu eterno carinho.

Ao professor Ivandílson Costa, pela orientação precisa durante a feitura do projeto e pelas palavras de incentivo que acreditavam nesse projeto desde o início. Sua participação neste trabalho foi fundamental.

À minha afilhada Eloany, que sempre me fez sorrir nos momentos mais intranquilos, permitindo-me estar presente e acompanhar seu crescimento, oferecendo-me em horas precisas momentos de alegria.

À ASCES, nas pessoas da professora Conceição Valença e de Juliana Ribeiro, instituição que acreditou neste trabalho antes mesmo de ele estar pronto.

Aos meus amigos Wide Awakers, especialmente Marcio, Lílian, Suderland, Andréa, Sílvia e Cristiano, por dividirem comigo um dos melhores momentos da
eee

EPÍGRAFES

O investigador ideal deve ser aquele que, após ter mostrado um simples fato sob todos os seus prismas, deduz a partir daí não somente toda a cadeia de acontecimentos que levaram a esse fato, mas também todos os efeitos que podem dele advir.

Sherlock Holmes

No fundo, o trabalho do pedagogo crítico é um trabalho eminentemente lingüístico, à medida que o poder se instala e se estrutura mediante a linguagem – sendo que o educador, no caso, sabe muito bem que é intervindo na própria linguagem que se pode intervir na realidade que se quer alterar.

Kanavillil Rajagopalan

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como o discurso e as práticas do professor interferem na produção textual de seus alunos. O foco recai sobre dois fenômenos bastante recorrentes na fala: a repetição e os marcadores discursivos. Foram comparadas trinta redações de alunos de segunda e quarta séries produzidas como atividade escolar e em contexto fora da sala de aula. Teoricamente, parte dos pressupostos do Sociointeracionismo Discursivo e Cognitivista e considera a perspectiva da relação entre a fala e a escrita. As análises evidenciam, primeiro, que o discurso do professor em sala de aula influencia diretamente os textos dos alunos ali produzidos e, segundo, que a produção textual varia de acordo com o contexto situacional de produção, a saber, em sala de aula e fora dela. Em ambos os casos, os resultados refletem-se nas formas de ocorrência da repetição e dos marcadores discursivos. O estudo aponta para a necessidade da escola adotar e praticar a noção de gênero textual no ensino da produção textual, visto que os alunos se apropriam de maneira pragmática das estratégias discursivas que só a noção de gênero textual permite discriminar.

PALAVRAS-CHAVE: Redação; Repetição; Marcadores discursivos; Fala e Escrita.

ABSTRACT

This paper aims to investigate how teacher's discourse and practices interfere on text production of their students. It focus on two phenomena very much recurrent in speech: repetition and discourse markers. It compares thirty texts produced by students inside the classroom and outside it. The texts are produced by high school students from the 2nd and 4th level. Theoretically, we depart from some of the assumptions of the Discursive and Cognitive Sociointeracionism as well as the perspective of the relation between speech and writing. The analyses show (1) that the teacher's discourse in classroom influences the texts of their students directly and (2) that students' texts vary according to the situational context of production, e.g. , inside and outside classroom. In both cases, the results are reflected in the way repetition and discursive markers occur. The study suggests the need of schools to adopt and to practice the notion of text gender in text teaching, once students learn how to write texts in a pragmatic way.

KEYWORDS: Composition; Repetition; Discursive markers; Talk and Text.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

QUADROS

CAPÍTULO 3: RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

Quadro 1 – Perspectiva Culturalista	51
Quadro 2 – Dicotomia estrita	52
Quadro 3 – Perspectiva sociointeracionista	53
Quadro 4 – Continuum dos Gêneros Textuais Falados e Escritos	55

FIGURAS

Figura 1: Modelo de Produção Textual de Flower & Hayes (1980)	76
Figura 2: Modelo de Produção Textual de Schneuwly (proposto por Rojo, 2005)	79
Figura 3: Modelo de Produção Textual Proposto	83

TABELAS

TABELA 1: Repetições nos textos da 2ª série	123
TABELA 2: Repetições nos textos da 4ª série	124
TABELA 3: Comparação entre texto escrito em situação de coleta 1 e o texto oral da professora da 2ª série	126
TABELA 4: Repetições nos Textos Escritos em Situação de Coleta 1 pelos alunos da 4ª série	128
TABELA 5: Comparação entre o número de repetições nos textos escritos em situação de coleta 1 e o texto oral (aula) da professora da 4ª série	129
TABELA 6: Comparação entre os números e percentuais das repetições ocorridas nos textos produzidos em situação de coleta 1 e em situação de coleta 2A na 2ª série	133
TABELA 7: Comparação entre os números e percentuais das repetições ocorridas nos textos produzidos em situação de coleta 1 e em situação de coleta 2A na 4ª série	133
TABELA 8: Números e percentuais de repetições nos textos orais produzidos em situação de coleta 2A pela 2ª e 4ª séries	139
TABELA 9: Marcadores encontrados nos textos da 2ª série	140
TABELA 10: Comparação entre a quantidade de marcadores encontrada nos textos produzidos na 2ª série	141
TABELA 11: Marcadores encontrados nos textos da 4ª série	142
TABELA 12: Comparação entre a quantidade de marcadores encontrada nos textos produzidos na 4ª série	143

TABELA 13: Ocorrência do marcador “quando” nos textos escritos das 2ª e 4ª séries	147
---	-----

TABELA 14: Porcentagem das operações de empacotamento e ligamento entre os marcadores “e” nos textos escritos	152
---	-----

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Ocorrência de verbos entre as repetições lexicais nos textos da 2ª e 4ª série produzidos em situação de coleta 1 e em situação de coleta 2A	137
--	-----

GRÁFICO 2: Gráfico dos números percentuais de repetições encontradas nos três textos produzidos pela 2ª e 4ª séries	140
---	-----

GRÁFICO 3: Gráfico dos números percentuais de repetições encontradas nos três textos produzidos pela 2ª e 4ª séries	156
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

R = REPETIÇÃO

M = MATRIZ

MD = MARCADORES DISCURSIVOS

DP = DISCURSO PEDAGÓGICO

E1 = EVENTO COMUNICATIVO 1 (SALA DE AULA)

E2A = EVENTO COMUNICATIVO 2 (TEXTO ESCRITO EM SITUAÇÃO DE PESQUISA)

E2B = EVENTO COMUNICATIVO 2 (TEXTO ORAL EM SITUAÇÃO DE PESQUISA)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....1

CAPÍTULO 2:ASPECTOS METODOLÓGICOS.....7

2.1 – Coleta e Interpretação de Dados: Pressupostos Teóricos.....9

2.2 – Amostra.....11

2.2.1 – As Etapas da Pesquisa.....12

2.2.2 – Os Números do *Corpus*.....15

CAPÍTULO 3: O SOCIOINTERACIONISMO DISCURSIVO E COGNITIVISTA.....18

3.1 – Concepções de Linguagem.....21

3.2 – O Sociointeracionismo Cognitivista.....25

3.2.1 – BAKHTIN: Dialogismo e Interação Como Realidade Social da Linguagem.....28

3.2.2 – VYGOTSKY: Cognição Social, Significação, Pensamento e Linguagem.....36

3.3 – Concepção de Língua Adotada.....40

CAPÍTULO 4: RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES NORTEADORAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....44

4.1 – Teorias Sobre a Relação Entre Fala e a Escrita nos Textos Clássicos.....46

4.2 – Superação da Dicotomia: Algumas Posições.....51

4.3 – Alfabetização e Letramento: A Fala e a Escrita no Contexto Pedagógico.....	56
4.3.1 – Alfabetização.....	56
4.3.2 – Alfabetização no Contexto das Práticas de Ensino.....	58
4.3.3 – Letramento.....	61
CAPÍTULO 5: A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR E ENSINO.....	66
5.1 – Produção de Textos na Escola: O Peso da Tradição.....	67
5.2 – Condições de Produção do Texto Escolar.....	71
5.3 – Modelos de Produção Textual:.....	75
5.3.1 – O Modelo de Flower & Hayes.....	75
5.3.2 – O Modelo de Schneuwly.....	78
5.4 – Produção Textual: Perspectiva do Aluno.....	80
5.4.1– Propondo Um Novo Modelo de Produção Textual.....	81
5.5 – Redação Escolar: Discutindo a Aplicabilidade da Noção de Gênero Textual.....	84
5.6 – Algumas Perspectivas de Trabalho.....	92
CAPÍTULO 6: FENÔMENOS INVESTIGADOS: REPETIÇÕES E MARCADORES DISCURSIVOS.....	97
6.1 – Repetições.....	98
6.1.1 – Marco Teórico.....	99
6.1.2 – Conceito de Repetição Adotado.....	107
6.2 – Marcadores Discursivos.....	109
6.2.1 – Marco Teórico.....	110
6.2.2 – Conceito de Marcador Discursivo Adotado.....	116

CAPÍTULO 7:INTERPRETAÇÃO DAS REPETIÇÕES E DOS MARCADORES DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS.....	118
7.1 – Aspectos Formais e Funcionais da Repetição no <i>Corpus</i>.....	119
7.1.1 – A Ocorrência das Repetições no Evento Comunicativo 1: na Sala de Aula.....	125
7.1.2 – A Ocorrência das Repetições no Evento Comunicativo 2A: A Situação de Pesquisa.....	132
7.1.3 – A Repetição Nos Textos Orais no Evento Comunicativo 2B: A Interpenetração Entre a Fala e a Escrita.....	139
7.2 – A ocorrência dos Marcadores Discursivos no <i>Corpus</i>.....	142
7.2.1 – O Marcador “aí”.....	146
7.2.2 – O Marcador “quando”.....	149
7.2.3 – O Marcador “mas”.....	150
7.2.4 – O Marcador “e”.....	152
7.2.5 – Os Marcadores nos Textos Orais no Evento Comunicativo 2B..	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166
ANEXOS.....	175
Anexo 1 – Discurso/Aula das Professoras.....	175
Anexo 2 – Amostra de Redações Produzidas no Evento Comunicativo 1.....	177
Anexo 3 – Amostra de Redações Produzidas no Evento Comunicativo 2A.....	182
Anexo 4 – Amostra de Textos Orais Produzidos no Evento Comunicativo 2B.....	187
Anexo 5 – Sinopse do Episódio “Bart, O General”.....	189
Anexo 6 – Entrevista/Questionário.....	190

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na perspectiva Sociointeracionista do discurso e vê as produções lingüísticas como palco interacional, projetada dialogicamente e que promovem ações lingüísticas pragmático-comunicacionais. Vê ainda que os textos, uma vez promovidos a gêneros textuais, ou seja, que circulam socialmente, adquirem em sua configuração características que os fazem codificar traços característicos dos eventos comunicativos em que se inserem, e revelam os propósitos comunicativos de seus atores. Nosso propósito, nesse sentido, passa a ser a aplicação desses conceitos ao contexto educacional, sobretudo, no ensino de produção textual em língua materna.

A tese central aqui defendida é a de que o processo de produção textual em sala de aula se configura com base na especificidade das práticas de letramento escolares, o que engloba as formas com as quais o professor organiza as atividades de produção textual em sala de aula e se constitui num interlocutor e que as condições de produção textual escolar – isto é, o ambiente de sala de aula – favorece a heterogeneidade de práticas de textualização frente a características específicas da situação pedagógica.

Os alunos ao escreverem, tendem a repetir o discurso do professor e a pensar a organização textual da redação escolar como uma aproximação do discurso do professor. De tal forma, os fenômenos aqui investigados – repetições e marcadores discursivos – nos textos dos alunos, cumprem funções que se aproximam das funções que exercem nos textos produzidos pelos professores durante as aulas e instruções para a produção textual. Assim, entre os textos *produzidos* durante a aula pelo professor e os textos produzidos pelos alunos, encontramos correspondência de formas de repetições; já em relação aos marcadores, um parâmetro de configuração e organização textual tendo em vista o interlocutor.

Uma vez inseridos no espaço escolar, os alunos levam em conta que o gênero redação não guarda uma função comunicativa em si mesmo, mas serve, primordialmente, como um discurso que visa a atender expectativas do professor. Nesse sentido, as crianças escrevem tendo em mente o professor como único interlocutor. Isso será comprovado pela comparação de redações produzidas em sala de aula e fora dela, mudando as condições de produção e verificando como um mesmo texto produzido em dois momentos diferentes acarreta em mudanças na superfície textual, sobretudo, na utilização de repetições e marcadores.

Para chegarmos às hipóteses que se desencadearam nessa pesquisa, percorremos um caminho inusitado. Durante as pesquisas iniciais para o meu projeto de mestrado original (oralidade nos livros didáticos), uma professora de língua portuguesa se aproximou e disse: “Veja se você consegue entender esse texto”. A colega nos mostrou um texto aparentemente incoerente, repleto de frases fragmentadas. Realmente, naquele momento, não consegui entender nada do que havia lido. Quando afirmei que não estava compreendendo, a professora então me explicou do que se tratava, o assunto do texto e qual era a exigência da tarefa de produção textual. Feito isso, consegui entender o texto.

Exatamente nesse momento, quando percebi que havia conseguido entender o texto, um *insight* me ocorreu: recordei-me de todas as atividades de produção textual que realizei enquanto aluno e que coordenei enquanto professor; lembrei-me de todas as reclamações e inquietações das professoras nos cursos de formação continuada que ministrei. Inúmeras perguntas passaram em minha mente (Qual o problema desse texto? Onde o professor falhou? Como ele deveria ter dado as instruções? O que esse texto revela sobre o processo cognitivo do aluno?...). Levei aquele texto para casa e o analisei exaustivamente. Só então percebi onde estava localizado o cerne da questão: sempre trabalhamos em sala o que achamos que os alunos devem aprender, mas esquecemos de observar como os alunos aprendem o que achamos que ele deve aprender. E mais: como lidar com essa intersubjetividade de aprendizagem no cotidiano de sala de aula. Precisa-se, neste caso, assumir uma posição teórico-metodológica no tratamento dos textos produzidos na escola. Uma construção desse arcabouço deveria ser feita. Decidimos então, fazê-lo.

As metodologias de ensino mudaram significativamente. As teorias lingüísticas e sociointeracionistas e suas discussões sobre a linguagem contribuíram - e muito - para isso. Mas o peso da tradição acaba cerceando muitas das práticas

tidas como modernas - fator que acarreta uma confusão didática na qual os alunos se perdem na encruzilhada entre o que o professor pretende e aquilo que consegue fazer.

Nos cursos de formação continuada que ministrei, sempre era levantada a questão da relação entre teoria e prática e da dificuldade em transpor didaticamente as teorias apresentadas às professoras. Constantemente, as participantes alegavam que as teorias não eram suficientes para dar conta dos problemas no ensino de língua materna, já que as dificuldades dos alunos requeriam estratégias de ensino que suprissem dificuldades deles mesmos e não do professor. E foi isso que me levou a construir este trabalho.

Percebi que o processo de ensino e aprendizagem escolar – o qual passa sempre pelo crivo do professor – carrega um peso maior do que geralmente percebemos. Não se trata de atribuir ao professor toda a responsabilidade dessa relação, mas de ressaltar como ele é o elemento desencadeador e delineador desse processo. Para tanto, não basta ao educador a munção de estratégias de ensino concebidas sob esta ou aquela teoria. Deve-se, antes, fazer o professor pensar sobre as teorias, levando-o a uma concepção de língua/linguagem e a refletir como essa concepção opera nas relações de ensino e aprendizagem. Em suma, o educador precisa ter clareza do papel da linguagem enquanto conteúdo ensinável e enquanto mediadora do processo de ensinar.

A partir daí, o professor necessita compreender o modo como a linguagem afeta seus alunos e de que forma eles percebem e processam essa linguagem que se externa em seus saberes adquiridos. Essa concepção da linguagem dentro da escola deve dar conta não só daquilo que os alunos devem aprender, mas também de que maneira essa linguagem escolar favorece essa aprendizagem e com que estratégias os educandos internalizam/subjetivam essa linguagem, externando-a em produtos lingüísticos escolares e extra-escolares. Tal concepção de linguagem do professor deve ainda englobar o seu discurso pedagógico e o modo como ele delineia a aprendizagem dos alunos. Compreendemos que este último ponto é nodal.

A forma com que podemos visualizar essa materialização discursiva se dá, necessariamente, via produção de textos. Nesse sentido, a produção de textos na escola que constitui uma prática de letramento num domínio específico, carrega em si marcas características desse lugar, pois além de refletirem o contexto de

produção, são, também, objetos pedagógicos que refletem conteúdos escolares. Esses fatores dão contornos singulares aos textos escolares que os diferem de situações outras – situações para as quais educamos nossos alunos a enfrentá-las. O professor, dentro deste micro-espço, precisa tratar os textos escolares como o lugar da exteriorização da aprendizagem e também dos processos que refletem o como se deu essa aprendizagem.

Assim, este trabalho pretende desenvolver uma concepção de ensino de produção textual que construa nos leitores/professores uma postura de investigador, de “detetive” – aquele que procura pistas, indícios de como aconteceram as coisas para depois decifrar o todo. Trata-se de investigar como o aluno aprende para, depois, saber como ensinar. E esse “como ensinar” deve configurar o seu discurso pedagógico, aquele que medeia o conteúdo ensinável e a aprendizagem dos alunos.

Nessa atitude investigativa, o professor deve observar fenômenos lingüísticos recorrentes que possam espelhar a percepção cognitiva do processo de ensino/aprendizagem, que possam dar elementos e parâmetros de observação e permita levantar hipóteses sobre o processo de produção textual feito pelos educandos.

Neste trabalho, elegemos como elementos a serem investigados nos textos as **repetições** e os **marcadores discursivos** – reconhecendo, é claro, a existência de outros. Esses fenômenos lingüísticos foram escolhidos pelas seguintes motivações:

- a) São fenômenos inerentes e necessários a praticamente toda manifestação lingüística, além de explicitarem claramente relações interacionais, portanto, produtivos para os propósitos deste trabalho;
- b) A ocorrência desses fenômenos pode ser facilmente encontrada em textos orais e escritos, embora sejam geralmente vinculados aos textos orais;
- c) Justamente por serem mais vinculados às produções orais e por centralizarmos nossos estudos nas séries iniciais do ensino fundamental – ou seja, nos passos iniciais da aquisição da escrita – a presença desses elementos também pode nos favorecer na identificação do papel da fala nesse processo.

Procuramos compreender qual a relação desses fenômenos (repetição e marcadores) com a forma de transmissão dos conteúdos pelo professor. Em outras palavras, como tais fenômenos refletem o modo como o professor organiza uma

situação de produção textual. Se os alunos saíssem da sala de aula e produzissem o mesmo texto, fariam exatamente a mesma coisa, ou seja, repetiriam e marcariam seus textos da mesma forma? Com isso, estaríamos indo ao encontro das expectativas daquela professora no corredor da escola com a seguinte pergunta: como foram as instruções para a produção do texto? Ou simplesmente, o que você, professor, disse na aula antes de solicitar que seus alunos produzissem textos?

Nossa hipótese central é a de que a forma com que o professor, através do seu discurso, conduz sua aula, acaba incidindo sobre as estratégias de textualização dos seus alunos. E esse trabalho se torna relevante principalmente por olhar essa influência nos textos dos alunos. Portanto, perceber como se dá essa interferência implica em uma mudança na ação pedagógica por parte do professor – por isso o trabalho também contempla subsídios para a construção de propostas de ensino a serem posteriormente aplicadas e testadas.

Para fazer com que os professores/leitores desse trabalho compreendam nossa proposta calcada numa concepção de língua como, primordialmente, lugar de interação, construímos um arcabouço teórico que deve ser considerado como premissa básica na análise dos textos: uma compreensão da linguagem de forma geral e das especificidades das práticas de linguagem escolar.

A partir daí, esta investigação encontra-se disposta da seguinte forma: no **capítulo segundo**, apresentamos a metodologia de nossa pesquisa, demonstrando os passos dados para a construção da situação de pesquisa e da coleta de dados. Ressaltamos também a concepção teórica da postura analítica adotada, uma vez que incitamos a condição investigativa para a análise dos textos, não poderíamos tomar critérios de análises puramente quantitativos ou formais.

No **terceiro capítulo**, nos debruçamos sobre o Sociointeracionismo Discursivo. Buscamos nas teses bakhtinianas sobre a interação verbal e o dialogismo respostas para compreender que toda produção lingüística é direcionada a produzir interação, é sempre dirigida para alguém dentro de um contexto social, previamente avaliado pelo produtor textual. Já nos postulados vygotskyanos, evidenciamos que essa dimensão interativa e social é a mesma que guia o processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor enquanto mediador exerce um papel central, ao mesmo tempo em que o reflete nas ações pedagógicas.

Como utilizamos o ensino de língua materna como eixo norteador deste estudo, no **capítulo quarto** abordamos as relações da fala e da escrita, relações tão

facilmente identificadas nas séries iniciais aqui analisadas. No entanto, não nos limitamos às discussões a respeito dessas relações estritamente mas as abordamos também no contexto escolar, sob as perspectivas da alfabetização e do letramento.

No **quinto capítulo**, discutimos o texto escolar, denominado “redação”, procurando responder se ele se enquadra nos gêneros textuais. Para tanto, procuramos não só analisar a redação sob a ótica dos gêneros, mas também discutir seu funcionamento no ambiente escolar, bem como de que forma os alunos percebem o momento de produção textual. Isto posto, discutimos se neste contexto a redação seria de fato um gênero textual.

No **sexto capítulo**, apresentamos as balizas teóricas dos fenômenos investigados: repetições e marcadores discursivos. Procuramos, neste capítulo, identificar e caracterizar os fenômenos, deixando clara a maneira pela qual iríamos classificar um item lingüístico como repetição ou marcador, além de trazer um breve e limitado resumo de outras abordagens sobre os mesmos fenômenos, evidenciando que contribuições eles forneceram para este estudo.

No **sétimo e último capítulo**, desenvolvemos a análise propriamente dita, na qual observamos, através da ocorrência das repetições e dos marcadores discursivos, de que modo as formas de organização das condições de produção textual que incidem diretamente sobre os alunos refletem a percepção dessas condições na configuração lingüística do texto.

Vale esclarecer que esta investigação não consiste em um trabalho de cunho quantitativo, nem puramente teórico. Apenas procura desvincular a idéia do imediatismo entre as “novas” teorias e a qualidade ou o sucesso de práticas pedagógicas no ensino de língua materna. Primou-se por discutir aquilo que o professor deve ter sempre em mente, como uma base teórica sólida, a partir da qual ele deve perceber as práticas de linguagem escolar nas quais está inserido. Isso levará o educador a refletir sobre as relações estabelecidas nesse processo, através de índices que as revelem – índices que devem ser colhidos nos produtos que refletem essas relações, ou seja, as redações dos alunos. Só assim, o professor se tornará capaz de rever e reinventar sua prática de acordo com as capacidades cognitivas intersubjetivas de seus alunos e de si mesmo.

Não se trata, pois, de uma tarefa simples. Mas consideramos o passo inicial e o mais importante.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Decifrar” ou “ler” pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados a tomá-las ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo talvez longuíssimo, à invenção da escrita.

Carlo Ginzburg

Este capítulo descreve o percurso metodológico utilizado desde a pesquisa de campo até o método de análise, passando pelo tratamento dos fenômenos investigados. Esta seção tem, pois, o propósito de delinear e relacionar os dados obtidos com os conceitos adotados, reforçando a vinculação dos resultados aos aspectos da pesquisa numa relação constitutiva mútua. Ressaltamos neste último aspecto que ao serem investigados cientificamente, os fenômenos revelam-se fortemente influenciados pelos aspectos metodológicos da pesquisa.

Tomamos de antemão, dois pressupostos a serem discutidos do ponto de vista teórico posteriormente: a) o texto como lugar de interação, e b) o texto como objeto de investigação.

Desses dois pressupostos, decorrem duas premissas. Em relação à primeira, significa dizer que

“O texto [...] é uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante/ouvinte ou escritor/leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. Dessa forma o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados.”(TRAVAGLIA, 2002:67)

Portanto, o texto é o objeto que deve fundamentar a análise, e aqui estamos nos referindo à segunda premissa, pois nele encontramos as marcas introduzidas pelos atores no momento da produção. Nesse sentido é que tomaremos repetição e marcadores discursivos com pistas de contextualização (cf. Gumperz, [1982]2002).

Ainda sobre a segunda premissa, se olhamos os textos como lugar de materialização discursiva e como objeto de análise para a compreensão dos fenômenos, significa que o método de análise é de suma importância como um guia

2.1 – Coleta e Interpretação de Dados: Pressupostos Teóricos

O primeiro passo do nosso processo metodológico consistiu em compreender o papel do discurso no desempenho lingüístico do aluno de Língua Portuguesa. Para

nível do discurso. Afinal, o que está em jogo é a linguagem, seja em que modalidade for.

O próximo passo da nossa vereda metodológica tinha como finalidade inserir o contexto na análise dos dados na busca de uma relação constitutiva entre discurso e texto. Assim, além da etnografia, recorreremos a um método analítico que nos operacionalizasse o modelo dedutivo, dentro dos nossos propósitos investigativos. Isso nos levou ao historiador Carlo Ginzburg e seu *paradigma indiciário*.

Num ensaio crítico à chamada “ciência galileana” e positivista, Ginzburg (2003) repensa a necessidade de a ciência contemporânea ter que impor uma exatidão generalizada ao seu objeto de estudo, dotando-o de uma exatidão generalizada, de maneira que se eliminem as particularidades em nome de um rigor científico – a tão chamada “delimitação do objeto”. Segundo Ginzburg (2003:163),

(...) o verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano era a centralidade maior ou menor do elemento individual em cada disciplina. Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso.

Com isso, Ginzburg (2003) evoca, baseado nas práticas milenares de decifrações de pistas por caçadores, pelo saber venatório e divinatório de povos antigos em campos como a medicina popular e, principalmente, na epistemologia triádica de Freud-Morelli-Sherlock Holmes, um paradigma que chama de “indiciário”. Tal método apresenta um “rigor flexível” por meio do qual o pesquisador procura despir-se da suposta neutralidade científica para interagir com o objeto e ser por ele interpelado. Desse modo, o pesquisador constrói os dados e os constitui ao mesmo tempo em que os interpreta e os retém. Tais dados são destituídos de uma teoria pré-formulada, da qual seriam apenas uma ilustração. É através das pistas oferecidas pelos dados – pistas muitas vezes únicas e singulares – que o pesquisador ou o cientista vai constituindo o objeto, procurando, no seu produto final, indícios dos processos que o constituíram. Pistas e indícios não raros pouco notados e quase despercebidos, marginalizados diante do foco “objetivo” de uma investigação positivista. Segundo Santos (2003:149),

A relevância que se atribui aos indícios funciona, portanto, em sentido bem particular: eles não são nem a representação direta da relação que o sujeito estabelece com a linguagem, nem o pretexto para uma postura analítica que tenta “linearizar” essa relação, como se ela fosse transparente. Ao contrário, os indícios

revelam a relação sujeito/linguagem em sua complexidade constitutiva, em sua opacidade.

Bakhtin (1993), sob outra perspectiva, a do ato, apoia essa metodologia que contempla o ato singular, buscando pela sua compreensão e não pela generalização. Para o autor, isso não significa a anulação dos elementos repetíveis e generalizáveis dos atos humanos. O filósofo vai na contramão da tendência kantiana que contempla o conteúdo do ato e negligencia seu processo. Bakhtin (1993) postula uma análise que abarque a ação humana em sua completude, englobando o *continuum* de sua realização, levando em conta os níveis sócio-históricos e não apenas a ação isolada em si mesma para uma análise abstraída e, a partir daí generalizável.

Nossa investigação encontrou, enfim, uma metodologia de análise capaz de contemplar o campo da pesquisa em quase sua totalidade. Essa perspectiva permitiu descrever o contexto social e seus atores através da abordagem etnográfica levando-nos também a perceber, a partir dos dados, como esse contexto incidiu sobre os produtos lingüísticos e fazendo-nos reconstruir o processo de produção graças ao método indiciário de Ginzburg (2003). A adoção desse procedimento metodológico manteve-nos afastados do positivismo e da centração no quantitativo – formas que empobreceriam enormemente nossa análise se nos restringíssemos unicamente a elas.

2.2 – Amostra

Nossa pesquisa foi realizada nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2004 em duas escolas públicas da rede municipal da cidade de Altinho, Pernambuco, localizada a 32 quilômetros de Caruaru. A opção pelas escolas públicas se deu, além do motivo pessoal, em decorrência da relevância e do sentido da pesquisa. Sabemos do quanto temos que trabalhar por melhorias do ensino público e esta pesquisa surgiu nos corredores de uma escola pública.

Na Escola Municipal Dr. Moraes Rego, investigamos a segunda série da manhã. A escola fica situada no bairro mais pobre da cidade. Segundo dados de um questionário aplicado momentos antes da pesquisa, 95% dos alunos são filhos de pais analfabetos, tomando-se aqui analfabetos como aqueles que não têm domínio

funcional e gráfico da tecnologia da escrita – não sabe ler, nem escrever. A média de idade é de 8 anos e a classe é composta por 36 alunos.

Na Escola Municipal Maria do Socorro, analisamos a quarta série da manhã. Essa escola se situa no centro da cidade. Nesse caso, o número de pais analfabetos revelado pelo mesmo questionário diminui sensivelmente em relação à outra escola: 45%. Os alunos têm em média 10 anos de idade e a classe é composta por 42 alunos. Também há uma discreta melhoria nas condições financeiras, embora todos se enquadrem na categoria “pobre”.

Feita a escolha das escolas, foi realizada a escolha das professoras, que seria o fator determinante para a escolha das classes.

A professora A.P., da segunda série, é considerada “referência” na escola. De fato, a educadora faz um excelente trabalho conforme apuramos em depoimentos informais na Secretaria de Educação e na própria escola, bem como durante nossa observação. A educadora possui ensino superior, sendo graduada em Pedagogia pelo PROGRAPE¹.

Praticamente o mesmo se pode afirmar acerca da professora E. E., da quarta série. A educadora possui exatamente a mesma formação. Demonstra ser extremamente dedicada e atualmente leciona com base na proposta do programa “Acelera” do Instituto Ayrton Senna. É conhecida pela sua versatilidade em sala.

O que nos fez escolher essas professoras foram exatamente os comentários a seu respeito fornecidos pela Secretaria de Educação e pelas direções das escolas. Precisamente por serem excelentes profissionais, essas educadoras seriam capazes de nos oferecer dados para a observação que não encontrassem nas “falhas” pedagógicas ou nas deficiências profissionais a explicação para determinados fatos. Nesse aspecto, o fator decisivo para a escolha das turmas foi a professora.

2.2.1 – As Etapas da Pesquisa

Nossa pesquisa consistiu nas seguintes etapas:

1. Inicialmente, um breve contato com a turma;
2. Em seguida, a sessão do desenho assistido em sala de aula;
3. Mais adiante, coleta e análise da produção escrita em sala de aula;

¹ Programa Especial de Graduação em Pedagogia, mantido pela Universidade de Pernambuco (UPE) visando à habilitação dos professores em exercício que não possuem nível superior.

4. Posteriormente, coleta e exame do texto oral em entrevista;
5. Finalmente, coleta e análise da narrativa escrita em entrevista.

Todo o percurso metodológico dessa pesquisa foi por nós elaborado, no qual traçamos as etapas buscando alcançar os resultados hipotetizados nos objetivos anteriormente citados.

Na primeira etapa, participamos de um rápido encontro com a turma, apenas para a apresentação e uma pequena conversa em que nos apresentamos. Foi explicado o motivo da minha presença e os procedimentos a serem executados. Porém, não entramos em maiores detalhes pois queríamos evitar que alguma informação dada de antemão interferisse no momento de produção textual.

No segundo momento, foi realizado o evento desencadeador da pesquisa, que consiste nos seguintes passos: a professora orienta os alunos assistirem a um episódio de um desenho animado². Nesse momento, retiramo-nos da sala, mas continuamos gravando as orientações da professora em sala de aula. Entre tais orientações, consta a de que os alunos teriam de nos contar a história em outra sala onde aguardávamos após o término da aula. Depois de assistirem ao desenho, os alunos têm uma conversa rápida com a professora, também por nós gravada e é solicitada a eles a produção de uma narrativa escrita contando a história, sendo esta a terceira etapa. Com as etapas citadas até agora, cria-se um evento comunicativo, no caso, uma aula que podemos chamar de “tradicional”. Os atores assumem os papéis tradicionais: a professora fala, os alunos escutam e falam nos momentos permitidos e executam uma tarefa escolar. Nesse evento, os alunos sabem que estão produzindo um texto para serem avaliados, ou seja, têm de externalizar e textualizar conteúdos os quais eles julgam necessários à satisfação do professor enquanto avaliador. Esse seria o Evento Comunicativo 1.

Na quarta etapa foi executada com a nossa presença. Inicialmente, foi aplicado um questionário (Anexo 6), numa entrevista semi-estruturada, feita com um aluno por vez, que visou a obtenção de dados acerca do contexto familiar e das práticas de escrita dentro e fora da escola. Em seguida, foi-lhes solicitada a narrativa escrita (Anexo 3). A função desta outra produção escrita é a de descaracterizar o ambiente de sala de aula. A produção seria feita sem maiores orientações

² Bart, o General. In: Os Simpsons. 1ª temporada completa. Disco 2. P (1990) & C (2001). 20th Century Fox Home Entertainment. A sinopse do episódio consta no Anexo 5.

pedagógicas e tendo em vista um novo interlocutor, no caso, o pesquisador. Quando afirmamos que não oferecemos orientações pedagógicas, dizemos que não se explicitou as etapas de produção textual como se estivéssemos ensinando àqueles alunos – embora, claro, orientamos que aquele texto seria produzido para o pesquisador. Procurou-se criar uma atmosfera de distância entre alunos e pesquisador a fim de os alunos perceberem que, mesmo estando em um anexo da escola, não estavam num espaço de sala de aula.

Na quinta e última etapa, uma nova narrativa, desta vez, oral. O texto oral nesse contexto aparece com um elemento comparativo com a escrita, pois se as repetições e os marcadores discursivos são elementos geralmente associados à oralidade, teríamos o texto narrativo oral com um parâmetro para os textos escritos.

Estas últimas etapas de produção textual oral e escrita feitas fora do ambiente de sala de aula embora ainda dentro da escola, criou um novo evento comunicativo. Desta vez, as crianças estavam num outro contexto para produzirem as redações; sabiam que estavam diante de um pesquisador que não tinha o propósito de avaliá-las, mas que estava realizando o trabalho e precisava da colaboração desses alunos. A pressão da avaliação dá lugar ao esforço em satisfazer e colaborar com uma pessoa de fora da escola. Cria-se então o Evento Comunicativo 2. Nos textos escritos temos o Evento Comunicativo 2A, e nos textos orais temos o Evento Comunicativo 2B.

Assim temos dois eventos distintos: o Evento Comunicativo 1, em que temos uma situação cotidiana de sala de aula, e o Evento Comunicativo 2, no qual temos uma situação de pesquisa formal. Existem, portanto, dois propósitos em questão: no primeiro, ser avaliado e no segundo, colaborar com alguém de fora da escola. Enquanto que no primeiro evento o aluno estaria hierarquicamente sob a avaliação do professor, no segundo evento o aluno estaria num patamar superior ao pesquisador, pois estaria colaborando com uma pesquisa.

Vale ressaltar que a jornada de produção foi exaustiva para os alunos, pois produziram 3 textos sobre o mesmo assunto numa mesma manhã. No entanto, principalmente os textos produzidos durante o Evento Comunicativo 2, pudemos perceber que o fator cansaço não incidiu sobre a produção textual, revelando, ao contrário, um entusiasmo em colaborar com a pesquisa. A nossa percepção no momento de coleta dos dados revelou que o cansaço pela repetição da tarefa três

vezes não se externalizou nem comprometeu a pesquisa, mesmo considerando que isso pode ter acontecido e que, por conveniência, não foi expressado.

Salientamos ainda, a questão da produção do texto narrativo a partir de um outro texto, no caso, o episódio de desenho animado. Nesse sentido, trata-se de um re-conto narrativo, uma vez que a história não foi criada pelos alunos, e sim, recontada. Trata-se de uma estratégia de retextualização (cf. Marcuschi, 2003) ou de refacção textual (cf. Abaurre *et al.*, 1995). Preferimos o termo refacção textual por não se tratar de uma textualização fidedigna de um texto falado para o escrito, o que é a proposta de Marcuschi (2003). A refacção textual abarca o processo de repetir uma produção textual com vistas a sua adequação a uma situação comunicativa em que se observa, na proposta de Abaurre *et al.* (1995) os indícios deixados e hipóteses levantadas pelo produtor do texto nos distintos momentos de produção. Justamente a proposta por nós apresentada neste trabalho, no qual olhamos para a produção textual para compreendê-la e deduzir a partir dos próprios textos seu contexto de produção e as estratégias de textualização realizadas pelos educandos.

2.2.2 – Os números do *corpus*

Foram coletados os textos de quinze alunos de cada série. Cada um produziu três textos (um oral e um escrito para o pesquisador e um escrito para a professora em sala de aula), resultando, por classe, um número de quarenta e cinco textos, num total geral de noventa produções textuais.

As escolhas dos alunos foram realizadas pelas professoras, orientadas para indicar cinco alunos excelentes, cinco alunos intermediários e cinco alunos com maiores dificuldades.

Desses quinze alunos, escolhemos cinco de cada série para constituir o *corpus*, escolhendo dois com maiores dificuldades, dois intermediários e um excelente. Restringimos, assim, ao número de quinze textos por série, num total de trinta para procedermos à análise.

O número aparentemente reduzido de textos parece não prejudicou os resultados obtidos com a análise, já que o nosso objetivo centraliza-se na realização de uma pesquisa qualitativa, ressaltando o papel do contexto de forma heterogênea nos textos dos alunos. Dessa forma, esse número nos oferece de maneira satisfatória dados que permitem entender a produção textual em sala de aula. Se a

característica que pretendemos observar nos textos é a heterogeneidade, ela torna-se premissa aplicável aos demais textos excluídos da análise.

Em resumo, temos:

Série	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2A	Situação de Coleta 2B	Total
2 ^a	5	5	5	15
4 ^a	5	5	5	15
Total Geral				30

Levando em conta a história dos sujeitos com a escrita levantada pelos questionários, e tentando separar, no momento de produção, o contexto escolar de um outro contexto (de pesquisa, mudando-se assim os interlocutores), analisamos a ocorrência das repetições e dos marcadores – elementos lingüísticos tomados como os mais produtivos para a verificação dos propósitos da pesquisa – nos três textos produzidos pelos alunos, procurando entender como cada situação interferiu no momento da produção. Se a ocorrência da repetição e dos marcadores está intimamente ligada, *a priori*, à oralidade, que tipo de gênero é o texto escolar que permite a ocorrência de tais fenômenos? Queríamos entender se isso estaria ligado às condições de produção do texto escolar, do gênero redação. Só assim poderíamos sugerir mudanças de atuação pedagógica.

Como este trabalho propõe uma análise que procure sobrepor o qualitativo sobre o quantitativo, torna-se necessário expor as fundamentações teóricas que apontam para concepções sobre a língua e a linguagem, de forma a nos munir de estratégias de análises que primem pela premissa de tais concepções.

De tal maneira, julgamos imperativo adotar uma concepção de língua, das relações fala e escrita, de texto e de suas especificidades pedagógicas e de um marco teórico sobre os fenômenos investigados – repetição e marcadores discursivos.

Essa necessidade aponta para uma análise que vise não só uma aplicação direta dessa fundamentação nos dados do *corpus*, mas, sobretudo, esteja imbricada

na própria ação analítico-investigativa, viabilizando a proposta anunciada. Começaremos, pois, a construção de uma base teórica para a fundamentação da análise.

CAPÍTULO 3

O SOCIOINTERACIONISMO DISCURSIVO E COGNITIVISTA

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Carlos Franchi

Neste capítulo, apresentaremos algumas das premissas teóricas que darão suporte à análise das repetições e marcadores nas redações escolares, sobretudo, por dar uma noção de língua e por nos dar uma teoria social da aprendizagem, inclusive, a escolar, foco deste trabalho.

Trataremos nesta seção do Sociointeracionismo Discursivo e Cognitivista, ancorando-nos principalmente nas idéias bakhtinianas e vygotskyanas. Proporemos aqui que se tenha uma noção sociocognitiva da linguagem na aprendizagem de forma conjunta com o contexto em que ela ocorre. Além de postularmos pressupostos sobre a linguagem, ao mesmo tempo em que discorrermos sobre ela, estaremos redimensionando uma visão de sala de aula enquanto local social, palco discursivo, onde as relações entre o ensino e a aprendizagem obedecem a fatores socioculturais e a aspectos característicos de sua função: a educação formal.

O espaço da sala de aula no ensino de língua materna tem sido freqüentemente revisitado pela literatura pedagógica e lingüística. A sala de aula, através dos tempos, vem ganhando conotações diferentes que vêm se refletindo em práticas pedagógicas diversas e, ao mesmo tempo, redefinindo os papéis dos atores escolares em seu interior.

Esse lugar antes era reconhecido apenas como lugar de aprendizagem formal, um espaço à parte da sociedade, onde se preparariam os indivíduos para

suas atuações sociais. Era um lugar diferenciado, fechado, restrito, um laboratório onde as atividades de ensino teriam como pressuposto fornecer subsídios para o exercício social extra-escolar.

Assim foi o ensino de língua materna por muito tempo: oferecer subsídios gramaticais para, fora da escola, usar uma língua por vezes tão estranha, aprendida de maneira também estranha no espaço da sala de aula. A prática pedagógica do ensino de língua materna ignorou por muito tempo o lugar social e interativo da sala de aula, das produções textuais e dos processos de apropriação e desenvolvimento das modalidades falada e escrita. A língua era vista como um código imanente apoiada em textos modelos pré-fabricados com exemplos gramaticais abstraídos da sua realização empírica. Por mais que queiramos acreditar que essa prática mudou, também temos certeza de que ela persiste. Os livros didáticos mudaram, os cursos de Letras também, mas os professores ainda procuram sedimentar sua prática no tradicionalismo do ensino de língua materna. No máximo, o que ocorre é ensino gramatical que usa o texto como pretexto. Tais aspectos ocorrem não por incompetência – as causas são outras, entre elas o peso da tradição, a não formação continuada, jornadas de trabalhos intensivas e exaustivas, além da má remuneração. No entanto, os alunos não têm culpa de tal situação e cremos que é possível redimensionar a visão do senso comum da sala de aula que ainda permeia muitas práticas pedagógicas.

A sala de aula, assim como qualquer espaço social, apresenta-se como um espaço organizado sociocognitivamente de forma interativa. Dessa maneira, todas as relações que fluem nesse espaço obedecem à mesma ordem. Em se tratando de ensino de língua materna e, conseqüentemente, de produção textual, essa organização do espaço da sala de aula apresenta-se como condições de produção discursivas imediatas, que se refletem no momento de convergência desses dados na configuração textual do produtor, tanto na fala, quanto na escrita. Dependendo da idade do educando, ele ainda não possui maturidade suficiente para a abstração necessária para a produção textual oral e escrita (as produções textuais escritas e as orais, como a apresentação de seminários, nos revelam isso cotidianamente). Com isso, a avaliação do professor geralmente não leva em conta a construção progressiva da abstração dos alunos do contexto de produção textual por escrito. Muitas vezes, parte-se do pressuposto de que os alunos não sabem nada, então, têm a obrigação de atingir uma meta escolar tradicionalmente imposta.

No entanto, antes de qualquer atitude prática, torna-se imperativo o conhecimento do desenvolvimento da linguagem na criança, suas fases e, sobretudo, do processo de aquisição/desenvolvimento da escrita. Esse processo de aquisição da escrita é muito mais que a aquisição de uma tecnologia, da apropriação da ortografia de uma língua. É um novo processo de aprendizagem que envolve a cognição e novas etapas de desenvolvimento lingüístico comparáveis ao desenvolvimento da fala. A necessidade dos aspectos cognitivos do desenvolvimento da linguagem infantil nos revelará pontos específicos de atuação e mediação na prática de ensino.

Mas o que é a linguagem? A resposta pode seguir muitos caminhos, percorrer inúmeras teorias, ciências e momentos históricos, mas, independentemente do ponto de vista que se adote, a linguagem como capacidade de simbolizar, de dizer o mundo, de se expressar e de se comunicar é o que há de mais humano no homem. A linguagem, seja verbal ou não verbal, encontra-se em todas as esferas da atividade humana, interiormente, em nosso pensamento e exteriormente, em nossas relações com os outros. Pela sua diversidade de formas e manifestações, e por pertencer ao domínio individual e social, tem um caráter multidisciplinar, sendo estudada por várias ciências como a Semiologia, a Lingüística, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, entre outras, e sob diferentes enfoques.

A linguagem é chave e fio condutor na constituição do sujeito. Entender a humanização do ser é entender a constituição do sujeito da linguagem. O homem precisa apropriar-se da linguagem como forma de se colocar no mundo e de fundar a sua historicidade. Sendo assim, este capítulo dedica-se a examinar as questões da linguagem que se relacionam à infância e à própria constituição do sujeito, fazendo indagações e propostas para um Ensino Fundamental que pense a criança como sujeito inserido na cultura, produtor de cultura, que diz o seu *eu* fundando a sua história e a de sua coletividade. Sujeito que não apenas diz, mas registra o que vive, pensa e imagina, deixando suas marcas e rompendo o tempo e o espaço do imediatamente vivido. A consciência das normas lingüísticas que controlam o discurso formador desse sujeito se dá na aprendizagem formal em sala de aula.

Para uma concepção de prática pedagógica que contemple a sala de aula como um espaço sociointerativo, incluindo todas as relações e produções textuais nela ocorrentes, necessitamos assumir uma concepção de linguagem. Essa

concepção nos guiará o olhar sobre a língua, a sala de aula, a prática pedagógica e as relações entre seus atores: professor e aluno.

Neste capítulo, dividido em três partes, discutiremos primeiramente, de forma breve, as concepções de linguagens que permearam as idéias sobre o ensino/aprendizagem de língua materna. Por mais que os professores afirmem, por vezes, que não possuem conhecimento teórico, sua prática pedagógica materializa uma teoria. Essa explicitação teórica breve pretende demonstrar o que pretendemos superar, tomar como ponto de partida para a ruptura.

Na segunda parte, de forma mais detalhada, nos debruçaremos sobre a concepção sociointeracionista cognitiva da linguagem, esclarecendo de que modo os pensamentos de Bakhtin ([1929]2004) e Vygotsky ([1934]2003) elucidam tanto a noção de língua a ser ensinada na escola e o “como” ensinar e tratar as produções textuais. Não tomaremos o pensamento bakhtiniano como sendo pedagógico; suas idéias a respeito da linguagem, sobretudo o interacionismo e o dialogismo, é que serão importantes para a fundamentação teórica da prática que pretendemos sugerir, pois se não nos dá técnicas de ensino, nos dá uma concepção de língua para que possamos teorizar pedagogicamente sobre ela. Vygotsky, como psicólogo que foi, nos trará aspectos cognitivos que não estavam no programa investigativo do pensamento bakhtiniano, sobretudo dos processos de desenvolvimento lingüístico infantil e a relação entre pensamento e linguagem neste período. Iremos reivindicar aqui o Sociointeracionismo Discursivo tal como proposto por Bronckart (2003) e Dolz & Schneuwly (2004), tratando o texto como materialização do discurso, reconhecendo sua natureza dialógica, polifônica, interativa e sócio-cognitiva.

Por fim, anunciaremos a perspectiva adotada em relação ao Sociointeracionismo enquanto premissa na análise que aqui pretendemos realizar.

3.1 – Concepções de Linguagem

Todo o trabalho de pesquisa em Lingüística se auto-explica de maneira mais objetiva quando deixa clara a concepção de linguagem adotada. Ter uma concepção de linguagem supõe uma noção sobre o papel não apenas da língua, mas também da sociedade, dos falantes, dos escritores, enfim, das relações sociais que permeiam a linguagem, procurando tanto aproximar a linguagem do contexto social, quanto excluir este último da constituição daquela. Vale salientar que as diferenças

entre as concepções não invalidam esta ou aquela teoria. A Semântica Formal e o Gerativismo, por exemplo, assumem uma concepção de linguagem condizente com os resultados de suas investigações; uma concepção adotada como pressuposto em um trabalho, não invalida as outras. Restrições sempre haverá. Nunca um trabalho conseguirá dar conta de todos os problemas ou fenômenos da linguagem, haja vista a sua dinamicidade e a imensa quantidade de trabalhos e pesquisas com os mais variados temas e pressuposições a respeito da língua. Por isso a necessidade de situar bem o lugar teórico no qual solidificamos nossas investigações.

Tradicionalmente os estudos lingüísticos de cunho pedagógico dividem em três as concepções de linguagem (cf. Koch, 2003a; Travaglia, 2002; Geraldi, 2003). Apesar de já bastante discutida, a sua presença neste trabalho se justifica pelas concepções pedagógicas de ensino de língua materna em que essas concepções desembocaram.

A primeira é a concepção que vê a *linguagem como expressão do pensamento*. Nesta concepção, a linguagem é uma tradução, uma representação fônico-escrita do pensamento. Segundo Travaglia (2002:21):

As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Assim, afirma-se que pessoas que não se expressam bem são pessoas que não pensam bem ou não sabem estruturar seu pensamento. Acaba-se assumindo que existem regras lógicas de estruturação do pensamento e da sua exteriorização, via linguagem. Esse pensamento, muito recorrente na filosofia clássica (cf. Weedwood, 2003) trata a produção textual independente do contexto³ de sua realização, negando o papel deste na configuração textual. A língua oferece formas lógicas prontas para a formação textual independente de qualquer situação social. O ensino gramatical encontra respaldo nesta concepção, visto que procura ensinar formas lógicas “pré-moldadas” e certificadas em correção, quase sempre impostas a

³ A palavra *contexto* possui uma significação ampla nem sempre fácil de definir. Aqui, estamos tomando contexto como uma ação (contextualização); fatores extra-textuais que convergem, interferem e interagem na produção textual, tais como: interlocutor, grau de formalidade, domínio discursivo (religioso, político, jurídico, familiar), registro, situação, conhecimentos partilhados. Compreendem aspectos físicos e, principalmente, cognitivos, que conduzem a produção e o processamento textual. O aspecto cognitivo é importante por permitir a idéia de que o contexto é “criado” durante a interação.

substituir a linguagem trazida pelo aluno do seu meio social. Quase nunca trabalha com textos, concentrando-se no ensino de regras de boa formação de orações isoladas, esperando-se que o aluno as articule no momento de produção textual.

Na segunda concepção, temos a língua *como instrumento de comunicação*. Aqui temos a noção de língua como um sistema de códigos que, combinados obedecendo a determinadas regras, transmitem uma mensagem de um emissor para um receptor. Destacam-se os estudos do Círculo Lingüístico de Praga, sobretudo de Roman Jakobson ([1960]1988), em que se defende a funcionalidade da língua. O esquema de comunicação introduzido por Jakobson ([1960]1988) atribui ao falante e à sua intencionalidade a fundamentação do discurso, e reduziu a atividade de linguagem à codificação e decodificação. O código lingüístico é externo ao falante e cabe a ele usá-lo de maneira adequada para que sua mensagem chegue ao outro de maneira clara e sem “ruídos”. A linguagem nessa perspectiva continua sendo situada externamente ao indivíduo, vista como um sistema (cf. Saussure, [1916] 2003). Os estudos que aqui se pautam são os de cunho formalista, interessados na estrutura lingüística imanente e sua lógica interna, e não na sua realização empírica em situações concretas de uso⁴. Embora tenha a introdução dos postulados funcionalistas como base, o modelo comunicacional é estrutural. Tal tendência isola a linguagem do homem em sua atividade social. Inserimos aqui os estudos saussureanos, chomskyanos e a Pragmática de Austin e Searle (cf. Pinto, 2001). Pedagogicamente, essa tendência foi fortemente usada nas escolas brasileiras, inclusive sob a disciplina “Comunicação e Expressão”. Segundo Soares (2002a:169), a partir dessa denominação

os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais.

A terceira concepção vê a língua como *lugar de interação*, mas uma interação social. Através da língua como fenômeno sociointerativo, os indivíduos não apenas expressam seus pensamentos, comunicam-se, mas, também, atuam sobre o outro, agem sobre o outro, modificando e construindo os objetos do discurso, produzindo interacionalmente os sentidos dos textos, criando mundos via linguagem,

⁴ Outra palavra de utilização perigosa. Aqui entendemos *uso* não no sentido instrumental do termo, mas na realização da linguagem em gêneros textuais nas atividades sociais diversas.

constituindo-se mutuamente ante o mundo e o outro. Segundo Taylor (1989 apud Marcuschi, 2004:4), essa concepção vê

a língua como um sistema não-autônomo, supondo uma relação bastante íntima entre a língua e as faculdades mentais, situando ambas no contexto da interação humana e na relação com o meio-ambiente em que os indivíduos atuam.

O fator cognitivo entra não como o determinante da configuração da língua na sua realização em textos, mas atuando na organização textual motivado pela interação entre mente e sociedade. A cognição aqui é vista situadamente e não como um fenômeno universal, de ocorrência igual e simultânea em todos os indivíduos e intramental.

No sociointeracionismo, a língua é considerada na sua realização em textos, levando-se em conta as condições sócio-históricas da sua produção e recepção. Postula essa concepção que a língua deve ser investigada em seu uso e não em estruturas internas a ela, pois esta estruturação do sistema lingüístico é afetada justamente pela realidade social da língua. Há nesta concepção uma quebra da tendência autonomista da língua, tanto no campo estrutural, quanto no semântico. Segundo Bakhtin ([1929]2004:124), “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (itálicos do autor).

Os textos assumem dentro dessa concepção um papel central, pois é através deles e da análise dos seus elementos que será possível investigar o funcionamento dos fenômenos lingüísticos e extralingüísticos, e entender suas organizações nas mais diversas esferas sociais, bem como o que leva as pessoas a estruturarem seus textos de formas tão diferentes a cada situação social específica. As formas de organização textual apontam as formas cognitivas de apreensão e organização do conhecimento humano (cf. Koch, 2003a).

A prática pedagógica que contempla essa concepção baseia seu ensino na existência de uma variedade de gêneros textuais⁵ que se organizam dentro de um *continuum* tipológico entre as modalidades falada e escrita, tendo como horizonte as práticas dos sujeitos que interagem socialmente. Assim, reconhece-se a variedade

⁵ Mais adiante, no capítulo 5, discutiremos com maior detalhe a questão dos gêneros textuais. A citação desse termo aqui implica o reconhecimento da sua existência e como pressuposto teórico adotado.

lingüística, os graus de formalidade, as posições sociais, a construção situada e interativa dos sentidos do texto, e a indeterminação semântica da língua.

Esta será a concepção aqui adotada. Por isso, discutiremos de forma mais detalhada seus pressupostos, tendo como pilares teóricos o pensamento bakhtiniano e a psicologia social de Vygotsky ([1934]2003), culminando no Sociointeracionismo Discursivo proposto por Bronckart (2003).

3.2 – O Sociointeracionismo Cognitivista

A agenda de estudos sociointeracionistas cobre hoje uma gama de disciplinas que tentam discutir a forma de organização social e cognitiva do ser humano envolvendo aspectos biológicos e sociais. As formas de aquisição e organização do conhecimento humano já foi fruto de inúmeras indagações e explicações, sendo o interacionismo social a maneira, até agora, mais plausível para tais investigações.

No âmbito da linguagem, a inserção do interacionismo foi de fundamental importância para a superação de paradigmas formais e estruturalistas. Se, de fato, a língua deve ser analisada na realidade de seu uso, o sistema lingüístico é então, fortemente determinado pelos aspectos discursivos e, conseqüentemente, sociais. Os estudos lingüísticos da primeira metade do século XX descreveram com sucesso as estruturas internas da língua, vide o paradigma chomskiano e a sintaxe, a fonologia do Círculo Lingüístico de Praga e as demais questões filosóficas trazidas ao longo do tempo a respeito da natureza da linguagem. No entanto, uma simples sentença como “A justiça é cega”, colocaria em xeque muitas teorias, a Semântica Formal cairia por terra e a necessidade de se ir além de pronomes, sintagmas, fonemas tornou-se imperativa, pois uma sentença como essa requer, para explicá-la lingüisticamente, uma compreensão de fatores que não residem essencialmente na língua, mas que se externalizam nela e por ela.

O paradigma chomskiano já também não dava conta satisfatoriamente do desenvolvimento lingüístico infantil; embora seus pressupostos pudessem de alguma forma ser comprovados, não havia espaço em sua teoria para os aspectos sociais e que diferenciavam os vários usos da língua. Ou seja, um falante ou escritor, não necessitaria apenas do conhecimento sintático de uma língua para ser um usuário competente e conseguir interagir com sua sociedade.

Com o advento da Etnolingüística e do modelo comunicativo de Hymes (1962), a Lingüística passa a ver na interação a natureza múltipla da constituição da linguagem e percebe que a estrutura ou o sistema de uma língua é posterior à sua realidade em uso e não o contrário como apontavam alguns estudiosos estruturalistas.

No entanto, para disciplinas como a Análise da Conversação, Etnografia da Fala, Sociolingüística Interacional, a noção de interação fica, de certo modo, restrita à situação social e ao diálogo face a face. A noção de situação social trazida por Goffman ([1964]2002) era o suficiente para a definição de interação, vista como um aspecto que complementaria a significação e não deixa transparecer a idéia de interação como propriedade constitutiva da língua. A interação, nessa perspectiva, seria um aparato semântico, extremamente sensível a fatores sociais, tais como: etnia, nacionalidade, línguas de contato, classe social. Essas “variáveis” (tomando um termo da Sociolingüística laboviana) ajudariam a explicar os diferentes comportamentos⁶ interativos e de que forma esses comportamentos atuariam na seleção das formas lingüísticas e incidiriam em significação. Morato (2004), ao referir-se a esta vertente de estudos, afirma que a realidade social é investigada localmente para a interpretação dos papéis sociais. Por isso, a importância do contexto situacional.

É nesse momento que o pensamento bakhtiniano inicia a discussão sobre a noção de interação, postulando tal propriedade como constitutiva de qualquer discurso, oral ou escrito. O discurso é essencialmente enunciação e, sendo enunciação, é sempre dirigido a outrem. Isso faz com que a interação seja essência da linguagem e não um acessório significativo. Também não se reduz à comunicação, já que a linguagem é antes de tudo, uma elaboração do pensamento humano.

No campo cognitivista, o Sociointeracionismo procura relacionar e mostrar a mútua relação constitutiva entre sociedade e cognição, superando a noção clássica cognitivista que separava mente e social. Segundo Koch & Cunha-Lima (2004:278),

⁶ Tais estudos têm por mérito relevar a “Cinésica” de Birdwhistell e a “Proxêmica” de Hall (apud Winkin, 1998), a primeira sendo estudo comunicativo dos gestos, expressões faciais, e a segunda das posturas corporais e distâncias durante a conversação. Tais aspectos são importantíssimos para evidenciar a multimodalidade da linguagem e a semânticidade dos aspectos paralingüísticos.

As ciências cognitivas clássicas têm tendido a trabalhar com uma diferença bem nítida e estanque entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente dos indivíduos e os processos que acontecem fora da mente. Para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. O ambiente seria, portanto, apenas um meio a ser analisado e representado internamente, ou seja, uma fonte de informações para a mente individual.

Essa separação dicotômica entre intramental e o extramental, entregando à internalidade da mente toda a condução cognitiva, renegou o aspecto social a uma espécie de fonte de consulta da atividade mental para a elaboração do conhecimento humano. A redução da cognição ao trabalho intramental corre o risco de gerar idéias etnocêntricas (alguns povos têm cultura pouco desenvolvida por terem a cognição ou a mente pouco desenvolvida), ou ainda, trazendo para o âmbito pedagógico, o fracasso escolar de alguns alunos ou das classes sociais baixas se deve à baixa capacidade cognitiva desses alunos. Os estudos antropológicos e etnometodológicos ofereceram inúmeras pistas na relação entre conhecimento e sociedade, ou entre língua e sociedade, em que a cognição é um fenômeno situado e específico de cada cultura e suas necessidades. O que o Sociointeracionismo reivindica é esses aspectos situacionais da cognição, abrindo assim, espaço para o social no movimento interativo entre mente e sociedade na constituição da cognição. Assim enxergada a cognição,

As abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos). Cognição, aqui, define-se como um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado por linguagem, mas de sua responsabilidade: os processos cognitivos, dependentes, como linguagem, da significação, não são tomados como comportamentos previsíveis ou aprioristicamente concebidos, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade. (Koch, 2004a:32)

Vistos tais pressupostos, faremos agora uma leitura da importância da noção de interação trazida por Bakhtin ([1929]2004) e da natureza social da aprendizagem e da relação entre linguagem e pensamento de Vygotsky ([1934]2003). A convergência dos postulados evidencia que as formas de organização social e a ação do homem sobre essas formas é que coordenam as relações simbólicas, incluindo aí a linguagem.

Discutiremos agora como os pensamentos desses dois autores elucidam as questões trazidas pelo estruturalismo, bem como a atualidade de seus pensamentos sobre a natureza heterogênea e inapreensível da linguagem. Sem dúvida, a pertinência de seus postulados até hoje, indica a atualidade e a correção dos seus pensamentos. O cruzamento das idéias destes dois autores aponta para uma noção de linguagem que engloba a natureza interativa e dialógica desta, da aprendizagem, da significação e do papel constitutivo da sociedade na construção cognitiva. Como já dissemos, embora Bakhtin não seja um cognitivista, o compartilhamento de suas noções de linguagem com a crítica de Vygotsky ([1934]2003) à psicologia de então, permite uma abordagem cognitivista que, inclusive, pode ser extraída da discussão de gêneros discursivos apontada por Bakhtin ([1953]2000).

3.2.1 – BAKHTIN: Dialogismo e Interação Como Realidade Social da Linguagem

O impacto da leitura tardia da obra bakhtiniana⁷ ainda é fortemente sentido nas inúmeras releituras e aproximações de seus pensamentos a disciplinas como a Pedagogia, a Lingüística, a Filosofia e a Psicologia.

Aqui, elencaremos os fatores mais relevantes que permitam estabelecer uma ponte entre as idéias do Círculo de Bakhtin e a Pedagogia, não em sentido estrito, mas com relação à prática pedagógica do ensino de língua materna. Dois textos serão de suma importância. O primeiro, a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin,[1929]2004)⁸, trará, a partir de sua crítica às correntes de estudos lingüísticos estruturais e psicológicos, a noção de dialogismo e a de interação verbal que mais particularmente nos interessa nesse momento. Em *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin,[1953]2000), será de grande valia a idéia de gêneros do discurso⁹; e além disso, a possibilidade de uma leitura cognitivista do texto “Os Problemas dos Gêneros do Discurso” viabilizará a defesa da heterogeneidade das produções escolares e da sua ancoragem situacional. Este texto será discutido no capítulo sobre os gêneros textuais (capítulo 5).

⁷ Não entraremos aqui na polêmica sobre a autoria dos textos. Ao nos referirmos a Bakhtin ou aos bakhtinianos, estaremos nos referindo às idéias do Círculo de Bakhtin.

⁸ As citações farão referência à versão *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004), Hucitec, 11ª edição.

⁹ Alguns preferem o termo *gêneros textuais*. No capítulo referente à esse tópico, discutiremos de forma breve essa questão.

Inicialmente, cabe ressaltar um importante aspecto do pensamento bakhtiniano, sobretudo da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – responsável por conduzir toda a reflexão proposta pelo Círculo. Bakhtin tem, antes de tudo, uma teoria social forte (o marxismo) no trato das questões lingüísticas. O estudioso procura, partindo do movimento social, entender a heterogeneidade da linguagem, ao contrário do que a Lingüística de sua época fazia, ao tentar descrever o sistema lingüístico abstraído da sociedade que o usava. O autor critica a idéia de que, “tal sistema, o indivíduo tem de tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é” (Bakhtin, 2004:79), não havendo espaço para a natureza social da linguagem. Essa teoria social sobre a qual se embasa o pensamento bakhtiniano – a dialética marxista – permite a conjugação dos aspectos múltiplos da constituição da consciência lingüística do indivíduo. Tal como postula Marcuschi (2004a), o sistema lingüístico existe, mas é “impregnado pelo discurso”. E a natureza do discurso, visto como o acontecimento e a realização da linguagem, envolvendo todos os processos sociais, cognitivos, contextuais e lingüísticos, determina a configuração da enunciação lingüística.

Bakhtin (2004) desenvolve a noção interativo-social e dialógica da linguagem a partir da crítica a duas correntes de estudos lingüísticos. A primeira foi denominada de “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato”.

Depois de introduzi-las no capítulo 4 (Das Orientações do Pensamento Filosófico-Lingüístico), Bakhtin (2004) começa a aprofundar cada uma das orientações nos dois capítulos seguintes, começando pela segunda, no capítulo 5 (Língua, Fala e Enunciação).

Bakhtin (2004) argumenta que para o objetivismo abstrato, a língua é limitada à noção de sistema, que se apresenta ao indivíduo para a apropriação, obedecendo a suas normas internas. Partindo da obra de Ferdinand de Saussure ([1916]2003), cujos estudos baseiam essa orientação, Bakhtin (Bakhtin, 2004:96) afirma que o “sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social”, sendo assim, tal sistema, governado por leis “puramente imanentes e específicas, irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas ou a quaisquer outras” (Bakhtin, 2004:79). Esse sistema, para o autor, não passa de uma abstração, realizada em nome de um objetivismo científico positivista, que perde a essência da linguagem no recorte dos objetos.

A idéia do objetivismo abstrato é a de que existe um sistema lingüístico subjacente à manifestação da linguagem, fornecendo um substrato lingüístico para a enunciação. Segundo Bakhtin (2004:77), para essa orientação:

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais – que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

Este sistema, constituído por tais traços idênticos e recorrentes, passa por dois processos de evolução: a *sincronia*, entendida como um momento estável da evolução lingüística e a *diacronia*, vista como a evolução histórica da língua ao longo do tempo. Bakhtin (2004:91) nega a existência da sincronia, afirmando que o “sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade num dado momento da história”. Isso porque a comunidade lingüística não percebe a evolução da língua a não ser por um recorte diacrônico, vivo na memória dos mais antigos ou academicamente. Não se tem consciência de que o indivíduo está modificando a língua em suas atividades verbais. A língua apresenta-se como uma norma, assim como as demais normas sociais, que constitui fenômenos apenas no imaginário social – mas não é essa norma que governa a interação. Embora reconheça a existência de tais normas, o sujeito obedece às convenções impostas pela enunciação enquanto acontecimento social. Nesse sentido, Bakhtin (2004:90) defende o argumento de que

percebendo a língua de um modo completamente diferente daquele como ela apareceria para um certo indivíduo, num dado momento do tempo, a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta.

Sendo impossível a apreensão da língua num dado momento por ela apresentar-se em plena evolução, a sincronia torna-se, no dizer do autor, uma ficção. Uma descrição lingüística calcada na pressuposição sincrônica falha por não corresponder “a nenhum momento específico do processo de evolução da língua” (Bakhtin, 2004:91). Pelo contrário, esse tipo de descrição nunca dará conta daquilo que promete por não captar a constante evolução lingüística.

O paradigma saussureano, em nome do positivismo científico da época, recortou apenas um dos constituintes da linguagem e lhe deu *status* de língua. Para

Saussure ([1916]2003), a linguagem não pode ser objeto de investigação da Lingüística pela sua heterogeneidade constitutiva, sem a possibilidade de estabelecer leis fixas e coerentes internamente. Apenas a *langue* possibilita tal empreitada, por estar filtrada das interferências da *parole* – esta vista como a fala enunciativa, realização da *langue* e sensível a variações não ligadas à lógica interna da língua. Por ser individual, a *parole* não permitiria à Lingüística dar conta da variação de cada um dos falantes de uma dada língua, ficando tal tarefa a cargo da Estilística. Bakhtin (2004), condenando tal atitude, reivindica o lugar da história social dentro da análise lingüística, pois esta é o fator evolutivo das línguas. Sem sujeitos que a falem, a língua enquanto sistema lingüístico não existe:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (Bakhtin, 2004:108).

Por lidar apenas com dados abstraídos da realização da língua, o objetivismo abstrato e a idéia de sistema enquanto sinônimo de língua sobrevivem apenas no plano teórico e com alguma serventia pedagógica – no caso, as descrições estruturais que fundamentaram os estudos gramaticais normativos e que tomaram tais descrições como leis a serem seguidas e também a gramática como sinônimo de língua. Vale destacar esse pensamento do autor, pois ao contrário do que muitas leituras bakhtinianas asseveram, Bakhtin (2004) não negava a existência e a importância teórica do objetivismo abstrato, apenas afirmava que tal teoria não podia reivindicar o *status* de sinônimo de língua, pois a língua é bem mais do que formas.

Ao rejeitar a fala, o objetivismo abstrato falha por não saber tratar a questão da heterogeneidade lingüística, colocando a variação como um fenômeno extralingüístico. Não se trata, para Bakhtin (2004), de querer dar conta de cada uma das enunciações; segundo o pensador, basta reconhecer sua “natureza social” e admitir a sua constituição nas esferas sócio-históricas. Bakhtin nega a individualidade da idéia de *parole* apresentada por Saussure, pois a fala é sempre um ato social dentro da corrente enunciativa que constitui uma dada língua; é uma resposta, um diálogo social. O autor ainda afirma que a noção de língua enquanto sistema “nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais” (Bakhtin, 2004:108). A falha do objetivismo abstrato é, para o filósofo, eliminar a essência ideológica da língua, separando-a do social. São leis

sociológicas que conduzem a evolução lingüística, e não leis internas a um sistema fechado e imanente.

Marcuschi (2004a:4) resume a crítica bakhtiniana ao objetivismo abstrato nos itens que se seguem:

1. o fator *normativo e estável* prevalece sobre o caráter *mutável* da língua;
2. o *abstrato* prevalece sobre o *concreto*;
3. o *sistemático abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*;
4. as formas dos *elementos* prevalecem sobre as do *conjunto*;
5. a *reificação* do elemento lingüístico isolado substitui a *dinâmica* da fala;
6. a *univocidade* da palavra mais do que *polissemia e plurivalência vivas*;
7. representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração;
8. incapacidade de compreender o processo gerativo *interno* da língua.

Negada então a premissa da língua enquanto sistema, Bakhtin (2004) passa então a discutir os postulados do “subjetivismo idealista”, para afirmar o caráter interacional da linguagem.

Essa orientação defende a natureza individual e psíquica da linguagem, postulando a idéia de um aparato mental responsável pela elaboração e expressão do pensamento via língua, sendo todo esse processo realizado intramentalmente. A expressão exterior do enunciado seria dada como uma deformação do pensamento lingüístico interior.

Para o pensador russo, o subjetivismo idealista apresenta a enunciação

como um ato puramente individual, como expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc. (...) Sua mais simples e grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores¹⁰. (Bakhtin, 2004:110-111)

O erro, para o autor, está agora em considerar a expressão um ato individual e monológico e a língua como um instrumento pronto para ser usado. Bakhtin (2004:111) argumenta que a expressão do pensamento dirige-se a outrem de forma indireta, pois o mundo exterior lhe configura novas regras, “o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso”. Apenas

¹⁰ Embora não tão formalista, o Círculo Lingüístico de Praga, particularmente o trabalho de Jakobson ([1960]1988) e as funções da linguagem, bem como a pragmática de Austin e Searle (cf. Pinto, 2003), se enquadram, de certo modo, na crítica expressionista bakhtiniana.

num plano idealista e espiritualista, tal empreitada pode ser considerada para dar conta da linguagem.

Bakhtin (2004) passa a formular sua noção de interação e de contexto, quando afirma a natureza dual da expressão. Para o pensador russo, “a expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo)” (Bakhtin, 2004:111). Nesse momento, o exterior é percebido como constitutivo da expressão e não um acessório semântico. Com isso, o contexto e a interação são muito mais que acontecimentos lingüísticos, eles *são* a linguagem: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin, 2004:113). Quando o autor fala em “meio social mais amplo”, postula que a situação física imediata determina não somente a língua, mas também os conhecimentos partilhados, as normas sociais e a história dos indivíduos que interagem verbalmente:

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (...) O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. (Bakhtin, 2004:114)

Embora não postule nenhuma orientação cognitiva, ao negar o subjetivismo individualista e a idéia de processamento exclusivamente intramental da enunciação, Bakhtin deixa pistas para a questão da dualidade do conhecimento humano, idéia levada a fundo nos postulados vygotskyanos que discutiremos adiante. Não só isso. O autor também redimensiona o objeto de estudo da própria Lingüística, pois, ao negar, em termos, o Estruturalismo ou a Lingüística Sistêmica, bem como a natureza exclusivamente psíquica e individual da linguagem (numa crítica direta a Humboldt e que se aplicaria também a Chomsky), Bakhtin (2004) advoga a investigação do uso social da língua quando o que se fazia até então era o estudo de fragmentos da linguagem tomados como sinônimos de completude. Esse recorte teórico conduz a noções equivocadas e incompletas sobre a natureza da linguagem, rotulando de maneira negativa a evolução das línguas, vistas ou como deformação do pensamento, ou como corrupção das leis internas de um sistema.

O pesquisador russo sintetiza então seu pensamento afirmando que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 2004:123)

Ainda sobre a negação bakhtiniana da enunciação individual ou monológica, é possível levantar a constatação da noção de dialogismo.

Geralmente, os estudos interacionistas de inspiração etnometodológica consideram interação somente os encontros sociais tendo como base o diálogo. Um exemplo disso é a definição de interação dada por Goffman (1973 apud Charaudeau & Maingueneau, 2004:281):

Por interação (isto é, interação face a face) entende-se basicamente a influência recíproca que os participantes exercem sobre suas ações respectivas quando estão em **presença física imediata** uns dos outros; por uma interação estende-se o conjunto da interação que se produz em uma ocasião qualquer, quando os membros de um conjunto dado **encontram-se em presença contínua uns dos outros**; o termo “**encontro**” também poderia ser adequado. (negritos nossos)

Ou ainda Vion (1992 apud Charaudeau & Maingueneau, 2004:281), que define interação como “toda a ação conjunta, conflituosa ou cooperativa, **que coloca em presença dois ou mais atores**” (negritos nossos).

Notemos que, nessas definições de interação, acha-se necessário para caracterizá-la a “presença física imediata”, o “encontro”. Os estudos de base etnometodológica como os da Análise da Conversação, por conta do próprio objeto de estudo, não desenvolvem um conceito de interação amplo e tomam “apenas” diálogo enquanto forma de interação. Para Bakhtin (2004), o dialogismo é mais que uma forma de interagir; é uma propriedade da língua:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Essa natureza essencialmente dialógica da linguagem implica o redirecionamento do foco das questões sobre a língua. O papel do outro e da

estrutura social com os quais o indivíduo dialoga faz com que a língua seja essencialmente dialógica, tanto na sua enunciação quanto na sua semânticidade.

Ademais, ao deslocar o conceito de diálogo para dialogismo constituinte de todo tipo de comunicação verbal, o pensador russo coloca no mesmo patamar interacionista a fala e a escrita. Essa é, com efeito, uma das grandes contribuições bakhtinianas para a Lingüística Textual e também para o tratamento dos textos que circulam numa sociedade, tanto orais quanto escritos.

Ao tratar do dialogismo, Bakhtin (2004:113) afirma que

Essa orientação da palavra em função do interlocutor¹¹ tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor.

O pensamento bakhtiniano afirma que só levando-se em conta a interação e o dialogismo da língua como propriedades constitutivas da linguagem e não como traços extralingüísticos, fora do sistema ou do psiquismo, é que se pode entender as formas de comunicação verbais humanas. É pela realidade sócio-ideológica da língua que se pode tentar descrever as formas lingüísticas e não o exercício contrário.

A ordem metodológica de análise lingüística da interação verbal, segundo o autor, deve ser a seguinte (Bakhtin, 2004:124):

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

¹¹ Enquanto que, para o funcionalismo de Praga, o outro da enunciação seria o “receptor”, de característica passiva e que apenas decodificaria a mensagem, Bakhtin (2004) usa o termo “interlocutor”, de participação ativa e interativa com o locutor – mais que um mero decodificador, e sim, um co-construtor da enunciação.

Como podemos perceber, o pensamento bakhtiniano prega a situacionalidade configurativa das formas lingüísticas, entendendo situacionalidade não só como a situação imediata, mas também como horizonte social dos interactantes e toda a história na qual estão imersos. Só assim é que se pode entender os fenômenos formais da língua e a sua evolução dentro do sistema.

De tal maneira, o dialogismo e a interação são pressupostos indispensáveis para se analisar as produções de discursos escolares. Esses discursos configuram uma esfera comunicativa específica, que demanda um olhar também específico por parte dos professores diante de tais produtos lingüísticos. A proposta bakhtiniana, se não delinea uma prática ou metodologia pedagógica, apresenta uma noção de língua condizente com as matizes sociointeracionistas que poderão nos ajudar a entender as formas de produção de discurso na escola.

3.2.2 – VYGOTSKY: Cognição Social, Significação, Pensamento e Linguagem

A psicologia e a idéia de cognição de Vygotsky, sobretudo as que constam na obra *Pensamento e Linguagem* ([1934]2003)¹², aproximam-se significativamente dos postulados interacionistas bakhtinianos discutidos acima. Isso decorre do fato de que, tanto para Vygotsky (2003) quanto para Bakhtin (2004), o sócio-ideológico conduz a construção da linguagem e do conhecimento humano, e a linguagem ocupa um lugar nodal no desenvolvimento cognitivo. Embora não se detenha à questão da cognição, Bakhtin (2004:112) já afirmava que “não é atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.”

Vygotsky (2003), tecendo uma crítica à psicologia de sua época e, sobretudo, às teorias piagetianas (cf. Piaget, 1979), afirma que os estudos do desenvolvimento da linguagem separavam a linguagem do pensamento, procurando entender isoladamente o pensamento prático infantil da fala. A abordagem piagetiana pressupõe que só é possível investigar o verdadeiro pensamento da criança desprezando os conhecimentos transmitidos a ela por adultos – postula o interacionismo restrito ao organismo e ao meio. Essa interação entre a criança e o

¹² Estaremos também sempre nos referindo a Vygotsky pela obra *Pensamento e Linguagem* (2003), Martins Fontes.

meio desencadeia a construção de estruturas mentais, e o desenvolvimento intelectual se dá pela organização interna do conhecimento ao mesmo tempo em que permite uma adaptação ao meio. A “assimilação” interna do conhecimento permite ao sujeito tanto conhecer o meio, quanto atuar nele. Essa assimilação vai adquirindo novas formas esquemáticas de cognição e tais mudanças constituem os estágios do desenvolvimento.

Vygotsky (2003), no entanto, argumenta que se Piaget estivesse certo, seria possível afirmar que, mesmo sem freqüentar qualquer sistema de ensino formal, a criança atingiria as formas superiores de pensamento — o que, na visão vygotskyana, não acontece. Para Vygotsky (2003), a mediação do outro é constitutiva das formas do conhecer infantil. Defende, assim como Bakhtin (2004), que a fala tem forte poder organizador sobre o pensamento e, ao contrário dos postulados piagetianos, o desenvolvimento lingüístico não depende exclusivamente do desenvolvimento da inteligência infantil – ele também é dialógico. Através da ação pela linguagem, interagindo com o ambiente (e não apenas estimulado por ele) e principalmente com os adultos (o outro) é que a criança desenvolve sua consciência (lingüística). O psicólogo russo nega a idéia de que a criança tenha capacidade intrínseca de, através da própria língua, elaborar seu pensamento, pois, para Vygotsky (2003:7), na psicologia da época,

Partiu-se da hipótese de que o meio de comunicação era o signo (a palavra ou o som); que, por meio de uma ocorrência simultânea, um som podia associar-se ao conteúdo de qualquer experiência, servindo então para transmitir o mesmo conteúdo a outros seres humanos.

Ao contrário das teses inatistas e behavioristas, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem nas crianças não se dá pela maturação dos estágios biológicos do homem e nem pela simples decodificação da linguagem a que se acha exposta. Para o inatismo, as capacidades cognitivas do ser humano se dão pelo desenvolvimento natural de capacidades específicas e inatas, pré-programadas e organizadas em módulos que atuam autonomamente em nosso cérebro, embora se relacionem funcionalmente. O desenvolvimento humano se daria, segundo o inatismo, pela ativação ou desencadeamento de um módulo (lingüístico, sensório-motor, etc.), e esse desencadeamento se daria pela própria natureza humana e não por motivações extra corpóreas como o convívio social.

Negando tais premissas, Vygotsky (2003) destaca a importância da convivência social na transformação do biológico em humano. É pela aprendizagem, nas relações com os outros em sociedade, que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Sem dúvida, segundo o autor, nascemos com características inatas denominadas de “psicológicas elementares”, tais como andar ereto, alimentar-se, a própria necessidade de se comunicar, etc., mas apenas no convívio social e na interação com os outros é que essas atividades adquirem sentido. A consciência de tais ações não está no próprio ato, nem no objeto a ser conhecido, mas na resposta dada pelo outro que compõe o universo infantil, pois o *feedback* dado pelo *outro*, permitirá à criança reelaborar seu pensamento. Segundo Scarpa (2003:213),

Vygotsky entende o processo de internalização como uma reconstrução interna de uma operação externa, mas, diferentemente de Piaget, para a internalização de uma operação deve concorrer a atividade mediada pelo outro, já que o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas.

Para Vygotsky (2003), o pensamento e a linguagem, em determinado estágio do desenvolvimento cognitivo infantil, convergem. Neste momento, o pensamento através da linguagem se transforma em pensamento racional, transformando o ser biológico em homem.

E tal como Bakhtin ([1929]2004), Vygotsky (2003) destaca o papel da palavra socialmente veiculada na construção do complexo cognitivo da criança. Para o estudioso russo, é no ato de significação da palavra que podemos analisar o pensamento infantil de maneira completa, por este con

sendo construída socialmente na enunciação e em seu contexto de realização, podendo-se dizer que a cada contexto sua plasticidade faz com que ela, a palavra, se modele a ele, o contexto. Assim como para Bakhtin (2004), a linguagem é constructo sócio-interativo e dialógico, também para Vygotsky (2003), a apropriação do conhecimento pela criança se dá da mesma maneira. As informações nunca são absorvidas diretamente do meio. São sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas que rodeiam a criança, carregando significados sociais e históricos. Isso não significa que o indivíduo seja como um espelho, apenas refletindo o que aprende. As informações intermediadas são reelaboradas numa espécie de linguagem interna. É isso que caracterizará a individualidade. Por isso a linguagem é duplamente importante para Vygotsky (2003). Além de ser a principal estratégia de intermediação do conhecimento entre os seres humanos, ela tem relação direta com o próprio desenvolvimento psicológico. Nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores, pois, assim como a linguagem é dialógica, o conhecimento e a aprendizagem que se constituem na e pela linguagem, possuem a mesma dinâmica.

No tocante à aprendizagem, Vygotsky (2003a) desenvolve dois conceitos de extrema importância para a compreensão da construção de conceitos por parte de criança e a identificação de dois espaços do conhecer: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa delimitação tem por meta estabelecer a identificação, sobretudo pedagógica, dos estágios de desenvolvimento intelectual, proporcionando a atuação em níveis específicos e ressaltando a natureza social e dialógica da aprendizagem.

Vygotsky (2003a:111) define a Zona de Desenvolvimento Real, como um estágio inicial tomado como ponto de partida em que “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. O estabelecimento dessa Zona é fruto de uma análise da historicidade do sujeito enquanto ator social. Ela é de suma importância, pois ao se estabelecer tal procedimento pedagógico, ignora-se a idéia do total não-saber do aluno ao adentrar em sala de aula – o professor sabe e está ali para ensinar aos que não sabem.

As metas de ensino ou o desenvolvimento intelectual a ser atingido se dá pela Zona de Desenvolvimento Proximal. Para o psicólogo russo

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2003a:112)

O tratamento dialético dado à aprendizagem por Vygotsky (2003, 2003a) ressalta os pressupostos assumidos neste trabalho, uma vez que o pesquisador situa localmente os processos sociais e a cognição dos objetos discursivos historicamente construídos, pois “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (Vygotsky, 2003a:115).

O movimento da aprendizagem é traçado horizontalmente, em que a Zona de Desenvolvimento proximal de hoje será a Zona de Desenvolvimento Real amanhã. Dentro do ambiente escolar, o estabelecimento dessas Zonas são relevantes para o desenvolvimento intelectual e interação social mediados pela linguagem – linguagem essa que se configura nessa relação.

Há um percurso pedagógico traçado entre aquilo que o aluno sabe e o que ele pode saber. Geralmente ou tradicionalmente, espera-se que os alunos assumam comportamentos adultos diante de tarefas escolares, entre elas, a produção textual. Porém, vale salientar que “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação com o curso do desenvolvimento da criança, relação que varia à medida que a criança vai de um estágio para o outro” (Vygotsky, 2003:119).

Isso não reduz a aprendizagem a uma padronização de determinados conteúdos ou capacidades à idade dos alunos ou a estágios de desenvolvimento. No entanto, situa o processo de aprendizagem localmente, como fruto de uma interação social específica, observada e identificada por uma Zona de Desenvolvimento Real empírica e não através de universalismos que, geralmente, castram ou silenciam saberes existentes em nome de currículos, técnicas de ensino ou modismos acadêmicos.

3.3 – Concepção de Língua Adotada

Como vimos, o Sociointeracionismo pregado por Bakhtin e Vygotsky apontam para a natureza social dos processos lingüísticos e cognitivos. A palavra, veículo

ideológico por excelência, carrega em si as significações que materializam a estrutura e o pensamento social. Vygotsky (2003) procurou mostrar que essa dinâmica da significação social da palavra influenciava a cognição infantil, pois é através da apropriação dialógica da palavra e do consentimento social das pessoas mais velhas do universo infantil que a criança desenvolve seu pensamento racional e adquire consciência. A significação enquanto processo sócio-dialógico representa, para a criança, a porta de entrada da humanização do ser biológico. O *feedback* dado pela significação da palavra autoriza a ação da criança que internaliza esse significado socialmente construído, elevando-o às suas funções superiores. Isso corrobora a idéia bakhtiniana de que o dialogismo deve ser um pilar teórico das Ciências Humanas.

A dialética dos movimentos humanos e a interação dialógica entrelaçam Bakhtin e Vygotsky. Para os teóricos, o papel do outro na interação é de suma importância – seja para configurar o discurso, seja para sancionar um ato social e, conseqüentemente, aprender e internalizá-lo.

A palavra é também cerne da relação teórica entre Bakhtin e Vygotsky: ela materializa a consciência humana; por meio dela passa a existir o pensamento, constituindo a chave da compreensão entre pensamento e linguagem – a palavra transforma-se em palco dos movimentos sociais, carrega consigo o significado vencedor das lutas ideológicas pela sua posse, e é esse sentido que, configurado em palavra, permitirá à criança ascender enquanto sujeito social.

Assim, define-se a agenda de estudos sociointeracionistas pela investigação da linguagem na sua realização social, tendo o ato de interagir com o social e com o outro a premissa básica da construção cognitivo-verbal. Apenas imersos em uma sociedade é que desenvolvemos nossas capacidades cognitivas necessárias ao nosso convívio social tal qual hoje vivemos. Todas as nossas elaborações e atividades mentais e lingüísticas se definem pelas formas de agir socialmente e pelo dialogismo com o outro e com o horizonte social. A ação social ou “ação de linguagem” (cf. Bronckart, 2003) é constitutiva da atividade humana, singular ao agente, materializada em objetos do mundo, do discurso, fixada plasticamente nos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, Scarpa (2003:218-219) afirma que

Propostas interacionistas afirmam que a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. A linguagem é o espaço em que a criança se constrói como sujeito; o conhecimento do mundo e do outro é, na linguagem, segmentado e incorporado. Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro, do interlocutor. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias lingüísticas não existem a priori (isto é, não estão a priori segmentados, conhecidos ou interpretados), mas se instauram através da interação dialógica entre a criança e seu interlocutor básico. Esta interação vai proporcionar, ao mesmo tempo, a criação da criança e do próprio interlocutor como sujeitos do diálogo, a segmentação da ação e dos objetos do mundo físico sobre os quais a criança vai operar, e a própria construção da linguagem, que por si é um objeto sobre o qual a criança também vai operar.

Essa natureza do desenvolvimento lingüístico e cognitivo, embora epistemologicamente se enquadre perfeitamente na fase infantil, resume a condição humana de ser e agir pela linguagem. De acordo com Bronckart (2003:21-22),

A posição interacionista implica, portanto, a idéia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano (direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja como o resultado da acumulação de aprendizagens condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (tese fundadora do behaviorismo). Levando a sério a historicidade do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. A seguir, desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como dessas formas de interação semiótica. Enfim, trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

Devemos então admitir, ainda acompanhando a proposta de Bronckart (2003:42) que “a tese central do Interacionismo Sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Para Bronckart (2003), o agir comunicativo constitui a base de orientação das organizações sociais e seus respectivos funcionamentos, sendo o texto a forma de materialização das operações comunicativas, cognitivas e sociais. A linguagem é atividade social por excelência e os textos em suas configurações evidenciam tal atividade.

Por seu turno, Cristóvão & Nascimento (2005:37) afirmam que

É nas abordagens que integram as dimensões psicossociais que o interacionismo sócio-discursivo se insere ao admitir que é pela “reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas de um meio sócio-histórico” (Bronckart, 1997/1999:101) que se dá a emergência de capacidades conscientes que levam a uma ação de linguagem que se apresenta, externamente, como resultante da atividade social operada pelas avaliações coletivas e, internamente, como o produto da apropriação – pelo agente produtor – dos critérios dessa avaliação.

Assim sendo, estamos aqui assumindo uma noção de língua/linguagem como uma atividade interativa, dialógica, projetada para a comunicação, tendo natureza social, histórica e cognitiva.

Essas concepções sobre a língua e o aprendizado serão basilares para elaboração dos nossos questionamentos a respeito do ensino-aprendizagem da escrita e da produção textual em sala de aula. Tais concepções têm o mérito de não apenas nos fornecer subsídios teóricos a respeito da natureza das interações verbais, mas também de nos sugerir pontos de observação pedagógica destas mesmas interações. As atividades produtivas de textos em escolas em nada diferem em natureza das atividades cotidianas de linguagem no que diz respeito à sua constituição lingüística. Não basta apenas tê-las como objetos pedagógicos, embora não possamos negar esse caráter correndo o risco de retirar o próprio sentido da escola. Tampouco, podemos esgotar no aspecto pedagógico o trabalho de produção de textos – sua realização visando à formação da competência discursiva¹³ dos alunos requer bem mais que isso.

Toda produção textual escolar é fortemente impregnada pelo discurso pedagógico, dialoga com a escola e, principalmente, com o professor. E a escrita, conforme veremos adiante, é de certa forma, um reaprendizado lingüístico (cf. Vygotsky, 2003a) – só que desta vez, técnico e dotado de outros parâmetros de produção que as crianças ainda não possuem nas séries iniciais.

Adotando-se então o *SocioInteracionismo Discursivo*, passaremos a discutir questões relativas às modalidades de uso lingüístico: a fala e a escrita e de como, dentro da proposta sociointeracionista acima defendida, podemos tratar a problemática da relação fala e escrita no âmbito pedagógico.

¹³ No capítulo 5, discutiremos de forma breve a questão da competência discursiva.

CAPÍTULO 4

RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES NORTEADORAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Luiz Antônio Marcuschi

Quando tratamos no capítulo anterior das questões sociointeracionistas e cognitivistas da linguagem, assumimos uma concepção que aponta para paradigmas de investigação que levem em conta a realidade social da língua, i.e., a língua em funcionamento. Neste capítulo, discutiremos as duas modalidades de uso da língua que materializam sua realização: a fala e a escrita.

Trata-se de um assunto polêmico, que, não raro, chega a levar a Lingüística ao embate consigo mesma e com outras disciplinas como a Antropologia e a História, nem sempre chegando a um consenso.

No âmbito pedagógico – enfoque principal deste trabalho – ainda prevalece a tradicional dicotomia entre fala e escrita, como também a inversão histórica entre essas duas modalidades, exigindo-se que o aluno fale como escreve, evidenciando-se assim a concepção de que a escrita é um modelo perfeito de realização da língua.

Embora esse assunto venha sendo debatido intensamente em trabalhos como os de Antunes (2003), Bagno (1999; 2000; 2001; 2002; 2003), Britto (1997), Perini (1997), Possenti (1997) e Geraldi (2003), é possível constatar que o ensino tradicional baseado na gramática normativa permanece calcando a sua metodologia de reflexão sobre a língua totalmente na escrita. Como resultado dessa prática, percebe-se o senso comum de olhar para a oralidade como “o caos da língua”, “o lugar do erro”, “ninguém fala certo”, “na fala vale tudo”, etc. Também é senso comum a supervalorização da escrita, até mesmo com um bem social (cf. Gnerre, 2001).

No entanto, a análise dos usos empíricos da língua revela que tanto a fala como a escrita possuem variações com bases discursivas, e que a língua é heterogênea demais para que se postule uma maneira única para sua realização (cf. Marcuschi, 2003; 2004).

Consoante Marcuschi (2003), na sociedade atual, a escrita é um “bem social” imprescindível para a ação social dos indivíduos nela inseridos. É papel da escola ensinar a escrita e a língua padrão, incluindo os usos orais mais sofisticados fortemente influenciados pela escrita. Essa é a função-mor da escola, pois, sem estarem habilitados a usar a escrita, os alunos estarão privados fatalmente da participação social em algum nível, desde a conseguir um emprego até mesmo ter acesso a informações.

Inicialmente, revela-se fundamental revisar alguns conceitos trazidos pelos psicólogos e antropólogos a respeito da relação entre a fala e a escrita, ou ainda como a escrita opera com nossa cognição – noções essas que reforçaram e persistem na supervalorização etnocêntrica das culturas letradas sobre as orais, ou ainda o prestígio dos alfabetizados sobre os não-alfabetizados.

Discutiremos algumas idéias e teorias sobre a fala e a escrita que culminaram nessa supervalorização da escrita e apresentaremos em seguida o trabalho atual na tentativa de desmistificar esse pensamento. Para tanto, apoiar-nos-emos nos estudos de Olson (1997), Ong ([1982]1998), Biber (1988) e Marcuschi (2003; 2004). No tocante à educação, discutiremos os modos de aprendizagem da escrita e sua função no desenvolvimento escolar. Ferreiro e Teberosky (1999), Kato (2002), Abaurre *et al.* (2002) e Vygotsky (2003b) nos conduzirão pelo aspecto psicológico do aprendizado da escrita, enquanto Rojo (2003), Soares (2003), Street (1984) e Smolka (2003) nos guiarão pelas idéias do letramento e dos aspectos sócio-discursivos relevantes no aprendizado da escrita.

Este percurso objetiva mostrar que, tanto do ponto de vista cognitivo quanto do pedagógico, as relações entre fala e escrita só podem ser explicitadas com base nas práticas sociais nas quais se inserem, e que a idéia dos gêneros apresentada por Marcuschi (2003) parece dar conta de forma satisfatória da questão. O que este capítulo pretende é, sobretudo, fornecer subsídio teórico para a análise dos textos a serem examinados, através de uma concepção de escrita que não se limite aos aspectos estruturais e fonológicos da sua aquisição.

4.1 – Teorias Sobre a Relação Entre a Fala e a Escrita nos Textos Clássicos

No início do século passado, alguns autores debruçaram-se sobre a questão do surgimento da escrita na humanidade e o que ela provocou no pensamento humano. Algumas obras como *Preface To Plato*, de Eric Havelock; *Domestication of the Savage Mind*, de Jack Goody, *O Pensamento Selvagem*, de Lévi-Strauss e as idéias de Milman Parry sobre os poemas homéricos, abriram precedentes para as investigações do impacto da escrita sobre a mente humana (cf. Havelock, 1995).

David Olson, em texto de 1977, advoga que a escrita trouxe mudanças irrefutáveis à cognição humana. E mais: a escrita transformou a humanidade (oral) em civilizações (escrita). Olson (1977) defende essa posição baseado nos critérios de explicitude, clareza e autonomia semântica do texto escrito, pois, segundo o autor, a escrita permitiu ao homem a abstração do pensamento e o desenvolvimento da ciência e da filosofia. Para tanto, um dos grandes passos foi a criação do alfabeto grego, uma vez que os outros tipos de escrita, como a pictográfica, não permitiam uma “conformidade” com o discurso oral. Com o desenvolvimento da escrita alfabética grega, o homem pôde evoluir em organização social e no desenvolvimento das ciências empíricas, separando o mito da história. Olson (1977) aponta ainda a técnica ensaística como a manifestação mais bem acabada e evoluída do pensamento moderno materializada pela escrita.

Um dos muitos problemas da proposta de Olson (1977) é a desconsideração de que a oralidade também se manifesta em textos, atributo que o pesquisador

assume essencialmente a mesma perspectiva ao afirmar que “uma cultura oral não possui textos”. Quanto à questão da explicitude e autonomia do texto escrito, Olson parece sustentar que a escrita encerra no texto sua significação. Os estudos recentes da Lingüística Textual (cf. Koch, 2004) contrariam totalmente essa idéia.

Outros autores contemplam a visão de Olson (1977), tais como os estudos de Scribner & Cole (1981), Ong ([1982]1998) e até mesmo os estudos pioneiros de Luria (1976 apud Olson, 1997) e de Vygotsky (2003a) postulam a idéia de que a escrita permite desenvolver o pensamento abstrato ou o acesso a processos psicológicos superiores.

Ong ([1982]1998) é um dos mais enfáticos nessa dicotomia entre oralidade e escrita, geralmente chamada de “a grande divisão”. Seus argumentos veementemente enaltecem a superioridade da escrita, apontando como responsável pela evolução das sociedades modernas. Ong (1998) começa seu estudo dividindo os povos em duas categorias: povos de oralidade primária (sem qualquer contato com a escrita) e povos de oralidade secundária (povos com escrita). Nessa divisão, Ong (1998:16) ressalta o papel fundamental da oralidade, na medida em que, de acordo com seu ponto de vista, “a escrita nunca pode prescindir da oralidade”.

Algumas afirmações podem ser elencadas aqui para ilustração do seu pensamento dicotômico:

Todo pensamento, inclusive nas culturas orais primárias, é de certo modo analítico: ele divide seu material em vários componentes. Mas o exame abstratamente seqüencial, classificatório e explicativo dos fenômenos ou de verdades estabelecidas é impossível sem a escrita e a leitura. Os seres humanos, nas culturas orais primárias, não afetadas por qualquer tipo de escrita, aprendem muito, possuem e praticam uma grande sabedoria, porém não “estudam”. (Ong, 1998:17)

Atualmente, a cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe, uma vez que todas as culturas têm conhecimento da escrita e sofreram alguns de seus efeitos. Contudo, em diferentes graus, muitas culturas e subculturas, até mesmo num meio de alta tecnologia, *preservam muito da estrutura mental da oralidade primária*. (Ong, 1998:19) (itálicos nossos)

(...), sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. Nesse sentido, a oralidade precisa e está destinada a produzir escrita. A cultura escrita (...) é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada). (Ong, 1998:23)

Na verdade, Ong (1998) assevera que a escrita trouxe à cognição humana uma condição superior ao pensamento oral, já que este se baseava na condensação de fórmulas mnemônicas, conservadoras e que, através da repetição de fórmulas e provérbios, perpetuavam idéias e costumes. Para o estudioso, “numa cultura oral, a redução das palavras a sons determina não apenas os modos de expressão, mas também os processos mentais” (Ong, 1998:44). Embora em alguns momentos seja salientada a importância da oralidade até para a própria escrita, o autor defende a noção de que a escrita trouxe consigo, de forma intrínseca, o pensamento abstrato e superior que permitiu ao homem a civilização e as formas mais modernas da ciência e da sociedade. Para Ong (1998), a escrita, sobretudo a alfabética, reestrutura o pensamento humano de forma irreversível. Nesse sentido, segundo o pesquisador, é praticamente impossível, uma vez que o indivíduo esteja letrado, imaginar sequer uma palavra sem ter em mente a sua imagem escrita, tal a forma profunda como a escrita adentra em nossa consciência.

Nos estudos de Scribner & Cole (1981) e de Vygotsky & Luria (apud. Olson, 1997; Vygotsky 2003, 2003a) feitos em comunidades não-alfabetizadas, alfabetizadas ou com algum contato com a escrita, verificou-se que os alfabetizados resolviam silogismos com bases nas premissas, fato ignorado pelos não-alfabetizados e relativamente utilizado nos que tinham algum contato com a escrita. Com isso, os autores alegam que a escrita desenvolve um raciocínio lógico-abstrato, com base na dedução do que dizem as palavras e não indexam esse raciocínio com o contexto imediato como fazem os analfabetos. Diversas críticas foram feitas a essas pesquisas, sobretudo à teoria de Scribner & Cole (1981). Os próprios autores perceberam em seus estudos que o que estava em jogo não era a suposta capacidade da escrita de “elevar o raciocínio”, mas sim, o contato com a escolarização. Goody (1987, apud Olson, 1997:58) tece outras considerações a respeito deste estudo:

Em primeiro lugar, Scribner e Cole, seguindo Vygotsky, têm uma visão estreita do que seja adotar uma visão basicamente mentalista “das operações intelectuais ou das capacidades cognitivas”; em segundo lugar, eles adotam uma perspectiva muito restrita da escrita. O que Goody quer dizer, no primeiro caso, é que não se pode determinar as implicações de um recurso como a escrita olhando apenas para os efeitos do seu aprendizado sobre o indivíduo. A escrita é um recurso cultural e suas implicações precisam desdobrar-se num tempo histórico. A escrita pode permitir a listagem das leis de uma cultura, por exemplo, mas só porque se ensina alguém a ler e escrever não significa que essa pessoa se torne imediatamente melhor na formulação de códigos legais: para isso é necessário que intervenha um processo histórico.

O aspecto positivo e nodal para os estudos posteriores ao trabalho de Scribner & Cole (1981) é a desmistificação do pensamento de que a escrita carrega em si a chave do pensamento abstrato ou descontextualizado – a força da escolaridade, que freqüentemente acompanha a escrita, revelou-se muito mais forte nesse aspecto que qualquer grau de escritura. Luria (1992) também afirma que quando a escrita chega, traz com ela mudanças sócio-históricas.

Essa visão, ou divisão, entre o pensamento oral e o pensamento escrito de forma dicotômica implica em um alto grau de etnocentrismo, como nos adverte Gnerre (2001). A maioria dos trabalhos realizados nessa tendência dedicou-se a estudar comunidades com culturas de sistemas de organização social diferente das comunidades com cultura escrita e comparando-as diretamente. A escrita sempre foi “controlada” pelo poder, de forma a ser ideologicamente dirigida ou permitida a determinadas classes sociais ou culturas com variados graus de restrição. O que está em jogo, na verdade, não é a capacidade cognitiva da escrita – embora tenhamos de admitir que ela modifique a nossa maneira de lidar com o conhecimento e com nossas práticas sociais.

O estudo de Ong (1998), por exemplo, parece analisar o impacto de uma escrita que, de repente, surgiu pronta, com todas suas capacidades intrínsecas no colo da civilização grega, cuja evolução se deu unicamente por conta da própria escrita. Marcuschi (2004:11) nos chama a atenção para esse pensamento, confrontando-o com esse questionamento:

Trata-se de saber se foi introduzida uma nova forma de raciocínio ou se apenas se descobriu uma nova forma de explicitação de um raciocínio que já existia. Pois aparentemente não se trata de um pensamento abstrato sendo introduzido, mas sim sendo desenvolvido formalmente.

Olson (1997) elabora uma saudável revisão dos seus conceitos a respeito do assunto e abandona alguns dos seus principais pontos de vista, como a dicotomia entre pensamento oral e letrado. Para Olson (1997), o que precisa ser observado são as necessidades sociais dos usos da escrita, pois nem todo mundo é cientista, nem ensaísta, mas todos, de alguma forma, necessitam da escrita em algum nível.

Esse aspecto apontado por Olson (1997) merece ser explicitado. O que os antropólogos ou psicólogos adeptos da “grande divisão” parecem não perceber é que não foi a escrita “a” responsável pela evolução cognitiva do homem, mas as

formas de organização social é que utilizaram a escrita para se desenvolverem. Sem dúvida, a escrita foi um fator importante, mas não o único. O cotidiano das sociedades orais primárias (no dizer de Ong) não precisa da escrita nas suas práticas sociais. A partir do momento em que sua organização social necessite, a escrita vai passar a ser necessária, independentemente se o fenômeno seja acompanhado por algum tipo de progresso tecnológico. Na verdade, é isso o que a escrita é: uma tecnologia. Atualmente, o computador permite fazer coisas que não podíamos executar há pouco tempo e que tendem a ser imprescindíveis - como, por exemplo, a utilização do envio e do recebimento quase instantâneo de correspondência através do *e-mail*. Mas o fato de aparecer o computador e utilizarmos o *e-mail* não representou uma mudança na nossa cognição.

O problema consiste no etnocentrismo e na supervalorização que a escrita assume na sociedade atual (cf. Gnerre, 2001). Como os centros urbanos utilizam mais a escrita do que as cidades interioranas ou rurais, costuma-se afirmar que o desenvolvimento está na urbanização e, conseqüentemente, na escrita. Se o caso for então ligado às comunidades tidas como “exóticas”, a diferenciação passa a ser mais significativa ainda. No entanto, o que está em jogo não é o papel da escrita, mas sim aquilo que chamamos de pensamento moderno ou arcaico, civilizado ou selvagem, desenvolvido ou atrasado. Mas, de que lugar julgamos um grupo social como sendo civilizado ou selvagem? De que ponto de vista? De que cultura? O que é ser desenvolvido e qual o papel da escrita nessa evolução?

Cook-Gumperz (2002) e Goody (1977) – apesar de Goody (1977) defender a perspectiva dicotômica em termos cognitivos – advertem sobre a análise das conseqüências da escrita e da alfabetização¹⁴ baseadas em comparações entre culturas.

(...) o debate principal centra-se sobre o questionamento mais recente do pressuposto de que existe uma progressão inevitável no relacionamento entre as taxas de alfabetização e o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade. Esta visão está baseada nos últimos séculos da experiência ocidental. A análise crítica tem mostrado que as comparações dos efeitos e conseqüências da alfabetização frequentemente são feitas entre sociedades essencialmente incomparáveis. (Cook-Gumperz, 2002:30).

¹⁴ Tomamos aqui a alfabetização como domínio da técnica da escrita, posição que defenderemos mais explicitamente adiante.

Cook-Gumperz (2002) ainda nos recomenda analisar as mudanças implicadas pela introdução da escrita numa dada sociedade levando-se em conta a localização histórica e situacional da alfabetização.

O próprio Olson (1997) adverte para o fato de que a cognição humana é uma só, independentemente do lugar ou da forma de viver em sociedade – em cidades, tribos, etc. O que muda são as necessidades sociais que são mediadas pela linguagem. A escrita, em hipótese alguma, encerra em si capacidades cognitivas evoluídas. Seu uso pelas sociedades não implica necessariamente em desenvolvimento social, científico e em poder.

O seguinte quadro, proposto por Marcuschi (2003:29), sintetiza adequadamente a perspectiva culturalista-etnocêntrica da relação entre fala e escrita:

Quadro 1 – Perspectiva Culturalista

cultura oral	versus	cultura letrada
pensamento concreto raciocínio prático atividade artesanal cultivo da tradição ritualismo		pensamento abstrato raciocínio lógico atividade tecnológica inovação constante analiticidade

Fonte: Marcuschi (2003:29)

4.2 – Superação da Dicotomia: Algumas Posições

A dicotomia fala e escrita, descrita na seção anterior, derivou uma concepção de oralidade totalmente inadequada em termos lingüísticos e sociais, pois a ela estavam indexadas características vistas como negativas pelas sociedades modernas, sobretudo pela ciência e pela pedagogia tradicional – a idéia de que oralidade estaria contaminada pelo mito e pelo ritualismo que o objetivismo da ciência desdenhou nos séculos anteriores.

Embora tenha o mérito de destacar a importância da escrita para o desenvolvimento de feitos notáveis da civilização – num sentido amplo – moderna, como as ciências, os livros, as instituições e as formas literárias, *as teorias*

dicotômicas atribuem tais desenvolvimentos à escrita e não ao seu uso pelas sociedades ocidentais.

Marcuschi (2003:27-29) demonstra através de dois quadros as caracterizações dadas pelas perspectivas dicotômicas estrita e culturalista. O autor ressalta que, apesar de levar em conta o uso da língua em sociedades, essas tendências supervalorizam a cognição e pouco apontam para o estritamente lingüístico – o que parece ser pertinente, mas não suficiente.

Em seu primeiro quadro, Marcuschi (2003:27) esquematiza a perspectiva dicotômica estrita da seguinte forma:

Quadro 2 – Dicotomia estrita

Fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentada		completa

Fonte: Marcuschi (2003:27)

Este quadro revela o quanto a dicotomia estrita – defendida por autores como Ong (1998), restringe-se a características ligadas à oralidade, vistas modernamente como negativas.

Biber (1988) postula a negação dessas premissas ao afirmar que se trata de uma generalização abstraída dos textos empíricos em circulação nas sociedades. A chave principal do trabalho de Biber (1988) reside na variação. Para o autor, a heterogeneidade lingüística é tamanha que alguns registros¹⁵ são difíceis de classificar como orais ou escritos, já que a sensibilidade ao contexto e a fatores de ordem discursiva não permite, de forma isolada, trabalhar a relação oral/escrito.

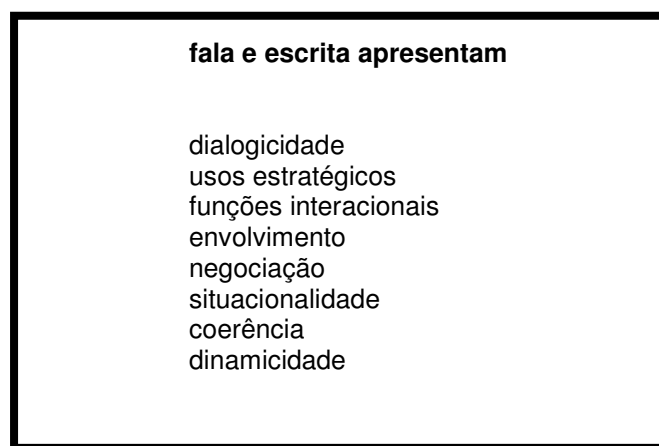
A partir de Biber (1988) e de Street (1984), bem como de Marcuschi (2003, 2004), o foco da relação entre oral e escrito deixa de assumir uma epistemologia antropológica – embora esta esteja implícita – baseado na dicotomia “selvagem –

¹⁵ Equivalente ao que tomamos nesse trabalho como gênero textual.

civilizado”, para fundar a análise dos textos não na necessidade encontrar e medir capacidades cognitivas, mas nos usos da língua empiricamente realizados em textos orais e escritos, pois só assim, é possível trazer de volta o aspecto lingüístico para o cerne da questão.

Podemos afirmar, junto com Marcuschi (2003:33), que se tratam de posições sociointeracionistas, resumidas no quadro que se segue:

Quadro 3 – Perspectiva sociointeracionista



Fonte: Marcuschi (2003:33)

Este quadro evidencia que tanto fala quanto escrita possuem características de ordem discursiva em comum. Afinal, fala e escrita são duas modalidades de uso da língua que materializam, cada qual com sua especificidade, um sistema lingüístico (cf. Marcuschi, 2003, 2004). Os usos sociais é que irão estabelecer as diferenças do ponto de vista lingüístico-cognitivo.

Para Marcuschi (2003:35),

(...) assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante.

Essa posição devolve à oralidade o *status* que lhe é devido. A oralidade, do ponto de vista cronológico, possui uma enorme antecedência em relação à escrita (cf. Stubbs, 1980 apud Marcuschi, 2003). Além disso, o uso da modalidade oral é

esmagadoramente maior que o da escrita: a humanidade é essencialmente oralizada, já que entre a enorme gama de línguas faladas no mundo, apenas um número muito reduzido possui escrita.

No entanto, o prestígio sócio-ideológico emprestado à escrita faz com que esta, uma vez adentrada numa sociedade, passe a ser considerada como um bem social e como sinônimo da língua. Como vimos, trata-se de um valor atribuído à escrita e não uma característica inerente a ela.

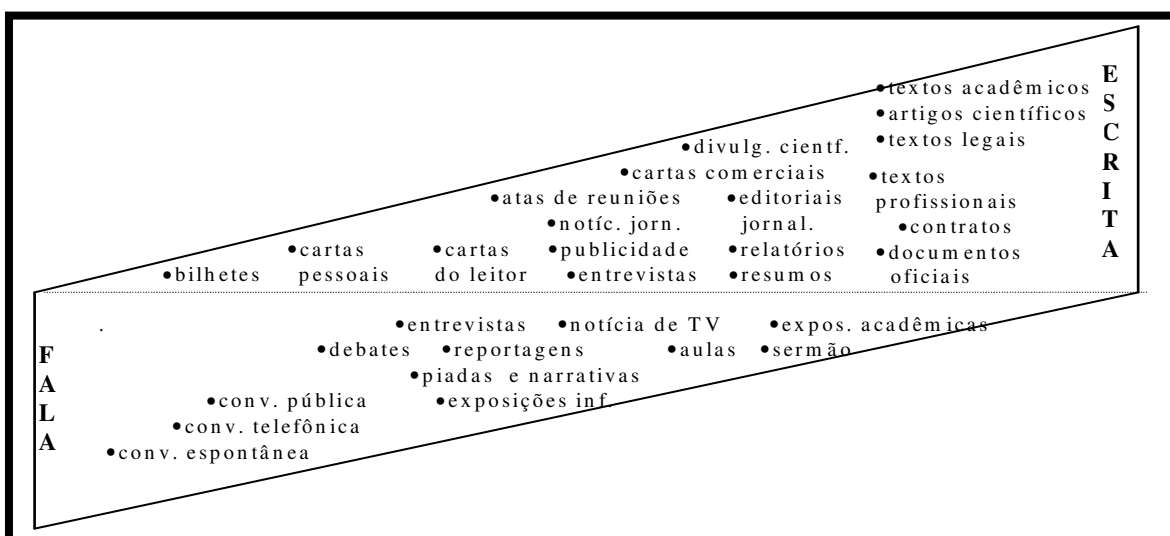
Com a proposta sociointeracionista – também assumida, conforme o terceiro capítulo –, as formas de estruturação lingüístico-discursiva dos textos é que poderão explicitar as relações entre fala e escrita.

Assumimos aqui, com Marcuschi (2003:37) que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

A grade do *continuum* dos gêneros textuais (ou registros, de acordo com Biber, 1988) parece dar conta da heterogeneidade constitutiva das práticas de escrita e de fala, não postulando generalizações nem abstrações analíticas que provocam tensão na relação oral/escrito (cf. Corrêa, 2004; Street, 1984). Tudo vai depender do gênero e de suas implicações na ordem do discurso e nas condições de produção.

Marcuschi (2003:41) propõe a seguinte grade tipológica das práticas lingüísticas:

Quadro 4 – Continuum dos Gêneros Textuais Falados e Escritos



Fonte: Marcuschi (2003:41)

Este quadro, dentro dos parâmetros propostos por Marcuschi (2003, 2004) e por Biber (1988), mostra que as relações entre fala e escrita se dão no nível do discurso, não polariza as diferenças entre a fala e a escrita em características como contextualização e explicitude, variação lingüística, planejamento e situacionalidade. Nesse sentido, Achard (1996:65) assevera que

apesar das diferenças que existem nos dois sentidos entre as línguas escritas e orais, resta que esses dois domínios de prática de linguagem não deixam de ter relações constantes, trazem o mesmo nome, partilham uma grande parte do vocabulário. É, assim, lícito reportá-las a uma mesma norma abstrata, isso é, considerá-los como dois subdomínios de uma mesma língua.

Corroborando a idéia aqui proposta, Achard (1996:67) advoga que “a diferença entre escrito e oral repousa nas distribuições funcionais dos usos da linguagem”.

Nesse contexto, tanto a fala como a escrita apresentam-se em relações de mútua constitutividade, aproximando-se, entrelaçando-se e distanciando-se em função do gênero textual e suas condições de produção.

Com isso, a apropriação dessas modalidades de uso lingüístico ocorre de maneira ininterrupta (cf. Lentin, 1996; Rojo, 2003), através da qual a oralidade transpassará todo o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e espelhará o modo de constituição nas várias formas de participação oral numa dada sociedade. Rojo (2003:30) aponta a necessidade de

um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, [permitindo] que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar.

4.3 – Alfabetização e Letramento: A Fala e a Escrita no Contexto Pedagógico

Apesar das pesquisas e das mudanças conceptivas, o contexto pedagógico reflete ainda a visão dicotômica entre fala e escrita, centrando seus objetivos de ensino na escrita, tratando a oralidade de modo excludente e convergindo todos os seus esforços no aprendizado da ortografia e da sintaxe da língua materna segundo a norma padrão.

A escola parece insistir no desenvolvimento da língua escrita como domínio de uma tecnologia única, sem estar atenta nem aos diversos usos dessa tecnologia, nem à forma heterogênea que ela assume nas práticas sociais cotidianas, como ficou evidenciado no quadro 4 acima.

Tentando deixar mais claro o papel da escola, tomamos como pertinente uma distinção terminológica que parece abarcar adequadamente as diferenciações no ensino textual oral e escrito: os conceitos de alfabetização e letramento.

4.3.1 – Alfabetização

A alfabetização é vista aqui como o domínio tecnológico da escrita restrito ao ensino formal. Ela reflete uma maneira sistemática de aprendizagem da tecnologia da escrita (sobretudo) em ambientes escolares, visando à apropriação da escrita enquanto sistema de representação da linguagem (cf. Ferreiro, 2001).

No plano teórico, essa terminologia representa uma corrente de estudos psicolingüísticos, fortemente influenciada pelas idéias de Piaget e amplamente divulgada na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky ([1984]1999).

Esses estudos psicolingüísticos trabalham com uma idéia autônoma de escrita visando a compreender os processos cognitivos das crianças durante o ensino sistemático das habilidades de ler e escrever. O foco dessas teorias reside forma como a criança constrói suas hipóteses sobre a escrita e, uma vez sabendo como ela aprende, descobre-se como ensinar.

A alfabetização está fortemente ligada ao contexto escolar e este fato desencadeia uma série de questões sobre a alfabetização do ponto de vista histórico. Também sempre esteve ligada a medidas políticas e sociais, instrumentalizando a escrita como um índice de desenvolvimento social de um povo. Para Olson (1997:22-23),

A crença na importância da escrita passou a dominar de tal forma nossa consciência que até mesmo um declínio nos resultados de testes de ortografia é visto como ameaça ao bem-estar da sociedade. Como a maioria dos outros povos que usam a escrita, nós a consideramos fundamental para a forma como nos vemos: gente instruída e civilizada.

Nesses termos, alfabetizar assumiu uma dimensão social que muitas vezes é mascarada por interesses ideológicos que desconsideram as práticas heterogêneas de escrita de um povo. A alfabetização pode ser controlada de modo a satisfazer exigências de poder que reforçam a idéia mitológica sobre a escrita, sobretudo pelo fato de a alfabetização estar indexada às benfeitorias que um governo pode oferecer à sua população.

Gnerre (2001:44-45) postula que

Existe hoje um verdadeiro “mito” da alfabetização, compartilhado pela maioria (ou a totalidade) dos governos, tanto de países em desenvolvimento como de países industrializados, e pela própria UNESCO. [...] A capacidade de ler e escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é um bem certamente desejável. (2001:44-45)

Cook-Gumperz (2002) elabora uma retrospectiva histórica para o conceito de alfabetização na Inglaterra, chamando a atenção para o caráter dominador da escrita enquadrada nesse conceito. A autora mostra, do ponto de vista histórico, como a alfabetização imbricou-se com a idéia de escolarização na medida em que esta imbricação operava um instrumento controlador na sociedade, sobretudo com relação às massas populares. Segundo Cook-Gumperz (2002:45-46),

O resultado dos movimentos de educação de massa e a conquista de uma alfabetização mais ou menos universal nas sociedades industriais avançadas deram um novo formato à ideologia da alfabetização. Primeiramente, a alfabetização não mais era apenas um objetivo pessoal para cidadãos individuais, mas tornou-se um direito humano básico institucionalizado. A declaração da UNESCO assegurou a todos os países que a alfabetização, juntamente com as liberdades políticas, representava um direito humano para todas as pessoas. Em segundo lugar, a alfabetização na forma de sistemas escritos não é apenas um meio de se armazenar e transmitir informações, mas tornou-se uma supatecnologia que possibilita o avanço de outras tecnologias de armazenamento, resgate e transmissão de informações.

Diante disso, a autora afirma que a alfabetização adquiriu através dos tempos significados e conotações diferentes, pois o que está em jogo não é só um domínio tecnológico, mas uma função social e um acesso ao mundo escrito criado pela sociedade moderna. E mais,

A própria alfabetização não mais representa um desenvolvimento progressivo para as pessoas e sociedades, mas, em vez disso, como tecnologia fundamental sobre a qual as sociedades modernas são construídas, torna-se pré-condição de qualquer mudança ou progresso futuro. Além disso, a educação não apenas

promove a alfabetização e a escolarização não a desenvolve, simplesmente; ao contrário, sem alfabetização não há nem escolarização nem educação. (Cook-Gumperz, 2002:46).

4.3.2 – A Alfabetização no Contexto das Práticas de Ensino

A alfabetização constitui um momento de suma importância na vida escolar dos alunos. Trata-se do momento de primeiro contato, de forma sistemática e formal, das crianças com a escrita, apesar do convívio da criança com a escrita desde seus primeiros anos.

Nesse momento, a função da escola é propiciar a aquisição e o desenvolvimento do domínio tecnológico da escrita. Ou seja, a criança vai aprender a grafar as palavras, a utilizar os recursos gráficos da escrita, a ler e a construir sentido a partir da linguagem grafada alfabeticamente.

No entanto, esse processo não dá conta, por si só, da aprendizagem da escrita. Revela-se oportuno, neste momento, realizar uma crítica construtiva aos processos de alfabetização postulados por Ferreiro & Teberosky (1999).

O método psicogenético defendido pelas autoras – e amplamente utilizado no Brasil – trabalha com a idéia da escrita no contexto da alfabetização. No entanto, alguns problemas metodológicos decorrem de tal teoria.

As autoras trabalham com uma noção de escrita em parâmetros que Street (1984) denominou de “modelo autônomo” – a escrita se apresenta de forma estanque, tendo uma forma única de realização. Uma das preocupações das autoras residiria na investigação do modo como a criança constrói suas hipóteses sobre a escrita no processo de transposição do fônico para o gráfico. Portanto, para as autoras, a segmentação gráfica e ortográfica da escrita parece ser suficiente para o aprendizado da escrita.

Outro problema da teoria psicogenética da escrita é o fato de esta se apoiar nos universalismos da teoria da aprendizagem piagetiana e chomskyana. Do ponto de vista piagetiano, Ferreiro & Teberosky (1999) apresentam métodos de pesquisas – rigorosamente desenvolvidos pelas autoras – do tipo clínico, em que as situações de pesquisas são experimentais. Assume-se a metodologia piagetiana, isto é, os conhecimentos exteriores à criança devem ser excluídos – parâmetros que coincidem com os pressupostos da teoria gerativista chomskyana, para quem o meio revela as estruturas internas. Esse aspecto sugere um sujeito universal, revelando

processos cognitivos que se aplicam a qualquer indivíduo. Segundo Ferreiro & Teberosky (1999:29), a noção de sujeito adotada é a que aponta

o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. (...) O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Entretanto, a adoção dessa noção de sujeito permite elaborar, de início, a crítica reducionista – porém, lógica – de que, se tais pressupostos procedessem, bastaria apresentar à criança textos escritos, que ela, por si mesma, aprenderia a escrita. As autoras deixam de atentar para o fato de que as “interrogações que o mundo provoca” não são verdades absolutas, e sim, objetos de discursos socialmente construídos. Dessa maneira, de um certo ponto de vista, torna-se impossível entender a cognição intramental de uma criança sem situá-la num contexto sócio-histórico, responsável por construir discursivamente seus objetos cognoscíveis. Outra crítica a essa posição seria através da pergunta: onde situar o contexto pedagógico se a pesquisa das autoras foi realizada através do método clínico?; Onde entra a escola e o professor se as crianças aprendem sozinhas?

Assim, mesmo a aquisição da tecnologia da escrita ou a alfabetização também passam por essa malha sócio-histórica que revela concepções distintas através dos tempos.

O mérito do trabalho das autoras consiste em evidenciar processos cognitivos demonstrados pelas crianças, confirmando a hipótese de que elas sabem sobre a escrita antes mesmo de saber a escrita. Do ponto de vista pedagógico, esse aspecto foi revolucionário, pois direcionou os esforços didáticos para o desenvolvimento desses processos cognitivos, e não apenas para o ensino – de forma fragmentada – daquilo que a criança supostamente não sabia, como as cartilhas faziam e, não raro, continuam fazendo.

Entretanto, esses mesmos processos cognitivos são atravessados pela

Smolka (2003) e Abaurre *et al.* (2002) demonstram através das suas trajetórias como professoras que, embora o método de Ferreiro & Teberosky (1999) contribua para observar os conhecimentos que a criança constrói acerca da escrita antes de entrar na escola, isso por si só não é suficiente para a alfabetização. Além disso, “a inegável influência das condições de vida das crianças no processo de elaboração do conhecimento” (Smolka, 2003:20) oferece subsídios bem mais reais para a prática pedagógica do que para a observação dos conhecimentos intramentais dos alunos. Por isso, as autoras advogam a idéia de que se pesquisem situações autênticas da sala de aula – perspectiva que Barros (1998) adota para os textos produzidos em sala de aula – para que se compreenda a construção da escrita no contexto escolar, uma vez que, na sociedade moderna, alfabetização e escolarização se fundiram (cf. Cook-Gumperz, 2002).

Já na perspectiva de Abaurre *et al.* (1995), propõe-se observar a escrita como fruto de uma interação social baseada em necessidades discursivas e tendo a escrita como um espaço de reflexão sobre a própria linguagem. Isso explica a proposição de Kato (2002) ao afirmar que num primeiro momento a fala influencia e, de certa forma, molda a escrita, e num segundo momento, ocorre o inverso. Esse novo paradigma enxerga a aquisição da escrita numa relação dialógica, no sentido bakhtiniano do termo (Bakhtin, 2004), na qual o sujeito “reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (Abaurre *et al.*, 1995:11).

O desenvolvimento da escrita é atravessado pela subjetividade e pela singularidade de cada sujeito. Existem processos considerados “universais”, como alguns estágios do desenvolvimento lingüístico infantil. No entanto, a linguagem, atividade constitutiva dos sujeitos, por ser indeterminada, apresenta produtos configurados por processos discursivos e interacionais decorrentes de práticas sociais singulares que se revelam nestes mesmos produtos de linguagem. São justamente tais processos (tentativas, hipóteses) convertidos em produtos que oferecem indícios da apropriação da escrita pelo sujeito.

Smolka (2003:53), procurando destacar a natureza discursiva da aprendizagem da língua escrita ao comentar o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999), esclarece que estas autoras

analisam a relação da criança com a escrita – como objeto de conhecimento – independente das condições de interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza com uma pesquisa

no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais.

Diante dessa posição de Smolka (2003), é possível concluir que estar alfabetizado parece ser um primeiro, necessário e pequeno passo para o domínio da escrita. Essa necessidade de relevar “as funções da escrita socialmente mediada e constituída” leva-nos a procurar um conceito que inclua esse aspecto social da escrita, permitindo-nos reconhecer o papel da oralidade nesse espaço, uma vez que assumimos aqui uma continuidade entre as duas modalidades. Daí ser imprescindível examinarmos – e adotarmos – a noção de letramento.

4.3.3 – Letramento

O conceito de letramento amplia a noção do uso da escrita. Nessa perspectiva, vai-se além do ensino formal, procurando abarcar os mais diversos usos da escrita nas práticas sociais em que ela medeia as interações.

De acordo com Soares (1999:3), letramento significa

estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral.

Ainda segundo a autora, esse conceito decorre de “uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais do uso da leitura e escrita exigiram uma nova palavra para designá-las” (Soares, 2003a:79).

Vale ressaltar que o conceito de letramento não exclui a alfabetização. Essas duas noções se complementam e se inter-relacionam em um processo longitudinal de desenvolvimento lingüístico.

Desse modo, é possível perceber que a definição de letramento é extremamente sensível ao contexto das práticas sociais que envolvem a escrita. Street (1984) defende que o significado do letramento é fortemente influenciado pelas instituições sociais nas quais contextualizam as práticas de escrita e leitura. Ao englobar as práticas de leitura e escrita, o conceito de letramento revela que não é preciso estar alfabetizado – isto é, ter domínio da tecnologia da escrita – para participar dos usos sociais da escrita num contexto cultural específico, uma vez que

existem não só *práticas de letramento*, mas também, *eventos de letramento* (cf. Heath, 1982, apud Street, 1984).

Os indivíduos categorizados formalmente como analfabetos – ou seja, aqueles que não possuem o domínio da escrita – participam cotidianamente de missas e comícios, assistem a telejornais, escutam leituras de carta ou revistas. Em outras palavras, participam de eventos sociais que envolvem a escrita, fazendo uso ou construindo sentidos através desses materiais escritos. Isso corrobora o argumento apresentado por Ferreiro & Teberosky (1999) e por Kato (1992) de que a criança, mesmo antes de entrar na escola, já sabe e reconhece o papel da escrita no mundo em que vive, ao participar de eventos de letramento, tais como músicas, livros, programas televisivos, etc. Diferentemente da noção alfabetização, cuja condição de ausência é defendida como o “analfabetismo”, no conceito de letramento não existe “iletrado” e sim, graus de letramento.

Também é possível observar a existência da heterogeneidade das práticas de escrita nas diferentes sociedades e culturas, e mesmo dentro delas – o que leva Street (1984) a usar a palavra “letramentos”. O autor justifica a utilização da pluralização desse termo ao contrapor dois tipos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Para Street (1984), o modelo autônomo sustenta a idéia de que há uma única forma ou maneira de o letramento ser desenvolvido, independentemente do contexto social. Frequentemente essa forma encontra-se fortemente indexada às práticas de escrita socialmente prestigiadas. Esse é o modelo de ensino da escrita no qual parece subjazer a idéia de alfabetização em sentido estrito e, também, é o adotado pela escola, carregando o estigma das idéias da “grande divisão”.

Contrapondo-se ao modelo autônomo, o modelo ideológico proposto por Street (1984) considera o letramento como culturalmente situado, podendo haver tantos letramentos quantas forem as divisões sociais e culturais. A escrita é aprendida e apreendida em conformidade com as práticas sociais.

Portanto, consoante a perspectiva de Street (1984), até mesmo a noção de “graus” de letramento transpassa o domínio ideológico, uma vez que se corre o risco de medir esses graus como o índice mais alto, aquele o qual a sociedade considera e lhe dá maior prestígio. Com isso, incorre-se na possibilidade de realizar uma análise etnocêntrica do letramento em uma dada comunidade, se for tomado como

referência um alto grau de letramento idealizado e abstraído da realidade das práticas de escrita dessa comunidade.

O conceito de letramento(s) postulado pelo autor não pretende esgotar ou reduzir os processos sociais de leitura e escrita, mas aplicar um conceito que englobe a escrita na heterogeneidade das práticas sociais em que ela se realiza.

Trazendo-se essas contribuições para o contexto pedagógico, é possível afirmar que a noção de letramento aponta para a necessidade de vincular as práticas de escrita às condições de realização textual. A escola, por ser um espaço socialmente circundado, oferece condições particulares de escrita diferentes das relacionadas ao espaço extra-escolar. Desse modo, há também o letramento escolar. Tal noção implica um olhar específico sobre as práticas de linguagem realizadas nesse espaço. A criança participa dos eventos de letramento pedagógico e, nesse ambiente escolar é alfabetizada. O discurso pedagógico exerce uma forte influência sobre a escrita escolar, em razão do que Street (1995) denomina de *pedagogização do letramento* – a integração de práticas de letramento inseridas num contexto pedagógico no qual emergem aspectos e conteúdos de aprendizagem. Trata-se de uma inserção necessária e inevitável resultando em uma escolarização do letramento.

Segundo Soares (2003a), a inserção da perspectiva do letramento ou dos letramentos no espaço escolar compreende três dimensões de sua prática: *práticas de letramento a ensinar, práticas de letramento ensinadas e práticas de letramento adquiridas*. Para a autora,

práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola. (Soares, 2003b:107-108) (grifos nossos)

O desafio consiste em tentar ampliar o letramento escolar para o letramento da sociedade na qual a escola está inserida, pois

Se as práticas sociais de letramento em língua portuguesa ligam-se diretamente a um contexto social determinado, devem refletir, então, as práticas discursivas de grupos específicos, cujos processos são revelados pelo letramento. No aprendizado de escrita não deverá ser diferente. O aspirante a usuário dessa nova modalidade lingüística terá de participar em contextos sociais reais, em eventos em que as práticas de letramento sejam comuns e usuais nessa língua (...) (Vieira, 2003:260).

Trata-se, em suma, de uma transposição didática. A implementação de tal perspectiva viabiliza que se lance um olhar diferente sobre o ensino da escrita e sobre a própria escrita, bem como sobre as práticas e eventos de letramento nos quais a escola está inserida. Essa tarefa proporciona ainda uma maior funcionalidade da aprendizagem e uma heterogeneidade de práticas pedagógicas que visem à emancipação letrada dos alunos com vistas à inserção social no espaço sócio-histórico em que vivem.

Tal postura permite observar a subjetividade da construção da escrita, levando-se em conta a história desse sujeito a partir dessa modalidade, bem como o entrelaçamento com a oralidade que traz consigo. Também permite perceber a cognição da escrita e o grau de letramento localmente situado, salientando a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais que circulam num dado espaço social e que, ao adentrarem na escola, transformam-se em redações por circularem em eventos e práticas de letramento escolar.

Dessa forma, é possível concluir a discussão acerca das diversas concepções sobre o papel pedagógico da escrita, examinadas ao longo deste capítulo. A escrita encerra uma gama variada de aspectos psicolingüísticos e sociais, não podendo ser reduzida a uma concepção de ensino que insista na correspondência entre letras e fonemas, nem que se limite ao domínio ortográfico. A escrita, assim como qualquer manifestação lingüística, guarda relações discursivas íntimas com o espaço no qual ocorre.

O domínio da escrita nada tem a ver com capacidades intelectuais superiores ou com a correspondência correta entre letras e fonemas. Dominar a escrita é saber interagir nela e por ela com o mundo, escrevendo subjetivamente práticas de sujeito social e incorporando essa relação na evidenciação do sujeito autor – aquele que se constitui nas relações lingüísticas nas quais as modalidades de uso da língua (fala e escrita) medeiam tais interações.

O espaço de sala de aula deve, primordialmente, reconhecer essas relações e redimensionar o seu papel no aprendizado das práticas de linguagem escolar, reconhecendo assim, o letramento escolar.

Assim, depois de assumida a concepção de que as diferenças entre a fala e a escrita se dão no nível do discurso e da distinção entre os conceitos de alfabetização – domínio tecnológico da escrita – e o letramento – domínio das práticas de leitura e escrita socialmente instituídas – iremos agora abordar a materialização dessas modalidades e a aplicação pedagógica dos conceitos de alfabetização e letramento nos textos produzidos na escola. Passaremos a discutir as características do ensino de produção textual na escola: seus atores, suas dimensões, a apreensão cognitiva do aluno do contexto escolar e a problematização da redação escolar enquanto gênero textual.

CAPÍTULO 5

A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR E SEU CONTEXTO DE ENSINO

Compreendidos como formas de cognição social, os textos estruturam universos de conhecimento social relevante: por isso é que se pode dizer, de uma perspectiva socioconstrutivista, que textos são modelos sobre mundos, isto é, sobre complexos de estados de coisas estruturados e selecionados sob dada perspectiva. Em outras palavras, é por meio de textos que tais mundos são criados (ou a cada nova recepção e reprodução, recriados).

Ingedore Koch

Compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas. Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a situação do escritor.

Leiva Viana Leal

A produção textual na escola tem sido constantemente debatida nos meios acadêmicos. Não são poucas as publicações que se debruçam sobre a questão sob os mais diversos enfoques, tornando-se impossível citá-las todas aqui como referência.

De modo geral, as idéias sobre a produção textual escolar – leia-se *redação escolar* – pautaram-se através dos tempos nas concepções trazidas sobretudo pela Lingüística Textual. Mudaram-se os modelos de produção e processamento, a própria noção de texto, o papel do professor, a função pedagógica, enfim, os conceitos foram revisados e revisitados. No entanto, o problema persiste.

E qual seria esse problema? Ou melhor, quais seriam esses problemas? As respostas seriam muitas. Elencaremos as mais relevantes para a discussão.

No capítulo primeiro, assumimos a concepção sociointeracionista e cognitiva da linguagem. Essa perspectiva nos mostra que, em qualquer esfera comunicativa, a

natureza da linguagem é dialógica, interativa. Os textos são ao mesmo tempo produtos e processos configurados pela situação enunciativa na qual a língua é impregnada pelo acontecimento social extralingüístico. E se defendemos que isso ocorre em qualquer situação de comunicação verbal, com a redação escolar não seria diferente.

Neste capítulo, discutiremos os problemas da prática pedagógica tradicional no ensino de produção textual, abordando a problemática dos gêneros textuais dentro dos parâmetros sócio-discursivos aqui assumidos. Procuraremos aqui responder à seguinte indagação: seria a redação um gênero textual? Também estaremos nos questionando sobre os processos cognitivos que acontecem no universo escolar e se é possível postular um modelo cognitivo de produção textual que contemple as instâncias discursivas e a especificidade da fase escolar aqui estudada – o Ensino Fundamental nas séries iniciais.

Para tanto, pretendemos examinar elementos que compõem o universo escolar no ensino de redação.

5.1 – Produção de Textos na Escola: O Peso da Tradição

Apesar do seu papel de destaque conferido pelas instituições pedagógicas e teorias lingüísticas, o texto ainda não é o centro do ensino de língua materna. Mesmo tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (2001) enfatizado que o texto deve ser a “unidade de ensino”, a prática escolar tradicional, fortemente sedimentada, coloca o momento de produção textual como a hora de verificação dos conhecimentos gramaticais e ortográficos.

Por mais que se insista em afirmar que as práticas pedagógicas evoluíram ou mudaram, não será preciso uma pesquisa empírica mais acurada para constatar que se escreve muito pouco na escola e que o tipo de atividade com produção textual trabalhados pelos professores é insatisfatório e deficiente. Os trabalhos de Bagno (2000, 2002), Antunes (2003) e Geraldi (2003) evidenciam a persistência da crise do ensino textual e o forte vínculo com a prescrição gramatical.

Alguns professores ainda não sabem como lidar com o ensino de textos em sala de aula. Em trabalho sobre as categorias avaliativas dos professores em textos produzidos pelos alunos, Elizabeth Marcuschi (2004) demonstra, através dos discursos dos professores, que o momento de produção textual é visto como

“disciplinar” em sentido comportamental. O professor vê no momento de produção textual alguma forma de punição ou de controle sobre os alunos, ou ainda, de obrigatoriedade sem qualquer conexão com o desenvolvimento de capacidades discursivas – ou seja, ensina-se redação por um cumprimento curricular (cf. E. Marcuschi, 2004:102). Observe-se, nesse sentido, o que afirma Foucault (1991:161):

O castigo escrito é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais; [possibilita] tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo-lhes os defeitos (...).

Não são poucos os professores que demonstram ter receio do momento da redação – tal atividade implica trabalho de correção, bem como a constatação (não rara, frustrante) de perceber como os alunos escrevem, de que modo os educadores estão falhando em sua prática ou mesmo o que deveriam ter ensinado. Frequentemente, esses professores encobrem o fracasso ou as falhas de suas práticas pedagógicas e atribuem aos alunos o baixo desempenho de suas produções textuais. Quando não são os professores, é a própria escola que, por meio de planejamentos e planos de aula, exige dos professores o cumprimento dos conteúdos tradicionais não restando muito tempo para a produção textual.

O professor então, por não ter apoio didático e logístico, parece perder-se entre o conformismo sem perspectiva de mudança, enquanto que a ele é atribuído o fracasso escolar pela sociedade, independentemente das condições nas quais ele realize seu trabalho.

Ainda segundo E. Marcuschi (2004), a redação é tomada como um exercício de repetição de modelos estruturais estanques e fechados e não como uma atividade de produção, mesmo porque as condições de produção dos textos em sala de aula quase nunca são tomadas ou dimensionadas no momento de ensinar e de aprender. Trabalhos como o de Geraldi (2003,1993), Val (1998), Pécora (1992) e Possenti (1994) evidenciam essa perspectiva. Geraldi (2003) chega a distinguir entre redação e texto¹⁶, asseverando que a escola só ensina redação – e mais: redação como uma espécie de formulário a ser preenchido, silenciando dizeres e negando a condição de autor do aluno.

Para E. Marcuschi (2004:99),

¹⁶ Não concordamos com a diferenciação entre redação e texto. Discutiremos mais adiante esse assunto ao defendermos a redação como um gênero textual.

via de regra, a escrita é realizada de modo descontextualizado das ações diárias e de toda e qualquer relação com o mundo extra-escolar. O estudante deve redigir textos claros, lógicos, objetivos, coesos, coerentes, apesar da vagueza com que a tarefa é solicitada, pois sequer são lembradas condições discursivas imprescindíveis, como o objetivo do texto, seu contexto social de circulação, gênero textual e leitor presumido. (...) há professores que destacam a seleção de temas como o aspecto que predominantemente norteia a definição do currículo abordado no ensino de redação.

De tal forma, afirmamos com os autores citados que o ensino de produção textual – entenda-se, *redação escolar* – se dá por práticas que desconsideram as dimensões de circulação de textos na vida social. Subentende-se ainda a negação da individualidade da apropriação dos conhecimentos sobre as condições de produção textual que existem independentemente de sua explicitação no discurso do professor. Negam-se o dialogismo da linguagem e o processo de enunciação; postula-se um modelo de língua e de texto centrado no código, imanente e sistemático, tendo a escrita como parâmetro de correção. A produção textual da escola é fadada a não dizer nada a ninguém, pois se excluem em seu ensino a sua historicidade e o dialogismo social (cf. Pécora, 1992). Não é de se estranhar que os alunos demonstrem muito pouco interesse pelo momento de produção textual.

O ensino de escrita e de produção textual na escola vê os alunos como sujeitos auto-suficientes, a quem bastam oferecer alguns *inputs* e eles, sozinhos, darão conta de realizar o resto. Não é bem assim. Sem dúvida o aluno sabe de algo, mas é preciso especificar a natureza da produção textual, seus aspectos comunicativos e discursivos. O professor deve assumir o papel de *mediador* entre aquilo que o aluno sabe e aquilo que ele deve alcançar. Por isso nos apoiamos em Vygotsky (2003), pois ao postular o papel do outro no desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita, chamamos a atenção na intervenção do professor naquilo que o psicólogo russo chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Retomando o questionamento levantado na Introdução deste trabalho, é possível agora afirmar que a fragmentação e a não-coerência aparente dos enunciados escritos pelos alunos não é fruto da incapacidade do seu pensamento. Trata-se, sem dúvida, da apropriação discursiva de uma prática de escrita realizada sem orientações das dimensões enunciativas (interlocutor, nível de linguagem, gênero do texto, etc.), restando aos educandos apoiarem-se na configuração dos

textos a partir do contexto imediato, localmente situado, ancorado enunciativamente na sala de aula e naquilo que o professor disse ou, mais comumente, não disse.

A escola ensina a produzir textos que não comunicam, não interagem, não são socialmente relevantes, desconsiderando a realidade social da língua. O aluno, ao produzir um texto, não sabe para quê, nem para quem escreve. Aliás, sabe que é um exercício estritamente pedagógico e sabe do que precisa para atingir a nota. Basta ter palavras grafadas corretamente e pouco importa o que escreveu. Cala-se o dizer do aluno para que ele descubra, por si só, como grafar o discurso da escola, dos conteúdos escolares, que ele sequer supõe existir explicitamente.

Na verdade, as práticas de escritas na escola, embora tenham como pressuposto pedagógico o seu desenvolvimento, não são empiricamente tratadas de tal forma. O ensino da escrita textual não é longitudinal, não há a observação e construção de “estágios”, de metas a serem atingidas, tanto do ensino quanto da aprendizagem. Apresenta-se um modelo textual e, como E. Marcuschi (2004) afirma, sugere-se um tema. Este é o ensino tradicional de textos na escola:

- não se trabalha com rascunho de texto, pois a redação é, em si mesma, espelho da capacidade intelectual do aluno de forma instantânea;
- não se oferece oportunidade de reescrita;
- não se caracterizam os textos em termos estruturais ou genéricos;
- a redação é vista como prestação

No entanto, o ensino tradicional de produção textual ainda se restringe a tipologias (narração, dissertação e descrição) e a modelos textuais que visam à repetição de formas fixas e convencionais. Quanto à escrita, o nível máximo a atingir é a alfabetização, ou seja, o domínio técnico-ortográfico da língua. Quando se permite trabalhar com o conceito de letramento, este é percebido como um modelo autônomo, único, imutável e sem indexação com as realidades sociais empíricas de cada comunidade (cf. Street, 1984).

5.2 – Condições de Produção do Texto Escolar

Segundo Bronckart (2003), o produtor textual, diante de uma necessidade de agir socialmente pela linguagem, realiza uma espécie de avaliação da situação em que se encontra e, assim, como resultado dessa avaliação, constrói um contexto que o orientará nas suas estratégias de confecção textual. De tal forma, uma análise textual centrada apenas na superfície textual não dará conta da complexa atividade da produção textual, visto que num texto não ocorre uma mera transposição de pensamento, nem apenas uma forma de comunicar – a superfície textual é uma convergência de estratégias sócio-cognitivas situadas num espaço físico e histórico (cf. Koch & Travaglia, 2003b). Com isso, é possível afirmar que há uma relação de mútua constitutividade entre texto e contexto de tal forma que ambos são produzidos discursivamente de forma situada (cf. Marcuschi, 1994). Isso implica concluir que o contexto emerge de forma *on-line* ao momento de interação. De acordo com Van Dijk (2002:89),

Durante a (inter)ação, a pessoa vai gradativamente construindo os traços relevantes do contexto e as mudanças para os estados contextuais subseqüentes: ela estará consciente não apenas das características globais do contexto social, do frame e seus componentes, como também ações de fato realizadas nesses contextos e frames.

Assim sendo, o texto apresenta-se como um mapa do percurso cognitivo feito pelo seu produtor, em que se pode entender e evidenciar as estratégias lingüístico-discursivas pelo produtor lançadas para interagir com um interlocutor numa dada situação.

Trazendo-se essa observação para o contexto escolar, cabe propor uma ruptura na espécie de cânone adotado por uma prática pedagógica que vê a

produção textual escolar como preenchimento de um formulário (cf. Geraldi, 2003). A redação escolar é produzida num espaço físico-discursivo bem específico e restrito, onde o aluno, ao avaliar as condições de produção em que se encontra e visar a interação com o(s) interlocutor(es) – professor e colegas/alunos - , “ancora” seu texto na sala de aula (cf. Schneuwly, 1988), especialmente nas séries iniciais, nas quais os alunos ainda não adquiriram a descentração necessária para a escrita. Deve-se levar em conta que

se o texto do aluno é o resultado de um conjunto de saberes, de relações e de conhecimentos, podemos, do nosso olhar de compreendente [enquanto professores], entender que os conhecimentos lingüísticos que os alunos possuem influenciam fortemente os textos produzidos. (Leal, 2005:64)

Assim, os conhecimentos das práticas de linguagem cotidianas são subsídios para as práticas de letramento escolares a serem aprendidas formalmente. Os critérios de contextualização de fora da escola e de dentro têm a mesma base interativa – a criança ainda não possui a maturidade para a escrita com maior grau de descontextualização preconizada pelos manuais didáticos já nas séries iniciais. De tal forma, as operações avaliativas realizadas pelos alunos no momento de produção textual levam em conta a situação imediata.

Como conseqüência dessas operações avaliativas que constroem o contexto e ancoram o texto, algumas características do contexto pedagógico podem ser elencadas para a compreensão de determinados fenômenos encontrados em textos escolares: *discurso pedagógico, repetições, marcadores*.

- Discurso Pedagógico (DP): o DP é o principal norte da produção textual escolar. A fala do professor representa o discurso autorizado e uma espécie de “verdade” a ser assimilada e reproduzida pelos alunos enquanto objeto de aprendizagem. Repetir o que o professor diz representa compreensão e aprendizagem (cf. Barros, 2005) – acaba por se tornar uma estratégia pedagógica por parte do aluno para garantir uma boa nota. Isso significa que o professor ao escolher um dado método de ensino, assunto ou ponto de vista, acaba por restringir uma série de outras possibilidades. É o que Orlandi (1987:15) chama de “discurso autoritário”, no qual há a “contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”. Para Bortolotto (2001:25),

essa forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desencadeia uma situação que dificulta o fluir da interlocução, que fere o princípio discursivo da linguagem como efeito de sentido produzido na relação de interlocução, privilegiando, em nome de uma fala técnica supostamente eficiente, a transferência unilateral de conhecimentos a alunos que supostamente os ignoram.

Não estamos afirmando que todos os professores ensinam assim, até porque, segundo Orlandi (1987), não só existe o discurso autoritário, mas há também o polêmico (que permite a assimetria, mas a polissemia é direcionada) e o lúdico (em que a assimetria é total e sem restrições, bem como a polissemia). Esses tipos de discursos elencados pela autora não se excluem – um predomina sobre o outro sob dadas circunstâncias. Mas pelo peso que exerce o tradicionalismo pedagógico, fica difícil fugir a essa situação. Portanto, o DP é o horizonte interlocutivo mais imediato diante do aluno/produtor. Por mais que ele tente se aproximar do discurso do cotidiano, seu horizonte discursivo passa obrigatoriamente pelo discurso pedagógico.

- Repetições: as repetições são um fenômeno extremamente recorrente nos textos orais e escritos das séries iniciais. Embora estudos apontem a repetição como algo constitutivo tanto da oralidade (Marcuschi, 1992; Tannen, 1985) quanto da escrita (Antunes, 1996; Bessa Neto, 1991; Silva, 2001), na fase de aquisição da escrita, o ato de repetir revela algo bem mais profundo do que “meramente” um fenômeno lingüístico. Evidencia, na verdade, uma *necessidade* dentro da prática discursiva sócio-escolar. Nas produções escolares, geralmente o professor apresenta um dado tema, coordena alguma discussão e (se é que há alguma discussão) propõe (ou implicitamente impõe?) um dado ponto de vista sobre um fato ou interpretação textual. Como seu discurso é carregado de poder, repetir aquilo que o professor disse revela uma estratégia discursiva que assegura o “aprendizado” diante da avaliação. Escrever ou dizer algo diferente significa estar sujeito a sanções ou a maiores explicações por parte do aluno, o que geralmente acarreta em silenciamento de dizeres, conforme já problematizamos neste capítulo. Procurar imitar um dado modelo ou reproduzir algo dado em aula resulta em compreensão e atenção ao que foi apresentado pelo professor. Com isso, além de a repetição cumprir suas funções de coesão e coerência, estabelece relações interacionais com propósitos pedagógicos. Isso explica a alta incidência de repetições e a utilização de clichês nos textos escolares. Para Antunes (1996:37),

As repetições ou retomadas, dadas, geralmente, como elementos de continuidade, são mais que meras repetições ou meras retomadas, pois ensejam, via de regra, acréscimos ou ampliações, dessa forma, ligados ao contexto precedente.

A repetição na produção textual escolar também favorece o uso de estratégias repetitivas ligadas à dêixis e referenciação, vistas neste trabalho como uma ação social e não como uma “etiquetagem do mundo” (cf. Koch & Marcuschi, 1998). A referenciação nos textos escritos infantis demonstra o quanto ancorados no contexto imediato eles estão. A dêixis freqüentemente é usada no âmbito extratextual e a referenciação é construída de acordo com o conhecimento compartilhado entre os participantes da interação. O mundo discursivo da sala de aula incide fortemente na configuração textual, mostrando que as crianças dessa fase escolar possuem, por característica, uma não descentração enquanto escritor, sendo prejudicial a comparação de textos dessa fase com textos de livros didáticos ou tidos como modelos circulantes em sociedade. Com certeza, isso muda os parâmetros de avaliação.

- Marcadores Discursivos (MD): Schiffrin (1987), ao levar em conta a mútua constituição entre texto e contexto e chamar a atenção para o quanto a linguagem é sensitiva ao contexto, destaca o papel dos marcadores discursivos (MD) no estabelecimento de relações de lógica, coerência e interação na superfície textual, entre texto e contexto e entre interlocutores – os MD funcionam como uma espécie de *link* entre essas propriedades. Por isso, a autora chama os marcadores de *discursivos* e não apenas de *conversacionais*, já que sua ocorrência não se dá apenas na conversação e não encontram apenas nela sua motivação para ocorrer. É possível perceber que os MD não apenas preenchem lacunas das unidades de fala (cf. Schiffrin, 1987 ou unidades comunicativas, cf. Marcuschi, 1999), mas também parecem mudar e destacar uma dada força ilocucionária nas orações às quais parentetizam em função de uma necessidade interacional. A ocorrência dos MD nos textos escritos nas séries iniciais de forma quantitativamente variável nos leva a crer que se trata de uma construção da relação de proximidade entre produtor e leitor, no caso, aluno e professor.

Como vimos, a produção textual na escola, oral ou escrita, possui uma dimensão peculiar: a pedagógica. Ela circunda e determina a configuração dos

textos produzidos neste espaço, sobretudo pela especificidade da relação ensino-aprendizagem. Assim como em outros espaços sociais, na sala de aula constroem-se estratégias para se atingir um determinado efeito de sentido visando a interagir num dado contexto.

Na busca da identificação dos elementos que configuram o contexto da sala de aula, alguns autores propuseram modelos que intentaram revelar a percepção cognitiva dos alunos no espaço escolar. Apresentaremos dois modelos, os quais julgamos ser referências na problemática aqui apresentada.

5.3 – Modelos de Produção Textual

Na tentativa de demonstrar ou esquematizar o processamento cognitivo da produção textual, alguns autores se debruçaram sobre a questão, procurando enfocar o aspecto do “como o aluno aprende” e não apenas o “como ensinar”. Nessas tentativas, sobressaem-se duas tendências: a psicolingüística, sobretudo através dos trabalhos investigativos por meio dos *protocolos de pausa*; e a de cunho etnográfico, que procura, através da investigação do ambiente escolar e das relações sociais nele praticadas, tentar entender o porquê de as práticas de linguagem se configurarem em uma dada forma. Elegemos aqui, para uma rápida discussão, duas teorias representativas dessas tendências: Flower & Hayes (1980) e Schneuwly (1988).

A partir dessa discussão, tentaremos construir um modelo de produção textual que consiga equacionar as questões levantadas.

5.3.1 – O Modelo de Flower & Hayes

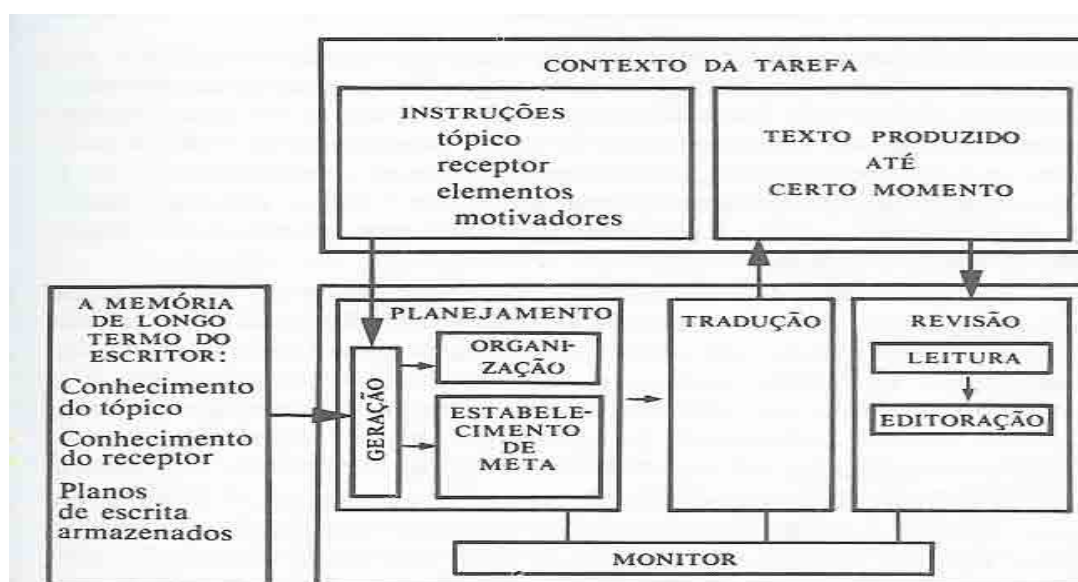
O modelo de Flower e Hayes (1980) tem como meta a descrição das etapas de planejamento e execução da produção textual escrita. Pretendem, dessa forma, investigar e descrever de maneira mais detalhada os processos cognitivos envolvidos durante o ato de escrever. Para tanto, baseiam-se no que denominam “análises de protocolos”.

Os autores focam os processos de produção em quatro pontos: 1) o processo de escrita é melhor compreendido como um conjunto de pensamentos distintivos que organizam o ato de composição; 2) tais processos obedecem a uma hierarquia

altamente organizada, podendo interagir com qualquer outro; 3) o ato de composição é direcionado por metas que se modificam e crescem em cada escritor em suas redes de metas; e 4) os escritores criam suas próprias metas de duas formas: a) generalizando simultaneamente as macro-metas embasando submetas que incorporam e desenvolvem o conjunto de propósitos do escritor; e b) alterando metas ou até mesmo estabilizando novas metas integradas baseadas na aprendizagem durante o próprio ato de escrever.

Eis o modelo que propõem:

Figura 1: Modelo de Produção Textual de Flower & Hayes (1980)



Fonte: Kato (2002:87)

Podemos observar nesse modelo que se trata de uma estrutura linear, a qual, embora recursiva, obedece a uma seqüência. O contexto da tarefa com as instruções sobre os *tópicos*, o *receptor* e os *elementos motivadores* desencadeiam operações e ativação da *memória de longo termo* (MLT) e seus componentes (*conhecimento do tópico*, *do receptor* e *planos de escrita armazenados*). Esses dados coordenam o planejamento que incide sobre a *organização* e as *metas estabelecidas*. Em decorrência, o escritor traduz essas informações para a escrita e um *monitor* atua constantemente no *planejamento*, na *tradução* e, principalmente, na *revisão* (*leitura* e *editoração*) do texto durante sua execução, e não apenas depois de pronto. Como subprocessos temos a *geração* e a *organização*. A *geração* atua

em constante consulta à MLT, à medida em que o texto em si faça novas exigências, numa espécie de recuperação de informações. Já a organização atua na seleção daquilo que foi ativado pela geração, organizando esses dados na escrita. A *tradução* é tida como a transposição do que foi ativado na MLT para a linguagem escrita, sendo auxiliada pela ativação, por parte do componente monitor, da *editoração e revisão*.

Segundo Rojo (2005:193), Flower & Hayes (1980) postulam um modelo de produção textual no qual

(...) o único papel do contexto social de ocorrência – no caso, um contexto bastante instrucional e escolar – seria o de fornecer informações ou inputs, capazes de ativar esquemas cognitivos e lógicos pré-existentes. Logo, as questões de aprendizagem, da linguagem e do discurso estão fora da questão e, do ponto de vista da escola, tratar-se-ia de instalar e viabilizar comportamentos ou procedimentos (planejar, editar, revisar etc.), dependentes de conhecimentos prévios que se instalariam, possivelmente, por outras vias e não no próprio processo.

Com isso, o ensino se dá por técnicas de composição textual calcadas em textos vistos como “formulários” a serem preenchidos pelo produtor, variando apenas os estímulos e as instruções da tarefa de escrita. Vale salientar que a pesquisa de Flower & Hayes (1980) que resulta nesse modelo foi realizada com alunos universitários, ou seja, com uma longa história de escrita, letrados e através de protocolos verbais. Não dá conta, dessa forma, das produções textuais nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar da coerência, revela-se inviável a sua utilização na fase educacional ora estudada. Isso porque a produção textual nesse período não é percebida como uma seqüência definida, mesmo que recursiva, de estágios hierarquizados, ainda que interativos. A produção escolar é extremamente sensível ao contexto, aqui considerado não só como simples *inputs* que ativam conhecimentos prévios, já que muitos desses conhecimentos sobre a escrita ainda não são dominados pelas crianças. O contexto é constitutivo não só do processo, mas do produto textual – e esse modelo de Flower & Hayes (1980) é intra-mental.

Algumas marcas do contexto são explicitadas na própria superfície do texto, regulando seu funcionamento e são pistas contextualizadoras e interativas entre produtor e interlocutor. Recorrer apenas à memória do aluno e à verbalização de

suas estratégias de composição parece não abarcar a dinâmica da produção textual nas séries iniciais.

Postulamos a idéia de texto escolar como um processo cognitivo situado, heterogêneo, transpassado pela subjetividade do produtor no momento da produção. O modelo apresentado por Flower & Hayes (1980) não permite, pois, tratar o texto dessa forma.

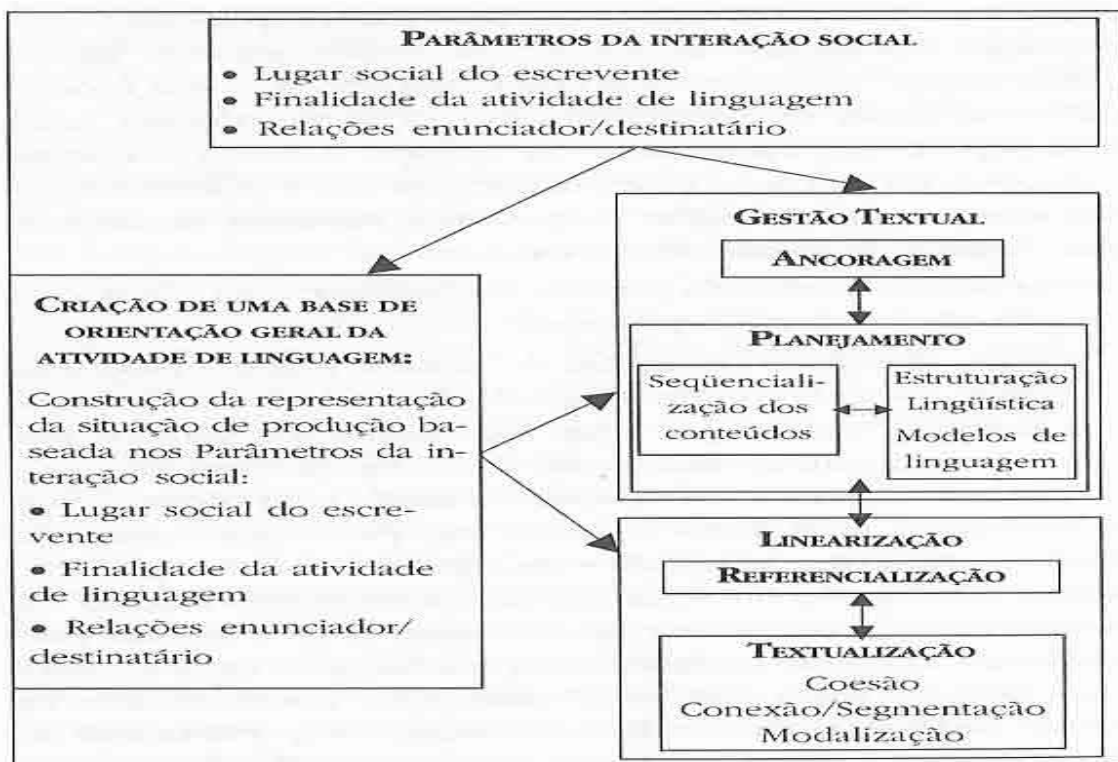
5.3.2 – O Modelo de Schneuwly

Neste modelo, não se observa mais a distinção de etapas intra-cognitivas ou de *inputs* que ativam nossa atividade cerebral para a escrita. Há, para Schneuwly (1988), uma necessidade de deslocar a construção individual da cognição para a realidade da língua – que é, no dizer de Bakhtin (2004) a própria *interação verbal*. Assim, tenta-se vincular uma realidade circundante que guia as estratégias de construção textual oral e escrita específicas de uma realidade lingüística historicamente constituída em práticas de linguagem.

O autor francês evidencia o papel do produtor do texto não só no aspecto lingüístico e quanto àquilo que ele verbaliza enquanto língua, mas também quanto à realidade que constroem lingüisticamente através de sua visão de mundo. O modelo considera ainda o modo como o produtor se situa e o que pretende enquanto sujeito, bem como o seu fazer-agir pelos textos que produz, criando uma base que lhe orienta para alcançar determinados fins interativos.

Na verdade, Schneuwly (1988) não esquematizou um modelo de produção textual; mas Rojo (2005), com base nas orientações do autor, propõe o seguinte modelo:

Figura 2: Modelo de Produção Textual de Schneuwly (proposto por Rojo (2005))



Fonte: Rojo (2005:194)

Nesse modelo, em primeiro lugar, há uma construção do produtor textual a partir de uma base de orientação, que se compõe da avaliação do lugar social do escritor, da finalidade de linguagem e das relações entre enunciador e destinatário. Essa base permite gerir a produção textual num processo de ancoragem que o enunciador estabelece como critério configurativo do texto, ativando estratégias que “instalem” o texto numa dada situação. Essas estratégias governam a seqüencialização dos conteúdos e a escolha do gênero, que engloba a estruturação lingüística e os modelos de linguagem – isso permite a variabilidade de planejamentos, conforme a base de orientação que se construa. Esse planejamento estará em constante interação com as formas de linearização do texto e a referencialização. Aqui entram aspectos de coesão, coerência, modalização e utilização da dêixis. Não há, nesse modelo, uma hierarquia de etapas: as ações são simultâneas e resultam da avaliação da situação social do contexto de produção.

Esse modelo permite ilustrar de modo bastante eficiente a produção textual escolar, pois não trata o ato de escrever como uma exteriorização de conteúdos mentais para a forma escrita, mas de uma atividade mental situada num contexto

específico que impõe restrições e possibilidades ao mesmo tempo, incluindo a possibilidade de alteração desse contexto, já que subjetivamente cada um avalia de uma forma uma dada situação. Isso possibilita compreender a heterogeneidade das produções escritas na fase escolar aqui analisada.

5.4 – Produção Textual: Perspectiva do Aluno

Conforme afirmamos anteriormente, a produção escolar é também uma produção dialógica, ideológica, pois se insere num evento comunicativo e numa comunidade discursiva. É, em suma, uma atividade de linguagem (cf. Bronckart, 2003). Também ressaltamos seu diferencial, isto é, o caráter pedagógico – esse aspecto é central na configuração lingüística do texto escolar, pois reflete as relações ensino-aprendizagem e a maneira como a redação é tratada enquanto instrumento de avaliação.

No entanto, essa é a visão que postulamos do ponto de vista analítico ou discente. Na visão da criança que está aprendendo a escrever, o texto escrito é um objeto de conhecimento novo, que requer um esforço consciente e o uso de estratégias na construção do texto que obedecem a outra natureza, não tão imediata como a fala. Apesar do esforço, num primeiro momento, o aluno iniciante não encontrará sucesso, pois lhe falta certa maturidade lingüística adquirida com o tempo. De acordo com Kato (2002), num primeiro momento ocorre a influência da fala na escrita, para depois a escrita influenciar a fala, tanto do ponto de vista estrutural quanto – e principalmente – discursivo.

Vygotsky (2003:123) ao dissertar sobre a dificuldade que a escrita impõe à criança aprendiz, argumenta que a “a escrita é uma função lingüística distinta da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”. Para o psicólogo russo, uma característica dessa abstração é a falta de interlocutor, uma experiência inédita para a criança ao mesmo tempo em que lhe é estranha. Imersa no dialogismo da fala como referência de pensamento lingüístico, a escrita é discrepante nesse sentido, de forma que o texto escrito não é responsivo imediatamente para a criança, no sentido bakhtiniano do termo. São estranhas para o aluno iniciante tanto a ausência do diálogo quanto a troca de papéis no contexto pedagógico: agora não é mais ele que desempenha o papel de ouvinte/leitor. Nesse sentido,

um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor. (Leal, 2005:54)

Diante de tudo isso, a criança constrói hipóteses textual-discursivas na tentativa de estabelecer diálogo entre o texto e aquele que lê – no caso, o professor. Para tanto, ela lança mão de estratégias que considera relevantes para a construção do texto escrito. Desprovida da descentração e abstração necessárias à escritura, a criança recorre à oralidade como substrato lingüístico como forma de mediar, via escrita, seu diálogo com o professor. Disso decorre a nossa posição, junto a Rojo (2000) em considerar a redação como um gênero intermediário¹⁷ entre primários e secundários.

Nessa encruzilhada entre oralidade e escrita, algumas justificativas são encontradas para a análise dos textos escolares nas séries iniciais. Tais implicações são, essencialmente, de natureza discursiva, conforme o que nossa análise irá propor. As redações dessa fase escolar nos evidenciam uma apropriação discursiva da escrita, indexada em parâmetros de produção que a escola renega ou insiste em não enxergar por trabalhar com modelos pré-fabricados.

– Propondo Um Novo Modelo de Produção Textual

Como argumentamos anteriormente, alguns modelos de produção textual foram propostos para analisar e descrever as operações efetuadas pelo produtor de textos. Retomaremos agora, alguns aspectos dos dois modelos de produção textual vistos anteriormente e proporemos um modelo alternativo, simplificador das tendências dos modelos anteriores e que objetiva descrever a produção textual em situação escolar levando em conta o que já discutimos teoricamente até aqui.

O aluno, ao produzir seu texto na sala de aula, procura ancorá-lo no seu contexto mais imediato e, embora possua conhecimentos da escrita e do discurso do cotidiano (e seus respectivos modelos mentais), seu horizonte está sempre atravessado pelo discurso pedagógico e pelo espaço físico da sala de aula – isso influencia suas estratégias textuais e modifica seus modelos mentais de texto.

¹⁷ Adiante, aprofundaremos essa questão.

Embora o aluno se esforce para alcançar um texto socialmente aceitável ou mesmo imitar um modelo textual que circula na sociedade, por estar em desenvolvimento lingüístico-escrito, encontra menor distância em ancorar seu texto na sala de aula que fora dela, já que o discurso pedagógico está sempre à sua frente, apresentando-se como uma estratégia para satisfazer o professor.

Temos como exemplo, os seguintes fragmentos textuais coletados em nosso *corpus*, que evidenciam estratégias inseridas no texto visando a aprovação do professor:

TEXTO 2 A-E1:

*(...) ese filme mostra que não ter ver violência na escola.
(deve)*

TEXTO 4 C-E1:

(...) eu aprendi que não pode brigar na escola e dividi as coisas pra não brigar.

Nesses exemplos, vemos que o aluno verbaliza algo que encontra referente no discurso do professor. Embora não se encontrem essas construções em livros didáticos ou histórias infantis do ponto de vista estrutural, do ponto de vista ideológico, existem tais idéias nos pressupostos desses livros e dessas histórias, sendo papel do professor explicitá-las durante as atividades escolares.

A resposta para a presença desse discurso nos textos dos alunos só pode ser dada com base na análise das orientações por parte do professor e daquilo que ele diz durante a discussão de determinado assunto. Este fragmento do discurso da professora da quarta série, parece nos revelar algo nesse sentido:

Professora E.E (4ªsérie): *(...) o que que esse desenho mostra pra gente?... a gente deve brigar na escola (...) deve querer ser egoísta e não dividir as coisas que a gente tem?... se a irmã dele tivesse dado os bolinhos, ele teria brigado depois?...*

Não seria, neste caso, uma tentativa de aproximação do discurso do professor, lançar num texto narrativo aquilo que se compreendeu, que ficou “de lição”?

E a utilização desse pronome referencial de pessoa em “a irmã dele” e “ele teria brigado”, pode explicar construções como esta?

TEXTO 2 E-B: “bateu bem muito **nele** e botaram **ele** dentro do lixo e **ele** foi até a casa **dele** e amãe **dele** pediu pra **ele** não brigar”

O que estamos postulando aqui é que a maneira pela qual se dá a condução de atividades pedagógicas num estágio de aquisição da escrita e desenvolvimento de práticas orais incide fortemente sobre as formulações lingüísticas e textuais, sobretudo pelo peso da autoridade do discurso pedagógico.

O contexto sócio-interacional onde se dá o processo é elemento constitutivo da aquisição tanto da linguagem oral como da linguagem escrita e é impossível compreender-se tal processo sem se considerar as variáveis (presentes nos contextos sócio-interacionais) que sobre ele atuam. (Barros, 1995:59)

Sem querer modelar esse processo, propomos o quadro abaixo para mostrar a dinâmica da produção de textos escolares, de acordo com o que dissemos até aqui:

Quadro 3 – Modelo de Produção Textual Proposto

Esse esquema tenta elencar os elementos que afetam a cognição infantil no momento de produção textual. A criança, fazendo uma avaliação da situação, ativa seus esquemas mentais (que inclui a memória discursiva e os gêneros textuais que conhecem) que acionam as estratégias de textualização que, por sua vez, são influenciadas pelo contexto situacional de sala de aula (ancoragem enunciativa 1). Mesmo que a criança tente produzir direcionando seu texto para as práticas de

escrita do cotidiano (ancoragem enunciativa 2), o seu discurso terá que perpassar, imediatamente, o discurso pedagógico, ou seja, o interlocutor mais imediato passa a ser o professor, o que modifica a configuração textual pois,

O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo Princípio da Economia, não explicita as informações consideradas redundantes ou desnecessárias. Ou seja, visto que não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, supondo que o interlocutor poderá recuperar essa informação por meio de inferências. (Koch & Elias, 2006:71)

Como a criança está em desenvolvimento de estratégias discursivas na modalidade escrita, seu texto irá conter lacunas ou implícitos direcionados diretamente ao interlocutor/professor.

Tendo então tais características, as redações escolares podem ser consideradas gêneros textuais?

5.5 – Redação escolar: Discutindo a Aplicabilidade da Noção de Gênero Textual

Os modos de interagir socialmente são estruturados e organizados em torno das práticas sócio-históricas mediadas pela linguagem. Ao interagirmos no nosso dia-a-dia, estamos o tempo todo recorrendo a formas¹⁸ enunciativas proferidas ou escritas mediante uma avaliação social de uma situação na qual fazemos opções lingüísticas de modo a conseguirmos realizar uma dada (inter)ação pela linguagem. Esses modos de organizações lingüísticas são, consoante Bakhtin¹⁹ ([1953]2000:279), “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Para Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são o resultado da elaboração, nas diversas atividades sociais e em suas respectivas esferas comunicativas, de formas de enunciação específicas e sensíveis aos contextos situacionais em que se inserem, variando em “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Dessa forma, eles são infinitos tal qual a infinitude das atividades humanas.

¹⁸ Não estamos falando aqui de forma enquanto elemento “formal”, fixo, estanque, monolítico.

¹⁹ Estaremos nos remetendo à obra *Estética da Criação Verbal* (2000), 3ª ed. Martins Fontes

A discussão dos gêneros não começa com Bakhtin (2000), como apontam descuidadamente, alguns estudos. Esse tema vem, através dos tempos, desde Aristóteles e sua retórica, passando pelo debate dos gêneros literários, até os dias de hoje, com diversas vertentes e modos de análise e perspectivas teórico-metodológicas. No entanto, sem dúvida, a maneira como a problemática é discutida em Bakhtin (2000) ofereceram novas direções para a teoria dos gêneros, mostrando-se produtiva e atual, influenciando, inclusive, a Nova Retórica Norte-Americana, com os trabalhos de Miller (1984, 1994), Bazerman (1994, 2005) e Swales (1990, 1998), entre outros.

Para Marcuschi (2005), é difícil encontrar uma definição de gêneros que dê conta da complexidade que recobre o fenômeno (em seus aspectos social, lingüístico, retórico, cultural) – mas ao mesmo tempo, “precisamos da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento com critérios dinâmicos de natureza ao mesmo tempo social e lingüística.” (Marcuschi, 2005:19).

Dessa maneira, não pretendemos aqui esgotar a discussão, nem tampouco oferecer um conceito definitivo de gênero textual. Apenas estaremos, baseados em alguns autores, mesclando algumas teorias para tentar responder à seguinte pergunta: a redação é um gênero textual?

Como já mencionamos, Bakhtin (2000) desenvolve a idéia de que os gêneros são o resultado da elaboração textual das diferentes atividades sócio-culturais comunicativas. Assim, já podemos inicialmente apontar uma distinção fundamental entre texto e gênero textual. Afirmamos aqui que o texto é um produto-processo lingüístico na relação entre sujeito-autor e língua. Já o gênero textual seria o texto em funcionamento no discurso, o produto da enunciação em circulação social, pois os gêneros textuais “acham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas” (Marcuschi, 2005:22).

Isso implica, na pedagogia do ensino de línguas, uma diferenciação e uma especificação entre o trabalho lingüístico e o trabalho discursivo. Embora distintos para fins pedagógicos, são trabalhos mutuamente constitutivos.

Dito isso, acreditamos que a escola não trata os textos como gêneros, e sim, unicamente como textos, isolados do dialogismo social, tomados em si, até mesmo pela delimitação espacial da escola. Mas isso por si só não responde a nossa indagação, pois essa característica é fruto do tratamento que é dado à redação na

escola e não um dado constitutivo do texto em questão, especificamente quando se trata do ensino de produção textual.

E. Marcuschi (2004:105-106), ao tratar da temática aqui proposta, aponta dois traços para categorizar a redação como gênero textual: as *funções cognitivas* e *comunicativas*. Tais funções são “entendidas como o papel e a contribuição do gênero na construção das práticas discursivas e nos processos sócio-cognitivos, desenvolvidos em contextos históricos e culturais específicos”. A autora questiona ainda se a redação preenche funções comunicativas dentro da escola.

Em que pese a relevância da proposta de E. Marcuschi (2004), preferimos adotar elementos de outras perspectivas teóricas com base nas investigações da Escola Norte-Americana que nos apontam não somente para uma resposta, mas também para uma compreensão mais ampla do funcionamento da redação no espaço escolar.

Antes de passarmos à discussão, cabe acrescentar que nossa análise da redação enquanto gênero textual não toma a descrição swalesiana como critério condicionante para a classificação ou não de um texto como gênero. No entanto, os critérios utilizados por Swales (1990) parecem, *a priori*, abarcar de uma maneira mais global a produção textual genérica, por observar desde critérios mais subjetivos (propósito comunicativo) aos mais sociais (evento comunicativo, comunidade discursiva).

Swales (1990:58) afirma que

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional.

Na perspectiva de Swales (1990), a caracterização do gênero se dá de maneira linear, não constituindo uma dinâmica interacional de produção textual. Há

também a problemática da heterogeneidade dos gêneros e da prototipicidade. Para Swales (1990:60), a aceitação do gênero se dá condicionalmente à aprovação dos “membros mais experientes da comunidade discursiva”.

Entretanto, a plasticidade dos gêneros e o seu hibridismo-desdobramento em novos gêneros apontam para uma maior flexibilidade na produção de certos grupos de gêneros²⁰. Swales (1990) está mais interessado no ensino e na caracterização dos gêneros acadêmicos, quando os aprendizes da escrita já estão em estágios avançados. Por isso, seu modelo parece não dar conta da aquisição da escrita em séries iniciais e talvez peque em análises de gêneros de circulação social mais ampla, embora o estudioso afirme a existência da “variação, estilo e público alvo”. Mais especificamente, retomando a citação acima, o critério de aceitação ou não de um gênero por parte dos membros mais experientes na escola não permite ver o trabalho lingüístico da produção textual inicial de alunos do Ensino Fundamental. É claro que a produção textual dos alunos enquanto gênero não será bem aceita, pois a escola trabalha com modelos prontos, e independentemente de o gênero ser aceito ou não, esse critério ainda não é levado em conta pelos aprendizes da escrita nas séries iniciais, já que não se trata necessariamente de uma aceitação na perspectiva swalesiana, mas de uma avaliação na perspectiva escolar.

No entanto, dois conceitos swalesianos demonstram ser bastante pertinentes à discussão aqui proposta, apesar da relativa dificuldade de defini-los: *comunidade discursiva* e *propósito comunicativo*. É possível considerar esses dois traços como características importantes para a categorização de um texto como gênero.

Em momentos anteriores, o próprio Swales (1992, 1998) revisita esses conceitos na tentativa de torná-los mais coerentes com sua proposta, visto a importância que lhes é dada. Compreendendo um gênero como um texto em funcionamento nas práticas sociais de interação, parece necessário perceber em que esfera comunicativa e com que finalidade interacional tal gênero emerge e funciona.

Embora existam gêneros que transitem entre algumas comunidades discursivas, alguns são bem mais restritos. É o caso da redação. A redação só existe em contextos educacionais. Mas seria a escola uma comunidade discursiva? Defendemos que sim. Segundo Swales (1998), a comunidade discursiva é vista

²⁰ Com certeza, alguns gêneros como a Carteira de Habilitação, a Cédula de Identidade e outros gêneros mais padronizados oferecem menos condições para marcas de autoria ou estilo.

dentro de um contexto espacial definido, “como um grupo de pessoas que regularmente trabalham juntas e que têm uma noção estável, embora em evolução, dos objetivos propostos pelo seu grupo” (Hemais & Biasi-Rodrigues, 2005:117). E, sem dúvida, uma redação é mais que reconhecida e aceita dentro do universo escolar: é característica da escola e objeto de ensino institucionalizado. É uma forma de comunicação e veiculação de idéias, perpetuação de conteúdos e um instrumento avaliativo específico dessa esfera comunicativa.

Quanto à noção de *propósito comunicativo*, que, no início de sua teorização era visto como um traço fundamental de classificação do gênero, passa a ser depois secundarizado, embora permaneça um indício importante como resultado da análise de um dado gênero. No *propósito comunicativo* de um gênero reside um ponto importante da nossa análise. Como já afirmamos, as redações tal como ensinadas na escola são textos que não comunicam, porque a escola não trata pedagogicamente a redação como texto dialógico, interativo, e sim como verificação gramatical e ortográfica. O aluno não escreve para comunicar, mas para ser corrigido.

Contudo, nas séries iniciais, o aluno que vem adquirindo consciência do jogo pedagógico, vê na produção escrita a oportunidade de um diálogo com o professor. O educando vê um propósito comunicativo entre ele e o professor – é a este que o aluno dirige a palavra, interage, dialoga, interpela. Mas não vendo a redação como um gênero que cumpre funções interacionais, e sim como um modelo textual fixo, o professor ignora esse esforço comunicativo do aluno, anulando sua condição de sujeito-aprendiz e comunicativo. O propósito comunicativo é construído na interação entre professor e aluno, independentemente da ignorância desse propósito por parte dos interlocutores.

A identificação do propósito através da análise conduz ao entendimento da configuração textual arquitetada pelos alunos-aprendizes da escrita, que seria chamada por Swales (1998) de *razão subjacente* – aquela que influencia, amplia ou restringe o substrato lingüístico da superfície textual do gênero. *E esse propósito comunicativo é simples: ganhar uma nota.*

Já em Miller (1984, 1994) duas outras noções revelam-se fundantes no gênero: a *recorrência* e a *ação retórica*. Para a autora, os gêneros são reflexos das atividades sociais motivadas. Esse aspecto motivacional, entendido como um componente do discurso, é que permite à autora denominar o gênero como “ação

retórica tipificada”. Semelhante a Bazerman (1994, 2005), essa proposta salienta o papel dos usuários do gênero, pois seus propósitos é que vão configurar o gênero, além do contexto e dos requisitos do gênero que restringem sua composição. Já para Bronckart (2003:102), a escolha ou apropriação de um gênero textual em processo, revela que

Embora o processo de empréstimo inspire-se, necessariamente, em um modelo existente, quase nunca acaba em uma cópia integral ou em uma reprodução exata de um exemplar desse modelo. Os valores do contexto sociosubjetivo e do conteúdo temático de uma ação de linguagem sendo, pelo menos em parte, sempre novos, o agente adota um modelo de gênero que também deve, necessariamente, adaptá-lo a esses valores particulares.

A ação retórica se manifesta exatamente nesse nível. O gênero é uma espécie de estruturador de uma dada ação social na medida em que serve de mediador comunicacional. Já a recorrência é vista como condição para a tipificação, através de analogias e semelhanças – o gênero tende a ser reproduzido dentro de ações retóricas reconhecidas socialmente. O gênero é assim, no entendimento de Miller (1994) uma “ação social”. Reflexões de Bronckart (2003:137) corroboram essa idéia quando o autor afirma que “(...) na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais(...)”.

Assim, a redação pode ser considerada um gênero, pois se trata de uma ação retórica reconhecida entre alunos, professores e escola, como índice de competência a ser desenvolvida e avaliada. Trata-se também de uma ação social, pois a redação faz parte da cultura escolar e do conjunto de textos que fazem parte da escola enquanto instituição. Sua recorrência é mais que evidente; aliás, é uma característica inclusive do ponto de vista da forma e do conteúdo – são modelos textuais que são estereotipados visando sua reprodução na relação ensino-aprendizagem.

Concluído que a redação é gênero textual, voltemos agora a Bakhtin (2000) e sua distinção entre os gêneros primários e os secundários. Segundo Faraco (2003), a distinção feita por Bakhtin (2000) não trata de uma classificação dos gêneros, mas antes uma distinção de ideologias: a do cotidiano e a dos sistemas ideologicamente constituídos. Os gêneros primários são mais atrelados a situações comunicativas do cotidiano, como a conversação face a face ou a carta. Os gêneros secundários surgem da elaboração de formas de comunicação mais complexas em instituições

sociais e ideologicamente constituídas, geralmente mediadas pela escrita, como as leis, os documentos e o romance. É justamente na forma dialética humana de interagir que os gêneros secundários se desenvolvem com base nos primários, tornando-se possível, e até mesmo necessária, a “relativa estabilização” de algumas formas composicionais socialmente reconhecidas²¹.

Sendo a escola parte dos sistemas ideologicamente constituídos, seria lógico classificar a redação como um gênero secundário. Porém, ponderações devem ser feitas no caso de redações produzidas, principalmente, nas séries iniciais.

As marcas da oralidade e do contexto que configuram as escolhas lingüísticas na redação de crianças de 1ª a 4ª séries evidenciam que os alunos ainda não dominam determinados conhecimentos a respeito da produção escrita e utilizam-se do material lingüístico da oralidade, da conversação espontânea, sendo essa um gênero primário, na proposta bakhtiniana.

Se a redação nessa fase escolar apresenta muito mais marcas da oralidade que da escrita, como orações incompletas, truncamentos, repetições e marcadores discursivos, isso nos leva a postular um hibridismo entre gênero primário e secundário na classificação da redação. Trata-se, no entendimento de Rojo (2000:4), de um gênero “intermediário”. Para a autora,

talvez as formas empiricamente dialógicas, provocadas pela situação face a face num grupo interativo pequeno em situação nem tão pública e mais ou menos cotidiana (diferente de uma Assembléia, por exemplo), invoque as formas composicionais e marcas lingüísticas (turnos, dêixis de pessoa, etc.) mais próximas dos gêneros primários, cotidianos e familiares. Por outro lado, sua situação social de produção projetada em direção ao “público” (formar o aluno para situações “públicas”) e o fato de ser o lugar social destinado à construção da escrita e de muitos gêneros secundários, orais e escritos, serão fatores que determinarão, na interação de sala de aula, a emergência de gêneros secundários - escritos e monologizados -, em geral objetos de negociação e apropriação na aprendizagem.

²¹ O modo bakhtiniano de nomear os gêneros como “discursivos” e não “textuais” parece ter a ver com a preocupação do pensador russo em analisar como a ideologia materializada nos discurso configuram os gêneros. Trata-se de um processo top-down, no qual procura-se ver como a ideologia e os processos sócio-históricos afetam o produtor do texto. Já a perspectiva dos gêneros textuais parece fazer o movimento contrário: bottom-up – na materialidade dos textos encontrar elementos do contexto e encontrar, através da análise textual, o enunciador e sua relação com o contexto. O espaço é pequeno para a discussão que, sem dúvida, daria margem para muitos questionamentos. Mas o que queríamos deixar claro é que, embora tendo Bakhtin como fundamentação teórica no nosso trabalho, adotamos a perspectiva dos gêneros textuais e não gêneros discursivos, apesar da intersecção de boa parte da teorização de ambas as correntes. (cf. Marcuschi, 2004)

Ademais, assumiremos aqui a proposta distintiva apresentada por E. Marcuschi quanto à classificação das redações. Para a autora, há dois tipos de redações: a *endogênica* e a *mimética*.

Na *redação endogênica*, encontramos a redação da prática escolar tradicional, em que “o aprendiz exercita predominantemente a imitação mecânica e a reprodução, e a redação consolida-se como uma atividade controlada de escrita. (...) na medida que se esgota em si própria” (E. Marcuschi, 2004:107). Nesse tipo de redação, encontramos o protótipo da produção escolar cujo ensino se caracteriza pela ausência do dialogismo, pelo silenciamento dos dizeres do aluno, pela evocação da repetição de clichês comuns do discurso pedagógico, descaracterizando a função social da escrita, distante do letramento.

Já na *redação mimética*, temos uma “interjunção” de textos, ou seja, a entrada de gêneros textuais para o contexto pedagógico num procedimento que procura não desconhecer a função pedagógica da redação enquanto objeto de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que se respeita a natureza social (leia-se, extra-escolar) do funcionamento de um dado gênero. Ou seja, um gênero textual que circula socialmente é adentrado na escola para fins didáticos – transforma-se no gênero redação.

Estamos, nesse caso, diante de um exemplar textual **híbrido**, resultante da interjunção de dois gêneros textuais, a **redação** (gênero 1), construída com base em traços de algum **outro gênero** (gênero 2) (...). Contata-se, no processo de produção desse terceiro texto, que o contexto de circulação textual do gênero 2 é suspenso, embora ele fique pressuposto, para fins de estudo, o que o transforma em um **exemplo**, um modelo a ser analisado. (E. Marcuschi, 2004:110) (negritos da autora)

Tendo como pressuposto a redação enquanto gênero textual, o tratamento dado aos textos escolares do ponto de vista pedagógico deve englobar as condições de produção do discurso pedagógico, sendo este, não apenas aquele produzido pela escola enquanto instituição, mas também todo e qualquer tipo de discurso produzido dentro da esfera comunicativa escolar.

Diante disso, algumas possibilidades de tratamento podem ser anunciadas. Passaremos então à discussão dessa problemática.

5.6 – Algumas Perspectivas de Trabalho

Não são poucos os desafios de ensinar produção textual na escola. Não só do ponto de vista do conhecimento teórico acerca do funcionamento do texto e da natureza da linguagem (fato que, por exemplo, os cursos de Pedagogia nem sempre oferecem), mas também do ponto de vista da função pedagógica, dimensão que nunca deve ser esquecida, afinal a escola trabalha com conteúdos ensináveis – esta é sua principal razão de ser.

Para Dolz & Schneuwly (2004:76), reside aí a encruzilhada do ensino de produção textual na escola, pois o gênero sofre um “desdobramento” na medida em que constitui uma forma de comunicação e, “ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”, e distinguem três maneiras com que a escola lida com o ensino da escrita e da fala:

- **Desaparecimento da comunicação:** de acordo com essa perspectiva os gêneros são vistos como formas lingüísticas puras. Nem sequer a dimensão comunicativa inerente à situação pedagógica entre professor e aluno é tematizada. Os gêneros são formas de utilização da língua e fazer os alunos dominá-las é a função da escola. Os textos mostram-se descaracterizados da sua função interativa, pois são “desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (Dolz & Schneuwly, 2004:76). Os gêneros se transformam em artefatos escolares usados para avaliar, pura e simplesmente, o domínio da escrita dos alunos, vista com um código imanente ou autônomo – no entendimento de Street (1984) –, não mantendo relações com a realidade social da língua e nem com a história.
- **A escola como lugar de comunicação:** segundo essa proposta, a escola é vista essencialmente como um lugar de comunicação, tendo a produção textual como forma de interagir nas situações escolares em que a escrita é mediadora. Trata-se de um espaço de comunicação particular e restrito à própria escola. Os textos são configurados a partir de necessidades comunicativas e pedagógicas, e resulta na própria comunicação escolar. Ou seja, há uma limitação e uma automatização entre situação escolar e gêneros (Por exemplo: seminários, jornal, redação). Os gêneros escolares não mantêm quaisquer relações com outros gêneros de outras esferas

comunicativas extra-escolares. Não há muito o que ensinar, já que os gêneros emergem da própria situação.

- **Negação da escola como lugar específico de comunicação:** nesta perspectiva, propõe-se uma *entrada* dos gêneros textuais circundantes nas práticas sociais cotidianas na escola, “como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola” (Dolz & Schneuwly, 2004:79). Intenciona-se levar o aluno ao domínio do gênero tal qual este funciona nas práticas sociais extra-escolares, fornecendo assim uma instrumentação para a atuação social. O ponto forte dessa perspectiva consiste na grande variedade de situações sociais que se adentra na escola mediadas pelos gêneros. No entanto, nega-se o gênero como produto escolar. Dessa maneira, desaparece o papel da escola como lugar de ensino-aprendizagem, pois se impede que os gêneros sejam transpostos didaticamente e que, ao adentrarem na escola, estejam inseridos num contexto comunicativo específico que, com certeza, muda sua natureza.

Como podemos perceber, cada tendência tem pontos fortes e pontos fracos. Segundo Dolz & Schneuwly (2004:80), o importante é ter em mente que “toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem”. Os autores afirmam ainda que, ao adentrarem na escola, o gênero sofre uma transformação, “ele é principalmente, sempre (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (Dolz & Schneuwly, 2004:81).

Reside aí a chave ensino de produção de textos na escola: como adentrar um gênero na escola mantendo sua natureza comunicativa e social e ao mesmo tempo aplicar as dimensões pedagógicas de ensino-aprendizagem?

A resposta a essa indagação é possível ser encontrada através da *redação mimética*, tal qual proposta por E. Marcuschi (2004). A *redação mimética* procura imitar “com algum propósito, um gênero textual disponível socialmente. O propósito é, nesse caso, sobretudo didático-pedagógico” (E. Marcuschi, 2004:110).

Essa resposta pode a princípio parecer paradoxal. Note-se, no entanto, que só se pode trabalhar com gêneros textuais na escola se os tomarmos como redações. Isso decorre do fato de que a redação constitui um gênero textual específico da escola, pedagógico por natureza, ensinável, instrumento avaliativo do

A escola encara a redação numa espécie de relação de oposição aos gêneros textuais. Ou seja, para a escola, a redação não é um gênero textual, pois não é um instrumento de ação e comunicação e sim um exercício formal e estrutural de fórmulas textuais fixas – a redação se esgota em si mesma, não cria vínculos com a corrente discursiva sócio-historicamente estabelecida, e é vista apenas como um instrumento de avaliação. “Mas é justamente a ‘ausência de função’ do texto em sua concretude que introduz muitas das características estereotípicas que vão marcar a redação como um gênero distinto” (Barros, 1999:21).

Já o que propomos é que a escola veja a redação como gênero textual, reconhecendo a produção de textos escolares como parte das formas de interação verbais instituídas e reconhecidas socialmente, observando sua natureza dialógica e interativa, assumindo formas relativamente estáveis e com funções comunicativas e cognitivas de ação social e admitindo, assim, o seu caráter eminentemente discursivo.

A redação em sala de aula é também instrumento de comunicação e ação – ação refletida e consciente na e pela linguagem –, mas também consiste em uma eficiente estratégia de ensino e aprendizagem por parte da prática pedagógica. Trata-se de reconhecer o acontecimento discursivo da produção textual na escola, circunscrito a parâmetros contextuais específicos das práticas pedagógicas, sem negar, porém, o aprendizado das práticas de convívio social. O papel da escola também é ensinar e preparar os alunos a interagirem socialmente através dos gêneros textuais.

Assumir a redação enquanto gênero é redimensionar o funcionamento dos textos escolares pelo fato – aparentemente óbvio – de eles serem produzidos para a escola, na escola, num ambiente de ensino-aprendizagem onde circulam dizeres pedagógicos que circunscrevem sua formatação.

É esse olhar tomado como premissa que nos servirá de base para a compreensão dos gêneros textuais redações aqui analisados.

Definidas nossas posições teórico-metodológicas do ponto de vista educacional, passaremos, no próximo capítulo, a discutir teoricamente os fenômenos lingüísticos que serão neste trabalho analisados: as repetições e os marcadores discursivos. Todo o percurso feito até aqui delineia uma postura que incidirá sobre nossa forma de perceber a ocorrência das repetições e dos marcadores discursivos nos textos dos alunos. No entanto, isso não nos desobriga a

revistá-los teoricamente, buscando em estudos anteriores, balizas para nossa apropriação desses conceitos dentro da perspectiva anunciada em nosso estudo.

Passemos então a debatê-los.

CAPÍTULO 6

FENÔMENOS INVESTIGADOS

REPETIÇÕES E MARCADORES DISCURSIVOS

(...) language is potentially sensitive to all of the contexts in which occurs, and, even more strongly, that language reflects those contexts because it helps to constitute them.

Deborah Schiffrin

No percurso teórico feito até aqui, assumimos algumas concepções a respeito da linguagem e das relações de ensino e aprendizagem. Dentre elas, podemos destacar que, neste trabalho, defendemos:

- A língua como interação, dialógica e socialmente construída/constituída;
- As diferenças entre a fala e a escrita se dão no nível do discurso;
- As especificidades da escola incidem na produção textual – redação escolar – de forma a dotar os textos deste espaço de características especiais que os configuram num gênero textual.

Neste capítulo, passaremos a examinar as nossas duas categorias de análise dentro da conjuntura teórica acima assumida. Ou seja, observar particularmente como se definem e como operam a repetição e os marcadores discursivos ocorrentes nos textos infantis de nosso *corpus*. É importante esclarecer que foge aos limites e aos objetivos deste trabalho propor uma nova conceituação do que venham a ser tais fenômenos, já que estamos interessados nos aspectos funcionais e nas motivações discursivas que favoreceram suas ocorrências.

Isto posto, este capítulo visa apresentar, do ponto de vista teórico, o que iremos chamar especificamente de repetição e de marcadores discursivos. Para tanto, iremos nos fundamentar em estudos que já se dedicaram a conceituar tais fenômenos lingüístico-discursivos no âmbito da perspectiva teórica aqui adotada.

6.1 – Repetições

A repetição enquanto fenômeno lingüístico constitui um dos recursos mais freqüentes na formulação textual. Sua ocorrência no texto revela bem mais do que um simples componente textual, pois envolve aspectos semânticos, cognitivos, contextuais e interativos. Essa estratégia facilita o processamento textual, salientando tópicos do texto que, quando repetidos, modificam e ampliam sua carga semântica em relação a outros tópicos do mesmo texto. De acordo com Tannen (1987 apud Marcuschi, 1992), a repetição torna-se um fenômeno necessário para o texto.

Note-se, contudo, é também um dos fenômenos mais mal compreendidos na psicolingüística (cf. Marcuschi, 1992:15) e, sobretudo, na prática pedagógica de ensino textual. É consenso verificar explicitamente em manuais de ensino, sem qualquer explicação racional, que se deve evitar a repetição (cf. Antunes, 1996). Entretanto, as repetições ocorrem livremente nos textos, mostrando a sua força constitutiva e fenômeno textualizador.

Neste trabalho, assim como para Marcuschi (2001:14),

Central é a idéia de que repetir não é sintoma de pobreza lingüística, mas uma forma de manifestar a criatividade, já que esse ato está vinculado aos processos de produção, compreensão e conexão discursiva na atividade interacional. Esse caráter multifuncional da repetição manifesta-se não só na sua contribuição para a formatação lingüística do discurso e nos temas nele tratados, mas também na organização das relações entre os interlocutores.

Diversos trabalhos dedicam-se a investigar a repetição sob diversas perspectivas. Dividimos esses estudos em duas vertentes:

a) na primeira, incluem-se os trabalhos mais próximos da oralidade, como Marcuschi (1992, 2002), Tannen (1985, 1986, 1987), Johnstone (1991), Bessa Neto (1991) e Ramos (1983). Tais estudos analisam a repetição dentro de uma perspectiva interacional, enfocando suas respectivas formas e funções. Há um cuidado especial em tais estudos para que o aspecto “forma” não seja entendido como simplesmente uma estrutura, mas como um fenômeno constituído por necessidades discursivas que determinam sua aparição e funcionamento;

b) na segunda vertente, enquadram-se os trabalhos mais voltados para questões textuais, entre os quais Koch (1995, 1997, 2003), Castilho (1997), Ferreiro & Moreira (1992), Antunes (1996) e Nascimento (2000). Esses autores analisam a repetição mais restritamente ligada ao universo textual propriamente dito, baseando-se em critérios de textualidade, tais como coesão, coerência, estrutura textual e localização nessa estrutura. Nesses estudos, há a preocupação com aspectos interacionais também, mas o foco está centrado nas formas e aspectos de textualidade baseadas em materiais escritos – com exceção de Castilho (1997).

Não adotaremos em particular uma ou outra tendência. Antes, interessa-nos aqui deixar clara a noção de repetição a ser seguida na posterior análise. Como estamos assumindo que o texto escolar constitui um gênero intermediário entre os primários e os secundários (na concepção bakhtiniana), aspectos dos estudos tanto sobre a fala quanto sobre a escrita serão igualmente utilizados, já que nossa análise lida com textos que atravessam as duas modalidades.

6.1.1 – Marco Teórico

Marcuschi (1992:6-7) define a repetição como “a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. O mérito desta definição reside no fato de que dá conta não só da repetição lingüística (lexical, sintagmática), como também das repetições fonológicas, também considerando a questão da variação estrutural do item repetido. Outro aspecto a ser relevado nesse conceito diz respeito à noção tempo-espaço. Considera-se um evento comunicativo um produto lingüístico produzido numa dada ação definida temporalmente.

A preocupação do autor com o fenômeno consiste em construir uma tipologia de formas e funções do fenômeno na língua falada. Para tanto, na definição acima, incluem-se aspectos constitutivos da oralidade que vão desde a repetição de um item lexical à repetição de elementos prosódicos.

Marcuschi (2002) distingue cinco categorias de repetição:

a) fonológicas;

- b) morfemas;
- c) itens lexicais;
- d) construções sub-oracionais;
- e) orações.

Em nosso estudo, interessa-nos apenas os três últimos itens, uma vez que a análise aqui realizada não tem por objetivo explorar os aspectos ligados à fonologia, nem aos morfemas. Portanto, nossa proposta concentra-se na aplicação teórica funcional e não em uma descrição exaustiva dos fenômenos.

Marcuschi (1992) realiza a descrição paradigmática da repetição na língua falada, levando em conta parâmetros que vão do mais geral ao mais específico, valendo-se para tanto de três conjuntos de fatores, cujos rótulos denominam idéias gerais para classificar em graus de aproximação uma dada repetição. Esses três fatores são: dimensão, aspecto e marca. Esses três aspectos comportam diferentes parâmetros que buscam dar conta das ocorrências da repetição nos seguintes casos:

- A dimensão comporta a forma e a função;
- A forma comporta os aspectos da produção (cujas marcas se dão pela auto-repetição ou hetero-repetição); do segmento (cujas marcas se dão por fonema, morfema, lexema, sintagma e oração); da distribuição (cujas marcas se dão pela continuidade, proximidade e distância) e da configuração (cujas marcas se dão pela forma literal ou pela variação);
- A função comporta os aspectos do texto (cuja marca é a coesão) e do discurso (cujas marcas se dão pela compreensão, topificação, argumentatividade e pela interação).

A partir dessa tipologia, Marcuschi (1992) procura, através das dimensões e seus respectivos desdobramentos em aspectos e marcas, transpassar forma e função de maneira global, ou seja, cada repetição é classificada em observância a todos os parâmetros que vão do especificamente lingüístico ao discurso, pois para ele a empiricidade da língua pode ser analisada sistematicamente, desde que se tenha em mente que os processos de produção lingüística são configurados pela língua e pelo discurso de forma co-ocorrente, interativa e *on-line*.

Para o autor, os aspectos na dimensão da forma revelam as manifestações empíricas da repetição vistas na superfície textual, cobrindo desde sua forma morfológica até a distância entre os elementos repetidos no texto. Já os aspectos na dimensão da função, revelam marcas que funcionalizam o texto tendo em vista a enunciação. Isso é possível para Marcuschi (1992), pois o lingüista diferencia texto e discurso.

No entanto, a proposta de Marcuschi (1992) faz menção ao texto oral culto, contando com as restrições e possibilidades oferecidas pela modalidade oral, para a qual o autor defende a repetição como um poderoso recurso de composição textual, sendo muitas vezes obrigatório para garantir a intercompreensão na oralidade. Assim, para o texto escrito, alguns fatores não encontram uma correspondência exata.

Já para Bessa Neto (1991), analogamente a Marcuschi (1992), interessa a construção de uma tipologia das repetições, cruzando acumulativamente traços que se configurem em uma dada forma, resultando numa função. A pesquisadora diverge de Marcuschi (1992) ao não distinguir entre texto e discurso e centrando o foco do seu trabalho na repetição lexical.

Trabalhando com textos orais e escritos, Bessa Neto (1991) coincide em vários aspectos metodológicos¹⁶ e em resultados com o trabalho de Marcuschi (1992). A autora intenta, em primeiro lugar, classificar as formas das repetições léxicas orais, prosseguindo para a análise das funções.

Em relação às funções encontradas na oralidade, Bessa Neto (1991) estipula como horizonte três conjuntos: a significação, a produção e a conexão, o que equivaleria aos aspectos na classificação de Marcuschi (1992). A estudiosa identifica dez funções de acordo com os três conjuntos analisados:

- Significação: 1-intensificação, 2-reforço;
- Produção: 3-vacilação, 4-reaparição, 5-elaboração;
- Conexão: 6-temporalização, 7-desdobramento, 8-catálise, 9-índice e 10-tematização.

Bessa Neto (1991), ao enfatizar a repetição lexical, afirma que a função-mor desse tipo é a conexão dentro da narrativa oral – resultado próximo ao de Marcuschi

¹⁶ A tipologia de Bessa Neto (1991) é praticamente igual à posteriormente proposta por Marcuschi (1992), mudando-se apenas alguns nomes para uma mesma unidade de análise. Por isso, julgamos redundante colocar aqui toda a tipologia proposta pela autora.

(1992:170), para quem “as repetições lexicais operam sobretudo na área da coesão e do tópico onde se concentram com 73% das repetições lexicais”.

Quando passa a analisar o texto escrito, no entanto, Bessa Neto (1991) reduz a cinco o número de funções da repetição, embora parta das mesmas unidades de análises obtidas nos textos orais. As funções encontradas pela autora são: *desdobramento, especificação, reforço, finalização e índice*.

Apesar de apontar essa diferenciação, referente aos resultados das funções descritas entre os textos orais (dez funções) e os textos escritos (cinco funções), Bessa Neto (1991) conclui que a repetição lexical em ambas as modalidades parece mesmo estar primordialmente destinada a fatores coesivos.

Não obstante o valor desses resultados, cabe tecer duas ressalvas ao trabalho de Bessa Neto (1991). A primeira diz respeito ao fato de a estudiosa analisar gêneros diferentes em cada modalidade: narrativas orais para os textos orais e narrativas literárias escritas para os textos escritos. Talvez a ausência de diferenciação entre texto e discurso, tenha permitido tal comparação, embora constituam enunciações completamente distintas do ponto de vista do discurso e do gênero textual. A segunda ressalva reside no fato de que os produtores dos textos não são os mesmos, tornando-se difícil encontrar alguma regularidade que permita cruzar os traços das repetições em função da mudança de gênero textual.

Por seu turno, o trabalho de Ramos (1983) traz uma perspectiva peculiar para a busca de uma taxonomia da repetição na língua falada. A questão que norteia a autora é se a repetição facilita a intercompreensão entre falante e ouvinte, resolvendo problemas de interpretação e de processamento textual.

Para tanto, fatores como o local de ocorrência e as relações extras e intertextuais são observadas, sobretudo no nível sentencial. Com isso, ela chega à seguinte class

- *Repetições facilitadoras do processamento textual por parte do ouvinte no nível discursivo:*
 1. repetição síntese: atua como uma espécie de encapsulamento lexical;
 2. repetição atualizadora de cena: recupera ou re-insere um dado para a recomposição do tópico discursivo.
- *Repetições que não interferem no processamento textual por parte do ouvinte:*
 1. repetição-hesitação: proporciona um tempo para que o falante decida continuar;
 2. repetição intensificadora: reforça um item repetido dando-lhe uma carga semântica diferente de sua ocorrência única.

O estudo de Ramos (1983) confere à repetição um caráter dialógico, na medida em que procura dar conta de sua manifestação do ponto de vista interacional, investigando o tema sobretudo sob a perspectiva do interlocutor para quem, afinal, o texto é produzido.

No âmbito do trabalho com a escrita, além do estudo de Bessa Neto (1991), também cabe citar a análise de Antunes (1996).

Antunes (1996) procura evidenciar o papel coesivo da repetição em editoriais jornalísticos, lidando, portanto, com a linguagem escrita. Interessa à lingüista investigar o papel textual da repetição no estabelecimento dos nexos coesivos. Segundo a autora, a repetição é uma estratégia de construção textual fundamental a ponto de se tornar artificial um texto extenso que não se aproprie da repetição como estratégia de formulação. Trata-se de um recurso de *reativação* de tópicos discursivos cujonexo coesivo irá implicar uma macro função da repetição em vista ao contexto (cf. Castilho, 2002).

Corroborando os resultados dos estudos anteriormente citados, Antunes (1996) reitera que a coesão é a principal função da repetição lexical.

Em sua análise, a pesquisadora leva em consideração a continuidade e a unidade semântica do texto na criação de nexos. Distingue então entre *repetições coesivas* e *repetições acidentais*, portanto, não-coesivas. Essa distinção é fundamental para o olhar sobre a superfície textual, pois reduz o número de repetições ao desconsiderar alguns elementos lingüísticos como artigos, preposições, hesitações e marcadores conversacionais, uma vez que não reiteram

nem reativam qualquer elemento responsável pela topificação no texto ou mesmo qualquer outra função exercida pela repetição estabelecadora de coesão. O mesmo procedimento é utilizado por Marcuschi (1992) ao excluir o que o lingüista chama de “elementos funcionais”, hesitações e marcadores.

Segundo Antunes (1994:133),

Constitui repetição coesiva aquela ocorrência que, pela equivalência ou pela contigüidade semântica instaurada, atua como elemento de ligação entre os contextos de inserção das unidades, estabelecendo, assim, pontos de contacto entre os vários segmentos do texto.

Ainda consoante a autora, a análise da repetição deve ocorrer obedecendo a três parâmetros dos quais derivam tipos e sub-tipos. Esses três parâmetros são:

- dimensão morfológica;
- distribuição no percurso do texto;
- funções micro e macroestruturais coesivas.

Em seguida, Antunes (1996) classifica as repetições em seis tipos e treze sub-tipos, levando sempre em conta o movimento lingüístico na superfície textual, reconhecendo que a organização do texto sofre pressões de ordem enunciativas.

Ela correlaciona a ocorrência da repetição com “grau de coesão” do texto, ou seja, quanto maior o número necessário de elementos para criar nexos coesivos, maior será a incidência da repetição. Verificou também que, no texto escrito os pontos de maior freqüência da repetição ocorrem no início e no fim dos parágrafos, e no último parágrafo do texto. Ressalta ainda que a repetição é fundamental na organização tópica do texto.

Embora seja empiricamente observável tal afirmativa, em nossa análise, o *corpus* será diferente do analisado em Antunes (1996), pois esta lida com o texto dissertativo e nós, com o texto narrativo.

Outro trabalho próximo ao de Antunes (1996) é o de Souza (1999), que se dedica a estudar os aspectos formais e funcionais da repetição na produção escrita de professores em textos dissertativos. O elemento central nessa pesquisa é o direcionamento do título do texto dissertativo no desencadeamento coesivo dos textos, ou seja, a repetição total ou parcial do título na organização coesiva do texto.

Quanto ao aspecto formal, Souza (1999) identifica as repetições em relação ao título, podendo ocorrer de forma idêntica, parcial ou com variação. Já com

relação aos aspectos funcionais, o trabalho do autor centra-se no aspecto textual, pois ele observa o funcionamento intra-textual das repetições na escrita.

As funções encontradas nessa investigação são as seguintes:

- Introdutória: aquela ocorrida logo no primeiro parágrafo, direcionando topicamente o texto;
- Coesiva: a mais comum de todas, aquela que mantém o nexos coesivo do texto em toda sua extensão, permitindo a ligação entre vários segmentos do texto;
- Temática: aquela que reitera o tema ou título do texto, mais propensa à variação, pois sempre reitera através de classes gramaticais diferentes a matriz, geralmente para manter o tópico discursivo;
- Resumitiva: aquela que encerra o texto, seu “fecho final”. Realiza-se quase sempre em uma oração conclusiva, valendo-se geralmente de uma repetição temática.
- Argumentativa: função sobretudo retórica, evidenciando o dialogismo do texto escrito. Geralmente esse tipo de repetição produz uma alteração semântica do termo, buscando a ênfase, o contraste ou a negação com base no item matriz a ser repetido.

O trabalho de Souza (1999) é relevante, sobretudo, por evidenciar o papel do título como matriz para repetições na organização do texto escrito, mostrando a diferente concepção discursiva da escrita e de que forma a repetição se instaura como elemento coesivo nessa modalidade.

Contudo, como salientado anteriormente, revela-se imperativa a adoção da noção de gênero para o estudo dos fenômenos lingüísticos da superfície textual. Afinal, o gênero textual amplia e delimita ao mesmo tempo a configuração das unidades lingüísticas, oferecendo possibilidades de enfoque de acordo com o fato de o gênero permitir a formulação das unidades lingüísticas em sua superfície. Como vimos até aqui, diferentes autores estudaram as repetições em variados gêneros textuais, tais como a conversação, a narrativa literária, a dissertação e o editorial jornalístico. Embora alguns resultados formais e funcionais se repitam em todos os trabalhos, sempre há uma diferença peculiar relacionada ao gênero do texto estudado. Isso aponta a heterogeneidade lingüística, impondo-nos o cuidado de não postular uma teoria universal.

Como último marco teórico, vale citar o estudo realizado por Silva (2001). Essa pesquisa é a que mais se aproxima metodologicamente da nossa, pois trabalha com narrativas orais e escritas de adolescentes, sendo os dois textos produzidos pelo mesmo sujeito. A adoção desse procedimento metodológico, tanto no trabalho da autora quanto no nosso, reflete a curiosidade de investigar o uso de recursos lingüísticos de um dado sujeito em situações de produção textuais diferentes. De fato, não se trata de investigar um saber ou não-saber, mas sim, como a enunciação configura o texto e faz o produtor lançar mão de recursos que visem à intercompreensão.

Silva (2001) propõe identificar os traços formais e funcionais da repetição em narrativas orais e escritas produzidas pelo mesmo sujeito. Embora não seja esse o nosso propósito, é imprescindível salientar os resultados a que a autora chegou e que são de grande relevância para o presente trabalho.

Em primeiro lugar, Silva (2001:17) destaca sua noção de repetição. Para a estudiosa, a repetição encontra-se associada “à reparação de um ou dois elementos lingüísticos depois de sua primeira ocorrência dentro de um mesmo texto, seja este de natureza oral ou escrita”. A lingüista deixa claro desde o início que a repetição cumpre funções constitutivas no texto oral e no texto escrito, permitindo o exercício de habilidades discursivas e gramaticais.

Como traços básicos da repetição, Silva (2001) aponta, em metodologia próxima a de Marcuschi (1992) e de Bessa Neto (1991), três traços principais: enfoque, domínio e realização.

Do ponto de vista do enfoque, incluem-se as formas e as funções. O domínio corresponde, em relação à forma, aos componentes, ou seja, à forma de configuração da repetição que direciona sua realização. Já do ponto de vista da função, o domínio engloba a conexão (coesão e formulação), a interação (envolvimento e avaliação) e processamento (produção e compreensão).

A realização resulta, como já afirmado, dos componentes do domínio. Com isso, o domínio da produção realiza-se na auto-repetição e na hetero-repetição. O domínio da segmentação realiza-se nas formas lexicais, sintagmáticas e oracionais. O domínio da distribuição realiza-se nas categorias contígua, próxima ou distante. E o domínio da configuração realiza-se nas formas simples ou complexa.

É oportuna a forma aglutinadora das bases teóricas no trabalho de Silva (2001), na medida em que a estudiosa consegue dar conta das formas e funções da

repetição cobrindo as duas modalidades da língua sem fazer restrições a uma dada modalidade. Ou seja, os tipos formais e funcionais são aplicáveis às duas modalidades. Isso se deve, em hipótese, ao fato de a autora ter deduzido conjuntamente do *corpus* oral e escrito os traços básicos das repetições, o que parece ter sido o procedimento oposto adotado na metodologia de Bessa Neto (1991).

Como resultado de sua investigação, Silva (2001:183) conclui que a conexão é primordialmente a função da repetição, conforme também apontam os demais trabalhos aqui discutidos. Seu *corpus*¹⁸ revela que essa função compreendeu 51% das repetições ocorridas.

Esse resultado reforça o papel indubitavelmente constitutivo da repetição no discurso oral e escrito, preenchendo funções e formas que ultrapassam a estilística e que não encontram empiricamente barreiras pedagógicas ou gramaticais que impeçam tal fenômeno de aparecer nas produções textuais em ambas as modalidades.

Após esse levantamento dos trabalhos que se dedicaram a estudar o tema, é necessário - antes de assumir uma definição conceitual do que iremos denominar de repetição – elaborar uma distinção em termos metodológicos que nos peculiariza diante dos demais estudos. Todos os trabalhos ora comentados investigaram a repetição em textos produzidos por adultos ou adolescentes, ou seja, sujeitos com práticas já sedimentadas de fala e de escrita, com amplo repertório lingüístico e experiência genérica.

Nosso trabalho lida com crianças de segunda e quarta séries de escolas públicas. Os textos, sobretudo os da segunda série, são pequenos, muitas vezes fragmentados e não nos permite buscar uma tipologia nem uma descrição exaustiva do fenômeno, pois não raro a repetição poucas vezes ocorre devido à extensão textual¹⁹. O enfoque aqui adotado será outro, como é possível observar em nosso capítulo analítico (Capítulo 7).

6.1.2 – Conceito de Repetição Adotado

¹⁸ O corpus da autora tem como dados trabalhos coletados em português e em espanhol com mexicanos. Aqui nos interessará apenas os dados em língua portuguesa, embora o trabalho da autora se torne ainda mais interessante por comparar duas línguas diferentes.

¹⁹ Isso explica porque optamos por não expor exemplos dos *corpora* dos trabalhos citados na fundamentação teórica.

Com base no que foi discutido a respeito da repetição, apresentaremos agora o conceito de repetição que será adotado em nossas análises.

Como mencionado anteriormente, os trabalhos dedicados à oralidade destacam as funções interacionais da repetição, já os trabalhos centrados na escrita mostram a importância da repetição na coesividade textual, instaurando nexos, contribuindo para o processamento textual e orientando a organização da superfície textual.

Quando hibridizados, esses trabalhos destacam que a coesão/conexão é a função principal da repetição, mas nem sempre são claros acerca do domínio em que se situam, principalmente por não assumirem – ao menos, não expressamente – a noção de gêneros textuais e por trabalharem com diferentes *corpus* e óticas de análise.

Dentro do que ora propomos, o trabalho de Silva (2001) é o que mais se aproxima da nossa perspectiva. É desse estudo, portanto, que advém a definição base do que tomaremos como repetição.

Apesar da semelhança entre as definições dos trabalhos de Marcuschi (1992) e de Silva (2001), optamos por esta última autora pelo fato de dedicar-se à investigação nas duas modalidades, enquanto Marcuschi (1992) trabalha apenas com a oralidade.

Assim, neste trabalho, denominaremos **repetição** *a reaparição de um ou mais elementos lingüísticos depois de sua primeira ocorrência dentro de um mesmo evento comunicativo, seja este de natureza oral ou escrita.*

Ainda em relação à **repetição**, aplicaremos o conceito apenas a elementos que reiterem um item lingüístico visando estabelecer a coesão. Com isso, nos apoiamos em Antunes (1996) ao excluirmos as repetições acidentais, ou aquilo que Marcuschi (1992) chama de elementos funcionais. Só será considerada repetição quando um elemento reiterar um item que estabeleça continuidade semântica e mantenha o fio da unidade textual.

Artigos que apareçam de forma isolada e que não constituam sintagmas, marcadores discursivos e hesitações (nos textos orais) não serão considerados repetições. Podemos ilustrar essa delimitação neste fragmento:

Texto: 2 O-B

Era uma vez uma família sipisom tinha três irmão a lisa o **barnei** a nenê a lisa fez **bolinhos** para os amiguinho na escola e o **barnei** quiz mais ela não deu **bolinho** pra ele quando ela chego **na escola** um menino mau tomol **os bolinho dela...**

Os elementos sublinhados não estabelecem nenhuma relação de ligação entre si, não possui nenhum propósito reiterativo. Já os elementos em negrito reiteram palavras e estabelecem pontos de ligação entre as unidades lingüísticas – estabelecem a coesão, reforçam a argumentação, asseguram a continuidade tópica e promovem a interação.

E, ademais, tomaremos a aula como um evento comunicativo no qual ocorrem a produção de vários gêneros textuais, como a conversação espontânea, a aula expositiva, as redações, etc.

Isso irá explicar a noção de repetição adotada aqui, em que consideramos repetição como um item reiterado dentro de um mesmo evento comunicativo.

6.2 – Marcadores Discursivos

Primeiramente considerados elementos característicos da conversação, os marcadores foram de início chamados de marcadores conversacionais. Atualmente, prefere-se a nomenclatura de marcadores discursivos, tanto por uma questão teórica – que toma por base o discurso e não unicamente a conversação – como pelo fato de os marcadores ocorrerem não só em textos conversacionais, mas também em textos escritos. No entanto, é necessário reconhecer que as ocorrências de tais fenômenos na escrita se dão em textos bem mais próximos da oralidade, levando-se em conta o *continuum* fala/escrita proposto por Marcuschi (2003) (cf. Quadro 4).

Os marcadores constituem interessantes fenômenos lingüísticos. Sua literatura recobre uma série de nomenclaturas diferentes, conforme revelam Charaudeau & Maingueneau (2004:320). São elementos lingüísticos multifuncionais, tornando-se muitas vezes fenômenos de difícil apreensão. Conceituá-los é um desafio, pois aparentemente qualquer item lingüístico pode operar como um marcador discursivo, bastando que os produtores textuais os insiram como tal.

Apesar disso, alguns autores têm se dedicado à investigação do tema, principalmente do ponto de vista conversacional. A obra seminal de Marcuschi (1986), bem como os trabalhos do Projeto NURC²² em seus vários pólos foram os responsáveis pela divulgação dos estudos sobre o assunto.

Esses estudos nos direcionarão para o que chamaremos aqui de marcadores discursivos, tomados em sentido amplo, cobrindo produções orais e escritas, apesar da fortíssima tendência teórica de correlacioná-los com a oralidade.

6.2.1 – Marco Teórico

Conforme já mencionado acima, os trabalhos que se propõem a investigar os marcadores têm uma grande tradição etnometodológica na área da conversação. Estudos como os de Castilho (1989), Marcuschi (1986) e Urbano (2001) investigam as formas e funções dos marcadores na organização conversacional com base em textos orais transcritos de naturezas diversas, tais como a conversação telefônica, o diálogo presencial ou a elocução formal.

Ao longo da nossa pesquisa, não foi possível encontrar trabalhos que analisassem como os marcadores operam na escrita (exceção ao trabalho de Schneuwly, 1988), embora já seja quase consensual o fato de que os marcadores discursivos não são fenômenos lingüísticos exclusivos da conversação. É com base nessa afirmação, segundo Urbano *et al.* (2002), que o projeto NURC prefere a terminologia “marcadores discursivos” a “marcadores conversacionais”. Tal perspectiva é extremamente importante do ponto de vista conceitual, principalmente para a análise de alguns gêneros emergentes como o chat. Contudo, não há dúvidas de que os marcadores discursivos encontram maior ocorrência na fala.

Segundo Urbano (2001:85), os marcadores

(...) não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto. São, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também de seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de

²² Projeto Norma Urbana Culta, cujos pólos são em Recife, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Definindo com base em alguns critérios o que seria um falante culto, o projeto coleta, transcreve e analisa conversações de diversos tipos para descrever o Português Culto falado nesses lugares, convergindo resultados que podem ser conferidos nos diversos números da Gramática do Português Falado, da Ed. Unicamp.

outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático.

Castilho (2002) ainda ressalta a questão da extração ou alteração semântica pela qual passa um item lexical promovido a marcador. Para ele, trata-se de uma alteração que debita o concreto (no sentido de classe gramatical) e o leva para um sentido mais abstrato. Com isso, palavras e sintagmas possuem um potencial nato para se transformarem em marcadores – haja vista as gírias.

Ademais, conforme afirma Urbano (2001), os marcadores contribuem para a organização textual e revelam muito do contexto interacional que exerce sobre tais fenômenos pressões pragmáticas. Dessa forma, os marcadores não são meros itens de conteúdo semântico nulo, pois “operam simultaneamente como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores de força ilocutória, sendo, pois multifuncionais” (Marcuschi, 1989:282).

Essa multifuncionalidade permite que os marcadores ocorram em diversos gêneros textuais, até mesmo os mais prototípicos da modalidade escrita, principalmente como articuladores textuais que garantem o processamento textual por parte do leitor.

Marcuschi (1989) distingue dois tipos funcionais de marcadores:

- Marcadores pragmáticos: voltados para a interação verbal, visando estabelecer vínculos interativos interpessoais; e
- Marcadores textuais: voltados para a organização textual, mudando a força ilocutória dos enunciados.

Os marcadores pragmáticos (verbais e não-verbais) parecem estar bem mais vinculados à conversação. Já os marcadores textuais são mais comuns e até mais necessários nos diversos gêneros orais e escritos.

A característica predominante dos marcadores reside no fato de criar vínculos entre sentenças ou unidades discursivas (no entendimento de Castilho, 1989). Funcionam como *links* entre as unidades discursivas, os interactantes e a coerência textual. Nesse sentido, para Spooren & Risselada (1997:147),

O engajamento na interação verbal é uma atividade altamente complexa na qual os processos cognitivos são ativados simultaneamente em vários níveis diferentes. Além de produzir e interpretar unidades separadas de comunicação, os falantes se defrontam com uma série de tarefas adicionais. Tais tarefas

envolvem estabelecer e interpretar relações de coerência entre as unidades separadas (tanto entre turnos de fala distintos, quanto no interior de cada um deles), conectando-as com a situação comunicativa em questão e com as atitudes mentais dos interlocutores, e negociando as interações do sistema comunicativo de tomada de turnos.²³

Essa interpretação de “relações de coerência entre as unidades separadas” para conectá-las com a situação comunicativa é a principal peculiaridade dos marcadores discursivos. Apesar de restringirem-se à conversação, os autores ressaltam a multifuncionalidade dos marcadores e seu papel na conexão entre as partes do discurso na superfície textual e a enunciação.

Schneuwly (1988), investiga a ocorrência dos marcadores discursivos no texto escrito, mas sob a denominação de *organizadores textuais*. O autor aponta os organizadores como a classe de itens lingüísticos formada pelos conectivos, locuções e expressões temporais, bem como argumentativas, distribuindo-se pelo texto operando como elos entre os fatos. Schneuwly (1988) também argumenta que os organizadores não participam organicamente da construção das unidades sintáticas da frase. Nesse sentido, os organizadores aglutinam-se a estruturas sintáticas já formadas, o que nos leva a equivaler os organizadores como marcadores discursivos, cuja modalidade se encaixaria naquilo que Marcuschi (1989) define como “marcadores textuais”.

Schiffrin (1987) por sua vez, confere aos marcadores o papel de atribuidores da coerência textual. O que mais chama a atenção no trabalho da autora é a concepção de língua que adota. Quatro balizas são tomadas pela autora para definir os marcadores:

- A linguagem sempre se realiza num contexto;
- A linguagem é sensível a esse contexto;
- A linguagem é sempre comunicativa;
- A linguagem é projetada para a comunicação.

²³ No original: “Engaging in verbal interaction is a highly complex activity in which cognitive process are active on a number of different levels simultaneously. In addition to producing and interpreting separate units of communication, speech participants are faced with a number of additional tasks. Such tasks involve establishing and interpreting coherence relations between the separate units (both within and between speaking turns), connecting these units with the specific communicative situation and with the mental attitudes of the interlocutors, and negotiating the interacies of the communicative sistem of turn taking. “ (tradução do autor)

Um fator de destaque na teoria de Schiffrin (1987) diz respeito à função comunicativa da linguagem. Algumas teorias lingüísticas apontam a comunicação como uma função secundária da linguagem, isto é, a linguagem estabeleceria primeiramente uma relação de construção mútua com o mundo discursivo; sendo que a comunicação adviria da necessidade de externar aquilo que se construiu lingüisticamente. Schiffrin (1987) traz de volta a importância da comunicação, pois é com o propósito de interagir comunicativamente que selecionamos elementos lingüísticos com o propósito de facilitar a intercompreensão. Nesse caso, os marcadores funcionariam, conforme já afirmamos, como *links* entre as sentenças e a interatividade entre os interlocutores.

Schiffrin (1987) destaca também a instabilidade semântica dos itens lingüísticos – é essa instabilidade que permite aos usuários ignorar a gramaticalidade de tais itens, transformando-os em marcadores. Esses elementos passam então a funcionar numa dada enunciação e num dado contexto como uma espécie de parêntese, permitindo aos usuários fazerem digressões, promoverem rupturas e alterarem a força semântico-ilocutória entre partes do discurso. Os limites das unidades discursivas ou das sentenças em determinados gêneros textuais são preenchidos com elementos que direcionam tais partes do discurso tanto prospectivamente como retrospectivamente.

Para a lingüista, a função principal dos marcadores consiste em adicionar coerência ao discurso. Desse modo, a autora define um modelo de coerência textual, baseado nas relações entre as propriedades discursivas e o processo interacional. Para Schiffrin (1987), o modelo de coerência que propõe é “construído através de relações entre unidades adjacentes no discurso, mas que podem ser expandidas para levar em conta dimensões globais maiores de coerência”²⁰ (1987:24).

Tal modelo se constitui de:

- Uma estrutura participativa;
- Uma estrutura ideacional;
- Uma estrutura de ação;
- Uma estrutura de trocas ou de interação.

²⁰ No original: “coherence that is constructed through relations between adjacent units in discourse, but it can be expanded to take into account more global dimensions of coherence”. (tradução do autor)

Como estrutura de trocas ou de interação, a autora adota a perspectiva etnometodológica. Os participantes estabelecem regras sobre quando e como falar, quando parar, quando responder, quando perguntar, etc. Como estrutura de ação, a lingüista indica a situacionalidade social do discurso, afirmando que isso implica um ato de fala direcionado e intencionado, selecionando formas de ação lingüísticas específicas, mostrando que as materialidades lingüísticas não são aleatórias ou caóticas. Como estrutura ideacional, Schiffrin (1987) aponta para as propriedades coesivas, as relações entre tópicos e turnos e as relações funcionais dos elementos que estabelecem nexos entre as partes textuais. Como estrutura participativa, a autora entende que os participantes constituem modelos de interação de acordo com suas necessidades lingüísticas e interacionais, bem como a maneira que devem interagir: tom de voz, registro, passagem de turno, gênero textual, etc.

Ao tomar essa idéia da linguagem e da coerência discursiva para tratar dos marcadores discursivos, Schiffrin (1987) argumenta que estes elementos devem ser investigados com base em critérios enunciativos, localmente, em eventos devidamente caracterizados para que possam ser deduzidas suas formas e funções, específicas de uma dada situação.

Os marcadores, portanto, estabelecem ligações no âmbito da lógica, da argumentação, da coerência e da relação entre os interlocutores. Além disso, também são responsáveis por criar uma dependência seqüencial entre as unidades discursivas (cf. Schiffrin, 1987:37).

Schiffrin (1987:64) ainda descreve três propriedades dos marcadores. São elas a multifuncionalidade, a não obrigatoriedade de sua ocorrência e a diversidade sintática dos itens que funcionam como marcadores.

Dessas três propriedades, discordamos de uma delas, a segunda. É fato que a retirada dos marcadores da superfície do texto, sobretudo na conversação, não alteram o conteúdo sintático. Contudo, a natureza dos marcadores é, sobretudo, interacional, ligando o texto ao contexto. Assim, é de se esperar que os marcadores pouco exerçam influência do ponto de vista co-textual. Na verdade, como a própria autora defende, os marcadores discursivos atribuem coerência ao discurso, inserindo uma força ilocutória prospectiva e retrospectiva entre as partes do discurso. Portanto, uma vez ocorrido, um marcador torna-se indispensável para a compreensão do evento comunicativo. O que a segunda propriedade proposta por

Schiffrin (1987) parece indicar é que os marcadores são sintaticamente independentes, embora seqüencialmente dependentes.

Fraser (1999:950), por sua vez, define os marcadores discursivos como

Uma classe [lingüística] pragmática; expressões lexicais advindas das classes sintáticas das conjunções, advérbios e frases preposicionadas. Com certas exceções, eles [os marcadores] assinalam a relação entre o segmento que introduzem (S2) e o segmento inicial (S1).²⁴

O autor, embora destaque as principais classes gramaticais dos marcadores, não nega a grande variedade de classes gramaticais que funcionam como tal. Ele ressalta que os valores semânticos dos marcadores são de natureza interacional e só podem ser negociados pelo e no contexto.

Marcuschi (1989:290) destaca, nesse aspecto, quatro formas de marcadores:

- Simples: interjeições, advérbios, verbos, adjetivos, pronomes, etc;
- Composto: sobretudo os sintagmas, com tendência à estereotipação, como as expressões gírias;
- Oracional: constituído de pequenas orações com graus ilocutórios variados;
- Prosódico: marcas dadas pela oralidade que se utiliza de algum marcador verbal acrescido de uma entonação diferente, por exemplo.

Essa distinção proposta por Marcuschi (1989) corrobora a afirmação anterior de que qualquer item lingüístico pode vir a funcionar como marcador.

Um último ponto a ser mencionado diz respeito ao local de ocorrência dos marcadores. Schiffrin (1987:31) define os marcadores como “elementos dependentes seqüencialmente que parentetizam unidades de fala”. Mesmo restringindo os marcadores à fala, essa definição indica o início e o fim de uma unidade discursiva (ou de fala, na proposta da autora), embora Schiffrin (1987) tenha investigado apenas os marcadores iniciais em seu trabalho.

Marcuschi (1989) ressalta que o produtor do texto está monitorando seu trabalho o tempo todo, o que permite a inserção dos marcadores em qualquer ponto do seu texto.

Para o autor, os marcadores

²⁴ No original: “A pragmatic class, lexical expressions drawn from the syntactic classes of conjunctions, adverbials, and prepositional phrases. With certain exceptions, they signal a relationship between the segment they introduced, S2, and the prior segment, S1.” (tradução do autor)

Permitem assegurar o desenvolvimento continuado do discurso, mas operam no nível das organizações hierárquicas dos argumentos e dos enunciados na medida em que indiciam o alcance das articulações que estabelecem. (Marcuschi, 1989:300)

6.2.2 – Conceito de Marcador Discursivo Adotado

Como vimos, os marcadores são elementos lingüísticos voltados principalmente para fins interacionais. Esses elementos viabilizam um tipo de relação específica entre o conteúdo semântico do discurso e o processamento textual do interlocutor. A ocorrência dos marcadores parece desvelar não só o contexto, mas o tipo de relação entre os interactantes.

Dessa forma, a ocorrência de marcadores discursivos parece ser imprescindível em certas circunstâncias, mesmo que diante de um texto escrito. Ao utilizar-se um marcador, o falante/escritor quer, principalmente, garantir a comunicação. Nesse sentido, a contribuição maior de Schiffrin (1989) consiste em destacar a comunicação como uma premissa básica em sua análise. Em que pesem suas demais funções, o tipo de coerência a ser produzida pelos marcadores discursivos está centrada no outro, no interlocutor, no ouvinte, no leitor. É justamente a garantia da intercompreensão que justifica a ocorrência desses fenômenos no texto – e não apenas o conversacional, mas em outros gêneros textuais, incluindo-se os escritos.

Assim, assumimos que **marcadores discursivos** *são elementos de função interacional que visam a estabelecer uma coerência discursiva entre o texto e os interactantes, ligando partes do discurso prospectivamente e retrospectivamente, acrescentando e alterando relações semânticas e ilocutórias, podendo ocorrer em qualquer parte do texto.*

Do ponto de vista metodológico, em relação aos *marcadores discursivos*, sua ocorrência em número significativamente menor nos textos, facilita sua identificação. Basta que ele estabeleça um link ou continuidade entre unidades discursivas, diferenciando-se da repetição por não favorecerem a coesão e nem reiterarem algum sentido. Os marcadores visam o favorecimento do processamento textual. E

Como exemplo, temos o seguinte fragmento de um texto escrito: (marcadores em negrito)

Texto 4 A – E1

A briga dos bolinhos

Começou quando Liza fez um bolinho **e** Barte quiz um **e** ela não deu **e** eles brigarão **aí** eles foram pra escola **aí** eles no ônibus ela deixou cair um bolinho no chão **e** ela madou ele fechar os olhos **e** botou na boca dele.(...)

Neste fragmento, os itens em negrito são considerados marcadores por ligarem e darem a idéia de seqüência entre as unidades discursivas ou sentenças.

O tratamento dos dados a serem analisados será predominantemente qualitativo, embora também serão apresentados a título de argumentação, os resultados quantitativos. Não nos interessará a quantificação dos dados se ela servir apenas para a contagem dos fenômenos que apontem uma menor ou maior ocorrência. O que nos interessará é que relação essa quantidade tem com o contexto e como podemos nos utilizar dela para deduzir o processo de produção textual.

O método para essa caracterização será o dedutivo, através do qual tentaremos reconstruir o processo cognitivo-lingüístico dos alunos diante dos textos no momento de sua produção. Apesar de difícil tarefa, acreditamos encontrar respaldo nas bases teóricas assumidas para chegarmos a resultados realmente significativos.

Construído todo o arcabouço teórico-metodológico, iremos agora convergir todas as concepções e os marcos teóricos sobre os fenômenos investigados para a análise dos *corpora* aqui reunidos. A tarefa consistirá em atribuir sentido, com base nas premissas de cada teoria aqui assumida e discutida, à ocorrência dos fenômenos da repetição e dos marcadores discursivos nos textos narrativos oral e escrito de crianças das séries iniciais. Iremos caracterizar o momento da produção textual e levantar indícios na superfície textual que correspondam às pressões de ordem discursiva das condições de produção na qual as crianças se encontravam.

Passemos então à análise.

CAPÍTULO 7

INTERPRETAÇÃO DAS REPETIÇÕES E DOS MARCADORES DISCURSIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Antes de chegarmos à análise propriamente dita, gostaríamos de ressaltar que este estudo não se trata de um trabalho analítico de repetições e marcadores, pelo menos nos moldes dos trabalhos anteriores, muitos dos quais nos embasam. Estaremos analisando as motivações das repetições e dos marcadores como indícios de uma apropriação discursiva da escrita, com base nas interações em sala de aula e fora dela – no caso, uma situação de pesquisa²⁵.

Estaremos comparando as duas séries analisadas – 2ª e 4ª - de forma que iremos discutindo os resultados levando em conta o processo longitudinal da aprendizagem escolar. As hipóteses levantadas na comparação entre as séries serão baseadas nessa premissa.

Neste trabalho, também estaremos destacando a concepção teórica sobre a repetição do ponto de vista formal corroborando a proposta de Marcuschi (1992). Do ponto de vista funcional, identificamos a coesão com fins argumentativos como principal função, tendo a repetição lexical como a mais produtiva nesse sentido. Já em relação aos marcadores discursivos, estaremos adotando a perspectiva de Schiffrin (1987) que conjuga com propriedade os aspectos pragmático-comunicacionais com os aspectos formais.

Conforme anunciamos no capítulo metodológico, temos dois momentos de produção textual distintos: o primeiro no contexto de sala de aula (Evento Comunicativo1); e o outro que convencionamos, para fins didáticos, chamar de

²⁵ Denominaremos “situação de pesquisa” como o momento de investigação e coleta de dados realizados fora do contexto de sala de aula. Essa denominação é sobretudo didática neste trabalho, pois admitimos que a coleta feita em situação de sala de aula consiste também em uma situação de pesquisa. Trata-se de dois eventos comunicativos, conforme descrevemos no capítulo 2.

“situação de pesquisa” (Evento Comunicativo 2A e 2B). Por isso, os textos escritos do *corpus* produzidos no primeiro momento terão, em sua identificação a terminação “E1” (Ex: Texto 2 O-E1: texto produzido pelo aluno da 2ª série, identificado como “O”, produzido em sala de aula – “E1”). Já os textos escritos produzidos no segundo momento, terão na sua respectiva identificação a terminação E2A(Ex: Texto 2 O-E2A: texto produzido pelo aluno da 2ª série, identificado como “O”, produzido em situação de pesquisa – “E2A”). Já os textos orais são identificados pela terminação “E2B”: (Ex: Texto 2 O – E2B: texto produzido pelo aluno da 2ª série, identificado como “O”, produzido em situação de pesquisa oralmente “E2B”).

7.1 – Aspectos Formais e Funcionais da Repetição no *Corpus*

Nesta seção, identificamos os tipos formais de repetição encontrados no *corpus*, bem como o aspecto funcional predominante nas formas descritas.

As formas das repetições encontradas não se revelaram muito diferenciadas. Vale ressaltar que estamos diante de textos infantis cujos autores estão em desenvolvimento das habilidades lingüísticas e que o texto narrativo não favorece determinadas estratégias como a argumentação, por exemplo.

Classificamos em três as formas encontradas:

- **Lexical:** repetições de palavras tais como verbos, substantivos e adjetivos. Exemplos de repetições lexicais (matriz em **negrito** e repetição sublinhado)

TEXTO 2 O-E1

A família sipisom

Tinha três irmão bete a meni féis uma dusia de **bolinhos(M1)** para distribuí para os **amiguinhos(M2)** mais tinha três meninos maus um deles **comerão(M3)** dodos os *bolinho* **barnei(M4)** o irmão dela pegou uma **briga(M5)** borque ele comel(R3) os bolinhos(R1) da irmam e o oltro chegol o mais garde e eles entrarão na briga(R5) barno(R4) apanhava dodô dia ele foi porcura dodos os amigos(R2) dele principalmente o avo dele e eles derão uma lisão neles.

TEXTO 4 B-E1 (Fragmento)

Os Simpsons

Lizar(M1), **bolinho(M2)** para a professora. **Barne(M3)**, pede a Lizar(R1) um bolinho(R2) e eles vão para o ônibus, Barnei pede dinovo e lizar(R1) engana ele mandando ele abrir a boca e fecha os olhos quando ela sai o banco do ônibus, um bolinho(R2) cai no chão e ela pega e bota na boca dele, quando ela chega no colégio ela dar um bolinho(R2) para a amiga, e vem um menino é toma o bolinho(R2) dela, barnei(R3) briga com ele e vem Nelson diz a Barnei(R3) que vai pegar ele na hora da saída.(...)

- **Anafórica:** embora seja também um item lexical, optamos por classificá-la dessa forma pelo fato de ela só adquirir sentido em função da referência, diferentemente das lexicais que possuem um sentido próprio, em tese;

Exemplos de repetições anafóricas (em negrito):

TEXTO: 2 O-E1

A família sipisom

Tinha três irmão bete a meni féis uma dusia de bolinhos para distribuí para os amiguinhos mais tinha três meninos maus um **deles(R)** comerão dodos os bolinho barnei o irmão **dela(R)** pegou uma briga borque **ele(R)** comel os bolinhos da irmam e o oltro chegol o mais garde e **eles(R)** entrarão na briga barno apanhava dodô dia **ele(R)** foi porcura dodos os amigos **dele(R)** principalmente o avo **dele(R)** e **eles(R)** derão uma lisão **neles(R)**.

TEXTO 4 F-E1 (Fragmento)

(...)

Quando **eles(R)** chegaram na escola, um garoto da turma do Nelso pegou os bolinhos de Liza, comeu e pizou em tudinho, aí Barth começou a brigar com o menino e Nelso chegou aí **ele(R)** pegou **ele(R)**, levantou **ele(R)** e bateu **nele(R)**, só que pegou um murro em Nelso e **ele(R)** disse que ia pegar Barth na hora da saída. Barth ficou com medo imaginando coisa e Nelso pegou **ele(R)** na saída, deu bem muito e colocou **ele(R)** na lata de lixo. Barth pediu ajuda ao avô e **ele(R)** endicou um amigo e **eles(R)** fizeram um batalhão e deram um piza em Nelso e no final **eles(R)** comerão bolinhos juntos amigos. Eu aprendi que a gente deve dividir as coisa e não briga pois a guerra é ruim. Fim.

- **Sintagmática**²⁶: semelhante à lexical, porém formando um sintagma, nominal ou verbal.

Exemplo de repetição sintagmática (Item matriz em negrito e repetição sublinhado):

TEXTO: 2 B-E2A

Era uma vez a família sispitos a lisa o barnei ela feis bolinho para levar na escola deles e o barnei pidiu um bolinho e ela não deu bolinho ninnhum mas aí chegou um **minino mau(M)** e tomo os bolinho dela e o barnei pegou e bigou e defendeu a lisa mas ele apanhou e foi para casa na lata do lixo rodano e ele foi pidi ajuda ao avo e junto seus amiguinho e feis uma tropinha e jogaru bexigas cheia de agua e amaro o nelson o minino mau(R) e depois fizeram sem briga e ficaram feliz para sempre comendo bolinho e sem briga.

TEXTO: 4 G-E1 (Fragmento)

A briga dos bolinhos

Tudo começou quando Lisa fez uns bolinhos para a professora e Barth que era o irmão de Lisa queria **comer um bolinho(M1)** só que Lisa não queria deixar Barth comer um bolinho(R1), aí chegando na ônibus, Barth **começou a falar(M2)** um monte de coisa ruim de Lisa aí ele começou a falar(R2) bem dela e ela disse: feche os olhos e vai ter a maior surpresa e ele fechou, (...).

Ocorreram no *corpus*, algumas formas de repetição que são defendidas nos pressupostos teóricos como a repetição com variação, etc. Porém, foram tão poucas vezes lançadas que optamos pela não classificação mais detalhada, uma vez que não estamos propondo uma taxonomia.

As funções das repetições nos textos se resumem a praticamente uma: a coesão. As funções interativas se imbricam nesse contexto. Uma característica função é a **manutenção do tópico** para a concatenação das ações que estão sendo narradas, configurando uma função predominantemente coesiva dos fatos narrados, como nesses trechos:

²⁶ Por ocorrerem em percentuais relativamente baixos nos corpora e ser muito próxima em termos funcionais da repetição lexical, a forma sintagmática não será aprofundada nos termos dessa análise.

TEXTO: 2 B-E2A

Era uma vez a família Sispitos a Lisa o Barnei ela fez **bolinho** para levar na escola deles e o Barnei pediu um **bolinho** e ela não deu **bolinho** nenhum mas aí chegou um menino mau e tomou os **bolinho** dela (...)

TEXTO: 2 E-E1

A família dos Sipesons

A família dos Sipesons era uma família boa e eles foram para a **escola** e a mãe levou bolos para as colegas para eles comerem a **escola** mas quando chegaram na **escola** o menino pegou os bolos e jogou os bolos no chão e o irmão dele fendeu o chão e ele deu um murro no menino e ele saiu da **escola** e pegaram ele e botaram ele dentro do lixo e ele caiu até a casa dele e a mãe dele brigou com ele porque ele ficou amigo para sempre.

TEXTO: 4G-E1:

A briga dos **bolinhos**

Tudo começou quando **Lisa** fez uns **bolinhos** para a professora e **Barth** que era o irmão de Lisa queria comer um **bolinho** só que Lisa não queria deixar **Barth** comer um **bolinho**, aí chegando no ônibus, **Barth** começou a falar um monte de coisas ruins de Lisa aí ele começou a falar bem dela e ela disse: feche os olhos e vai ter a maior surpresa e ele fechou, e ela deu o **bolinho** que tinha caído no chão, aí chegando na escola o amigo de **Nelson** pegou a caixa de **bolinhos** de **Lisa** comeu um e estragou os outros e **Barth** começou a brigar com ele com um tempo chegou **Nelson** (...)

Cabe neste ponto, uma observação sobre a referenciação no processo repetitivo com função coesiva. Assumimos neste trabalho que a referenciação não é

um processo de etiquetagem do mundo (cf. Marcuschi & Koch, 1998). Com relação às repetições, nesse sentido

Referir (...) não é um ato linear que acompanha a repetição enquanto tal. Manter o tópico nem sempre equivale a manter os referentes indiciados pelos mesmos itens lexicais. A repetição promove coesividade, referencialidade e topicidade, mas não linearidade, pois cada um desses processos tem características próprias. (Marcuschi, 2002:107)

Isso implica em dizer que a referencialidade não é condição para definir a repetição enquanto tal. É o fato de reiterar um elemento que guarde uma semanticidade co-textual (como um campo léxico criado dentro do texto) que se torna condição para se considerar um item lingüístico como repetição, principalmente como estratégia coesiva. Embora fundamentamos este estudo em trabalhos que abarcam mais de uma perspectiva, olhamos aqui a repetição como um elemento estrutural, na mesma perspectiva de Marcuschi (1992, 2002).

Essa percepção da função coesiva da repetição confirma as conclusões que chegaram os trabalhos que fundamentaram nossa análise. No entanto, como ressaltamos anteriormente, nosso trabalho não pretende realizar a descrição da repetição, mas encontrar indícios do discurso que motivaram sua ocorrência.

Nesse sentido, para Koch (2004:46) a coesão e a coerência não devem ser tomadas como “fenômenos independentes”, pois “nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual”. Conforme a autora, faz-se por vezes necessária a evocação de recursos contextuais para “calcular” o sentido – e, nesse caso, já estaríamos nos domínios da coerência. Além disso, os movimentos da coesão de prospecção e retrospectiva são determinantes para a construção da coerência (cf. Koch, 2004, 2003).

Levando isso à condição de premissa, as formas encontradas das repetições em cada tipo de texto mostram que esses elementos se relacionam diretamente com o contexto, construindo à sua maneira, a coerência, sobretudo em função do interlocutor.

De forma geral, encontramos nos *corpora* os seguintes dados estatísticos relativos à repetição :

TABELA 1
Repetições nos textos da segunda série

Forma	Situação de Coleta1	Situação de Coleta 2A	Situação de Coleta 2B	Total	Porcentagem
Anafórica	43(60,5%)	28(37,5%)	43(41,5%)	114	45,6%
Lexical	26(36,5%)	40(53,5%)	57(55%)	123	49,2%
Sintagmática	2(3%)	7(9%)	4(3,5%)	13	5,2%
Total Geral:	71(28,5%)	75(30%)	104(41,5%)	250	100%

TABELA 2
Repetições nos textos da quarta série

Forma	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2A	Situação de Coleta 2B	Total	Porcentagem
Anafórica	89(44%)	48(22,5%)	33(34,5%)	170	33%
Lexical	106(52,5%)	153(71,5%)	60(62,5%)	319	62,5%
Sintagmática	7(3,5%)	13(6%)	3(3%)	23	4,5%
Total Geral:	202(39,5%)	214(42%)	96(18,5%)	512	100%

Esses dados gerais já nos apontam algumas conclusões. Primeiro, percebe-se a repetição como um recurso lingüístico altamente utilizado na textualização escolar, levando-nos a condicioná-los como fenômenos necessários ao processo cognitivo-textualizador dos produtores textuais. Mais interessante é verificar que, mesmo no processo de escolarização, a repetição não diminui sua incidência e, apesar de ser um fenômeno geralmente associado à oralidade, sua ocorrência na escrita parece aumentar com a progressão escolar. Na tabela 1, relativa aos textos coletados na segunda série, vemos que as repetições na oralidade (Evento

Comunicativo 2EB) correspondem a 41,5%²⁷ (Tabela 1 – Situação de Coleta 2B) das ocorrências encontradas. Já nos textos da quarta série, percentagem de repetições encontradas foi a menor entre os três momentos de produção textual, correspondendo a 18,5% (Tabela 2 – Situação de Coleta 2B). Isso corrobora a nossa tese, defendida também por Kato (1992) de que a criança adentra na escola munida de estratégias de construção textual orais, mas à medida em que adquire a escrita, passa a ter as estratégias peculiares a essa modalidade incidindo sobre seu modo de falar. Para os alunos da quarta série, repetir na oralidade não tem o mesmo poder estratégico como para os alunos da segunda série, já que os alunos da quarta já possuem em sua fala estratégias de coesão próximas as da modalidade escrita em usos mais formais. Porém, a repetição lexical nos textos escritos na quarta série é a mais produtiva em ambas as situações de coleta (Tabela 2 – Situação de Coleta 1 e 2A), tendo os números de 52,5% na situação de coleta 1 e de 71,5% na situação de coleta 2A. Nos textos da segunda série, a repetição anafórica é a mais produtiva na situação de coleta 1 (Tabela 1 – Situação de Coleta 1), fator que muda significativamente na situação de coleta 2A (Tabela 1 – Situação de Coleta 1).

Além disso, podemos observar que o interlocutor é o norte que guia as escolhas lingüísticas e das repetições enquanto estratégia interativo-coesiva. Não só isso: os propósitos comunicativos também pesam na textualização, principalmente nos textos escolares que encontram sua motivação nas instruções para a produção textual feita em sala de aula no discurso pedagógico.

Os demais dados apresentados nas tabelas 1 e 2, serão melhor discutidos com base nos elementos comparativos que apresentaremos a seguir.

7.1.1 – A Ocorrência das Repetições no Evento Comunicativo 1: na Sala de Aula

Conforme relatamos na descrição da pesquisa ao longo do capítulo 2, a pesquisa compreendeu a gravação do debate e das instruções das professoras ao comentar os fatos do episódio assistido visando propor a atividade escrita (Anexo 1).

²⁷ A opção pela citação dos dados percentuais se deu pelo aspecto proporcional, pois os textos da segunda e quarta séries possuem diferentes extensões e quantidade de palavras. Nesse sentido, seria óbvio que o texto da quarta série teria mais repetições. Ao citarmos os números percentuais, estamos guardando as proporções em relação aos textos em si e não em comparação direta entre as séries.

a 3mr quee rnado por caus

Nesse sentido, realizamos de início a análise das ocorrências de repetição produzidas no discurso das professoras.

O discurso das professoras encontra-se pautado, sobretudo, no contexto da sala de aula. Embora carregado de uma aparente formalidade por se tratar de uma aula, esse discurso acaba encontrando na interação com os alunos uma forma de organização mais espontânea – fato que se reflete na ocorrência de repetições anafóricas, só retomadas com alusão ao contexto. Esse tipo de texto e essas

construções acabam por incidir no discurso do aluno no momento de produzir o texto para a professora. Assim, os educandos partilham

as ideias do texto, por meio de uma interação mais

na escrita. Os discursos utilizados são

fragmentos do texto

oral

foi igual

dialogicamente interagir com ela, utilizando-se de estratégias imediatas que não só facilitam como promovem a interação.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos da segunda e quarta séries, tornam-se evidentes diferenças sensíveis. As mudanças não se deram apenas na quantidade de palavras, extensão do texto ou algum outro aspecto formal, e sim, nos itens lingüísticos dispostos na superfície textual.

As repetições foram itens que revelaram de forma bastante clara esse esforço. A percepção do contexto por parte dos alunos guiou suas escolhas tendo sempre em vista o interlocutor e do papel que ele desempenhava.

Quando diante da professora, os alunos da segunda série procuraram o caminho mais fácil²⁸, pois os alunos inferiram o que a professora já sabia, pois assistiram ao episódio juntos e os educandos se preocuparam com outros aspectos. Inclusive, os números de repetição nos textos dos alunos se aproxima dos números encontrados no texto produzido em sala de aula pela professora.

A tabela 3 evidencia o que estamos defendendo:

TABELA 3

Comparação entre texto escrito em situação de coleta 1 e o texto oral da professora da segunda série

Forma	Situação de Coleta 1	Texto Oral da Professora
Anafórica	60,5%	61,5%
Lexical	36,5%	35,5%
Sintagmática	3%	3%

Os dados percentuais comparativos entre as redações produzidas em sala de aula na segunda série e o discurso pedagógico que instruiu o momento da produção, revelam indícios de que a estratégia textualizadora dos alunos dessa série tenta promover uma maior interação diante da tarefa a ser executada. Dialogando com a professora, que possui conhecimento partilhado a respeito dos

²⁸ Quando nos referimos a “caminho mais fácil”, não estamos, em hipótese nenhuma, desprezando o esforço cognitivo feito pelos alunos para a construção textual de tal maneira. Estamos nos referindo ao “Princípio da Economia” utilizado com vistas a encontrar de forma mais imediata o seu interlocutor.

fatos assistidos no episódio, as crianças se utilizam dos pronomes anafóricos nos mesmos moldes que a professora o fez, como se o texto escrito fosse uma resposta imediata – carregada da oralidade que o grau de interação entre os atores permite – à solicitação da professora.

As repetições anafóricas nos textos produzidos em sala de aula da segunda série correspondem a 60,5% (Tabela 1 – Situação de Coleta 1) das ocorrências de repetição. Ou seja, correspondem a mais da metade das ocorrências de repetição encontradas. Esses dados nos levam a perceber que pelo fato de a professora estar presente no momento da exibição do desenho e por isso possui um conhecimento compartilhado com os alunos, as crianças se utilizam dessa estratégia com naturalidade já que elas sabem que não será problema para seu interlocutor reconstruir a história através dos seus textos. Essa estratégia pode ser percebida nos exemplos que se seguem:

TEXTO 2 O-E1

(...)ele comel os bolinhos da irmam e o oltro chegol o mais garde e eles entrarão na briga barno apanhava dodô dia **ele** foi porcura dodos os amigos **dele** principalmente o avo **dele** e eles derão uma lisão **neles**.

TEXTO 2 B-E1

(...)ele fei uma tropinha de meninos e com em xeros bexigas com agua e assetava **nelis** amararam **eli** inão sotava e notodia e **ele** não de ramas e ficaram feliz para sempre aprender anão brigar

TEXTO 2 A-E1

(...)um dia o ermão **dela** armou uma armadilha e todos jogaram bichiga de água e jogaram **nele** e amarraram **ele** e butaram na carroça e levaram para a casa **dele** e comeram bolinhos e um final.(...)

Como podemos perceber, os alunos lançam mão das repetições anafóricas sem maiores cuidados com a linearidade referencial, pois eles sabem que a professora possui conhecimento compartilhado suficiente para remeter corretamente cada pronome a seu respectivo referente.

A evidência dessa segurança dos alunos na produção textual pode ser vista neste trecho da preparação da atividade no qual a professora após debater sobre o episódio assistido, passa a seguinte instrução:

Prof. A.P.: “você gostaram do desenho não é... agora você vão escrever como foi a história, tudo o que aconteceu no desenho e **entregar pra Tia...**”

Corroborando isso, no questionário aplicado antes da produção textual (Anexo 6), 100% dos alunos afirmaram que quando estão escrevendo em sala de aula, escrevem para a professora ler.

Nossa perspectiva de análise, ao comparar textos produzidos entre alunos da segunda e quarta série, é a de que os educandos passam por um processo longitudinal que progressivamente vai promovendo a incorporação da escrita nas práticas de linguagem infantil, principalmente por aumentar a participação das crianças nas práticas de letramento escolar.

Os indícios a essa percepção se revelam quando analisamos os textos produzidos em sala de aula (Evento Comunicativo 2A) pelos alunos da quarta série. Os alunos possuindo um maior grau de letramento e uma maior “intimidade” com o gênero redação, passam a utilizar menos pronomes anafóricos – dependentes do contexto imediato –, e recorrem a repetições lexicais, como um crescente processo de monogestão textual, fator que promove um maior grau de autonomia do texto escrito. A tabela 4 ilustra os dados colhidos dos textos produzidos em sala de aula.

TABELA 4
Repetições nos Textos Escritos em Situação de Coleta 1
pelos alunos da 4ª série

Forma	Quantidade	Porcentagem
Anafórica	89	44%
Lexical	106	52,5%
Sintagmática	7	3,5%
Total	71	100%

Mesmo assim, não impede que construções que poderiam figurar nos textos da segunda série por seguirem a mesma estratégia aconteçam, como neste trecho:

TEXTO: 4 F-E1

A briga dos bolinhos

(...)Quando eles chegaram na escola, um garoto da turma do Nelso pegou os bolinhos de Liza, comeu e pizou em tudinho, aí Barth começou a brigar com o menino e Nelso chegou aí **ele** pegou **ele**, levantou **ele** e bateu **nele** (...)

Neste trecho, podemos ver nitidamente que o aluno tem como certo o conhecimento da professora sobre o episódio para que ela possa remeter corretamente cada pronome ele.

No entanto, as repetições anafóricas nos textos da quarta série caíram sensivelmente em comparação aos dados encontrados na segunda série. Enquanto que a Tabela 1 revela que na situação de coleta 1 na segunda série a repetição anafórica corresponde a 60,5%, nos textos da quarta série, a Tabela 2, situação de coleta 1, o percentual é de 44%. Destaca-se ainda o fato de na Tabela 1, situação de coleta 1, a repetição anafórica é maior que a lexical. Já nos textos da mesma situação de coleta na quarta série demonstra que a léxica predomina. Isso demonstra que os alunos vão adquirindo a “descentração” necessária para a escrita, tendo uma maior consciência do padrão escolar de redação. Com isso, temos um uso da repetição que favorece a coesão em detrimento da fragmentação dos textos da segunda série que ainda se utilizam bem mais da oralidade para textualizar por escrito.

Essa ancoragem do texto em relação ao interlocutor se comprova nos dados das repetições que encontramos no discurso do professor durante a preparação da tarefa/execução da aula.

TABELA 5

Comparação entre o número de repetições nos textos escritos em situação de coleta 1 e o texto oral (aula) da professora da quarta série

Forma	Situação de Coleta 1	Texto Oral da Professora
Anafórica	44%	40%
Lexical	52,5%	57,5%
Sintagmática	3,5%	2,5%

A tabela 5 aponta indícios que remetem ao contexto de produção escolar, na mesma proporção dos dados relativos à segunda série (cf. Tabela 3) Os resultados encontrados nos permitem perceber a influência do discurso do professor na configuração dos textos dos alunos, pois, embora diferente em números, concepção discursiva e mesmo em domínio dos níveis de linguagem, os dados se aproximam das proporções das repetições utilizadas pelas crianças enquanto estratégias de interatividade com o seu interlocutor. Enquanto os textos da segunda série possuem um número maior de repetições anafóricas correspondendo ao total de 60,5% das repetições encontradas, no texto da professora, o número encontrado se aproxima bastante disso: 61,5%.

Nos textos escritos da quarta série para a professora (Evento Comunicativo 1), encontramos um número maior de repetições lexicais nos textos escritos para o professor, que corresponde a 52,5% (Tabela 2 – Situação de Coleta 1) das repetições encontradas, percentagem de repetições lexicais próxima a encontrada nos texto oral produzido pela professora: 57,5% (Tabela 5 – Texto oral produzido pela professora). Essa mudança de linguagem revela indícios de uma maior apropriação das práticas de letramento escolar por parte das crianças da quarta série, o que permite a professora elocucionar sua aula expositiva com uma maior formalidade – próxima, portanto, das práticas de linguagem escrita.

Esses números revelam o quão incisiva é a intertextualidade dos discursos escolares em seus respectivos gêneros – sobretudo a redação. Se a linguagem medeia o processo de ensino/aprendizagem, a apropriação do discurso pedagógico facilita esse processo e torna-se a referência lingüística em termos intertextuais para os alunos.

A comprovação dessa estratégia de textualização – via “repetição” – ancorada no ambiente escolar e no discurso que circula nesse espaço é evidenciada quando esses mesmos sujeitos produzem o mesmo texto sob diferentes condições. É o que constataremos adiante.

Segundo Dutra (2004:59),

A repetição no texto escrito do aluno numa redação (...) pode estar refletindo tentativas de criar na escrita o mesmo dinamismo e a mesma fluidez, o mesmo ritmo, que inconscientemente aprendeu a desenvolver com tanta competência para o registro oral.

7.1.2 – A Ocorrência das Repetições no Evento Comunicativo 2A: A Situação de Pesquisa

Passaremos agora a examinar um aspecto particular nos textos dos alunos denominado por Cardoso (2003) de *monogestão textual*. A partir dessa noção, a autora aponta para a crescente autonomia discursiva das crianças com o avançar das séries iniciais. Elas deixam de intertextualizar em demasia o discurso do outro, tornando-se cada vez mais sujeito-produtor do seu discurso.

Em busca dessa autonomia e da promoção da interação com base não só nas práticas de linguagem escolares, mas também no maior conhecimento do gênero textual “redação”, as crianças buscam a ancoragem textual com vistas a cumprir seu objetivo na tarefa - sobretudo, dizer aquilo que o professor quer ouvir e com isso garantir a nota ou outro tipo de recompensa avaliativa. Para tanto, os alunos lançam mão de estratégias lingüísticas que procuram se configurar com o contexto a ponto de tornar bem mais híbrida a relação entre texto e contexto.

No caso das repetições, essas estratégias se revelam, principalmente, na utilização da repetição anafórica e da repetição lexical. Observamos que o uso dessas formas de repetir está intrinsecamente ligado à relação com o interlocutor. Nesse sentido, Perroni (1992:233) assevera que “a estrutura do discurso narrativo, a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso”.

Nos textos escritos para o pesquisador, essa busca pela interação com o interlocutor faz inverter as proporções de repetição nos textos da segunda série e se acentua em relação aos da quarta série.

Dessa vez, os alunos sabem que estão numa situação de produção textual para com um “estranho” e que, além da pouca interatividade, esse “estranho” não assistiu ao episódio junto a eles. Portanto, há de se ter um maior cuidado com os usos dos pronomes anafóricos, pois eles podem ser interpretados erroneamente, o que prejudicaria a construção da coerência.

Estes trechos demonstram o uso dessa estratégia:

TEXTO 2 O-E2A

Era uma vez uma família sipisom tinha treis irmão a **lisa** o **barnei** a nenê a **lisa** feiz bolinhos para os amiguinho na escola e o **barnei** quiz mais ela não deu bolinho pra ele quando ela chego na escola

um menino mau tomol os bolinho dela e barnei defendeu a lisa aí chegol o menino grande **nelsom** (...)

TEXTO 2 B-E2A

Era uma vez a família sispitos a **lisa** o **barnei** ela feis bolinho para levar naescola deles e o **barnei** pidiu um bolinho e ela não deu bolinho ninnum mas aí chegou um minino mau e tomo os bolinho dela e o **barnei** pegou e bigou e defendeu a **lisa** (...)

TEXTO 2 A-E2A

Era uma vez a familia dos sipisom a lisa fez uns bolinhos para a sua professora e levou para a escola e não deu para o ermão dela que era o **barnei** e chegou na escola aí o menino mal tomou i **nelsom** pegou **barnei** i **barnei** tirou sangue dele aí **nelsom** todo dias batia em **barnei** (...)

TEXTO 4F-E2A (Fragmento)

Os Simpson em: A briga dos bolinhos

(...)OQuando chegou na escola um dos garotos da turma do **Nelso** pegou os bolinhos de **Liza**, comeu um e pizou os outros, **Barth** começou a brigar com o garoto, e mesmo nessa hora **Nelso** chegou e foi brigar com **Barth** só que **Barth** lhe deu um soco e seu nariz começou a sangrar

Nelso disse: No final da aula eu te pego, **Barth** foi para sala e começou a sonhar que **Nelso** ia pegá-lo e ele encheu **Nelso** de facas so que **Nelso** arrancara as facas(...)

TEXTO 4 H-E2A

A guerra de Barnem

(...)E **Barnem** com medo e fico pensando em um monte de boubagem

Toco ele foi um bora escodido e Nelson.

Nelson pego **Barnem** e **Barnem** chego em casa em uma lata de lixo ele foi pro banheiro e o **pai de Barnem** disse a ele que não pode apanha e o **pai de Barnem em simo** como se brica só quele não sabia e avó dele levo o homem que **emsimo** a **Barnem** e **Barnem** féis a **guerra** mas quando termino a **guerra** de água eles fiseram as paz e foram come o bolo.

Os dados comparativos da tabela a seguir demonstram as proporções em relação à repetição lexical e à repetição anafórica entre os textos produzidos em situação de pesquisa e os textos produzidos no contexto de sala de aula:

TABELA 6

Comparação entre os números e percentuais das repetições ocorridas nos textos produzidos em situação de coleta 1 e em situação de coleta 2A na segunda série

Forma	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2 ^A
Anafórica	43(60,5%)	28(37,5%)
Lexical	26(36,5%)	40(53,5%)
Sintagmática	2(3%)	7(9%)
Total Geral:	71(100%)	75(100%)

TABELA 7

Comparação entre os números e percentuais das repetições ocorridas nos textos produzidos em situação de coleta 1 e em situação de coleta 2A na quarta série

Forma	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2A
Anafórica	89(44%)	48(22,5%)
Lexical	106(52,5%)	153(71,5%)
Sintagmática	7(3,5%)	13(6%)
Total Geral:	202(100%)	214(100%)

Na tabela 6, os dados revelam indícios de que as crianças da segunda série, diante do pesquisador – uma pessoa “estranha” e que não estava presente na sala durante a aula – se esforçam para garantir a intercompreensão via texto, mudando a estratégia de uso da repetição. Como o interlocutor não estava presente na sala e,

portanto, não possui conhecimento partilhado a respeito do desenho assistido, os alunos não podem mais lançarem mão de pronomes anafóricos sem que possam ser retomados co-textualmente. Portanto, há de se ter um maior cuidado com os usos dos pronomes anafóricos, pois eles podem ser interpretados erroneamente o que prejudicaria a construção da coerência.

Estes trechos demonstram o uso dessa estratégia:

TEXTO 2 O-E2A

Era uma vez uma família sipisom tinha três irmão a **lisa** o **barnei** a nenê a **lisa** feiz bolinhos para os amiguinho na escola e o **barnei** quiz mais ela não deu bolinho pra ele quando ela chego na escola um menino mau tomol os bolinho dela e barnei defendeu a lisa aí chegol o menino grande **nelsom** (...)

TEXTO 2 B-E2A

Era uma vez a família sispitos a **lisa** o **barnei** ela feis bolinho para levar naescola deles e o **barnei** pidiu um bolinho e ela não deu bolinho ninnhum mas aí chegou um minino mau e tomo os bolinho dela e o **barnei** pegou e bigou e defendeu a **lisa** (...)

TEXTO 2 A-E2A

Era uma vez a familia dos sipisom a lisa fez uns bolinhos para a sua professora e levou para a escola e não deu para o ermão dela que era o **barnei** e chegou na escola aí o menino mal tomou i **nelsom** pegou **barnei** i **barnei** tirou sangue dele aí **nelsom** todo dias batia em **barnei** (...)

Enquanto que nos textos produzidos no contexto da sala de aula (Evento Comunicativo 1) na segunda série a porcentagem de repetições anafóricas é de 24 % do que as repetições lexicais (cf. Tabela 1), nos textos produzidos em situação de pesquisa (Evento Comunicativo 2A), o percentual de repetições lexicais é maior 16%. Portanto, conclui-se que a mudança de interlocutor foi que desencadeou essa estratégia. Vale salientar que procuramos primeiro fazer com que os alunos produzissem o texto escrito antes de coletarmos os textos orais – no momento de produção escrita, os alunos visualizaram um interlocutor que não possuía nenhuma informação a respeito do desenho assistido em sala. E essa relação entre uso de repetição anafórica e uso de repetição lexical se dá – exclusivamente – em relação aos nomes dos personagens da narrativa. Sabendo que o interlocutor/pesquisador

não assistiu ao desenho, os alunos terão que explicitar especificamente, através do nome próprio o que cada personagem fez durante a narração dos fatos.

Já com relação aos dados da tabela 7, referente aos textos produzidos pelos alunos da quarta série, revelam que o maior índice de uso da repetição lexical ocorre já nos textos produzidos em sala de aula. Isso corrobora mais uma vez a nossa tese de que as crianças vão se apropriando de estratégias da escrita no decorrer do processo de escolarização. Assim, ela vai adquirindo estratégias que permitem dar ao texto escrito um grau maior de autonomia, tornando-se assim, revelando indícios do aprimoramento da monogestão textual.

Vejamos os seguintes exemplos:

TEXTO 4 A-E1 (Fragmento)

A briga dos bolinhos

Começou quando **Liza** fez um **bolinho** e **Barte** quiz um e ela não deu e eles brigarão aí eles foram pra **escola** aí eles no ônibus ela deixou cair um **bolinho** no chão e ela madou ele fechar os olhos e botou na boca dele. Quando chegou na **escola** ela ia dar para a profesora e um menino tomou os **bolinhos** e ele pisou no chão os **bolinhos** aí **Barte** chegou e **brigou** com ele aí chegou **Neson** e pegou **Barne** e deu nele na hora da saída e **Barte** chegou em casa (...).

TEXTO 4B-E1(Fragmento):

Os Simpsons

Lizar, faz **bolinho** para a professora. **Barnei**, pede a **Lizar** um **bolinho** e eles vão para o ônibus, **Barnei** pede dinovo e lizar engana ele mandado ele abrir a boca e feicha os olhos quando ela sai o banco do ônibus, um **bolinho** cai no chão e ela pega e bota na boca dele, quando ela chega no colégio ela dar um **bolinho** para a amiga, e vem um menino é toma o **bolinho** dela, **barnei** briga com ele e vem **Nelson** diz a **Barnei** que vai pegar ele na hora da saída.(...)

TEXTO 4F-E2A (Fragmento)

Os Simpson em: A briga dos bolinhos

(...)OQuando chegou na escola um dos garotos da turma do **Nelso** pegou os bolinhos de **Liza**, comeu um e pizou os outros, **Barth** começou a brigar com o garoto, e mesmo nessa hora **Nelso** chegou e foi brigar com **Barth** só que **Barth** lhe deu um soco e seu nariz começou a sangrar

Nelso disse: No final da aula eu te pego, **Barth** foi para sala e começou a sonhar que **Nelso** ia pegá-lo e ele encheu **Nelso** de facas so que **Nelso** arrancara as facas(...)

TEXTO 4 H-E2A

A guerra de Barnem

(...)E **Barnem** com medo e fico pensando em um monte de boubagem

Toco ele foi um bora escodido e Nelson.

Nelson pego **Barnem** e **Barnem** chego em casa em uma lata de lixo ele foi pro banheiro e o **pai de Barnem** disse a ele que não pode apanha e o **pai de Barnem em simo** como se brica só quele não sabia e avó dele levo o homem que **emsimo** a **Barnem** e **Barnem** féis a **guerra** mas quando termino a **guerra** de água eles fiseram as paz e foram come o bolo.

Esses exemplos citados tanto de textos produzidos em sala de aula (A) como de textos produzidos em situação de pesquisa (B) mostram que os alunos da quarta série já dominam um certo grau de balanceamento entre o que deve ser explícito e o que deve ser implícito no texto (cf. Koch & Elias, 2006). Esse dado revela que com a apropriação dos gêneros escolares, aumenta a complexificação das estratégias de textualização. A configuração dos textos passa a não só obedecer aos parâmetros contextuais, mas também à própria prática de escrita escolar que requer uma melhor relação intratextual, favorecendo a autonomia da escrita na comunidade discursiva na qual o texto se insere – a escola.

Exemplo curioso e que retrata bem essa estratégia de balanceamento de informações é o fragmento final do texto **2 E-E2A**:

TEXTO 2 E-E2A

(...)o menino pegou o **bane** e bateu bem muito **nele** e botaram **ele** dentro do lixo e **ele** foi até a casa **dele** e amãe **dele** pediu pra **ele** não brigar e depois de muita luta barne e o menino ficaram amigo para cempre.

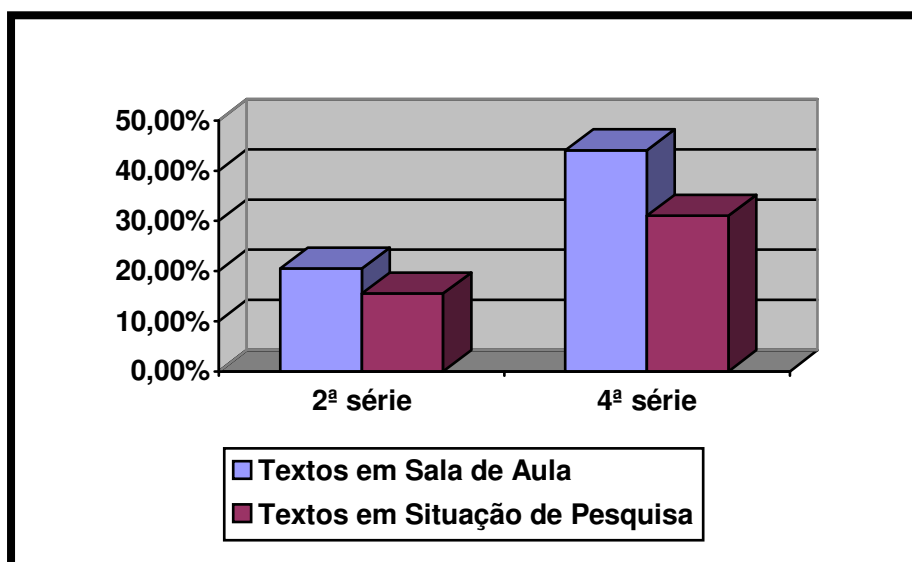
Mesmo escrevendo para o pesquisador (Evento Comunicativo 2A), o aluno utilizou quatro pronomes anafóricos para o mesmo referente. Porém, note-se que entre as sentenças não há um único substantivo que possa servir de referente para o pronome “ele” que não seja “bane” (Bart).

Apesar do já crescente uso de repetições lexicais (52,5%) em detrimento do uso de repetições anafóricas nos textos produzidos em sala de aula (44%), nos textos produzidos em situação de coleta 1 fica evidente a questão da inferência do conhecimento partilhado com o interlocutor em relação ao uso desses tipos de repetição. Nos textos produzidos em situação de coleta 2A pelos alunos da quarta série, o número de repetições lexicais é 49% maior que o número de repetições anafóricas (cf. Tabela 2 – Situação de Coleta 2A).

Outro fator interessante em relação aos textos, tanto para o pesquisador, quanto para as professoras, é o aumento, nos textos da quarta série, da ocorrência da repetição de verbos. A diferença das repetições lexicais entre verbos e substantivos nos textos da segunda série é enorme. Já nos textos da quarta série, essa diferença diminuiu. Isso revela um domínio adquirido pelos alunos para o recorte das ações e do tempo. Com a complexidade dos gêneros no decorrer do percurso escolar, necessita-se definir as ações dos personagens de forma mais exata na narrativa. O gráfico seguinte apresenta os seguintes dados:

GRÁFICO 1

Ocorrência de verbos entre as repetições lexicais nos textos da segunda e quarta série produzidos em situação de coleta 1 e em situação de coleta 2A



Nos textos da segunda série, os verbos correspondem apenas a 20,5% das repetições nos textos para a professora e 15,5% nos textos para o pesquisador. Já

nos textos da quarta série, esse percentual aumenta para 44% nos textos para a professora e 31% nos textos para o pesquisador.

Aumentam-se as necessidades discursivas do discurso narrativo com o decorrer das práticas de linguagem escolares e os verbos assumem papel importantíssimo nos modos de narrar. No entanto, note-se que o número de verbos é sempre maior nos textos produzidos no contexto de sala de aula – indício de produção textual que favorece a repetição verbal, pois os interlocutores têm conhecimento partilhado suficiente para atribuir a cada personagem o verbo de ação específico. Já nos textos produzidos em situação de pesquisa, economiza-se nos verbos para se concentrar na vinculação entre personagem e ação descrita pelo verbo, a fim de se evitar que mais de um verbo esteja simultaneamente ligado a um personagem de forma incoerente.

Ademais, vale a pena salientar que essa visível influência do discurso pedagógico ou do professor nos textos não reflete uma possível inaptidão do professor em proferir um discurso “mais letrado” ou de acordo com a norma padrão, pois, visto de outra forma, bastaria ao professor produzir seu discurso de tal forma que os alunos automaticamente assimilariam. Estão em questão outros pontos como a história dos sujeitos da educação e as práticas de linguagem nas quais estão inseridos como “escolares” e fora da escola.

Em suma,

o processo de construção do interlocutor é uma característica central e determinante na aprendizagem da escrita. As tentativas iniciais da criança de escrever como se estivesse falando, via de regra, desconsideram que o escritor está separado do leitor no tempo e no espaço, o que resulta num texto dependente do contexto. (Cardoso, 2000:186)

7.1.3 – A Repetição nos Textos Oraís no Evento Comunicativo 2B: A Interpenetração Entre a Fala e a Escrita

A coleta de textos orais neste trabalho entra como um elemento comparativo em relação à escrita, pois no capítulo 5, defendemos a redação como *gênero intermediário* que assume em sua configuração estratégias de textualização oral e escrita, decrescendo os graus de interpenetração dessas modalidades no percorrer do processo de escolarização dos educandos.

Para fins comparativos, optamos por coletar um texto oral produzido em situação de pesquisa, pois se coletássemos textos orais produzidos no contexto de sala de aula, teríamos provavelmente textos com vários autores, além do que, como pretendíamos estar ausente fisicamente da sala, teríamos u

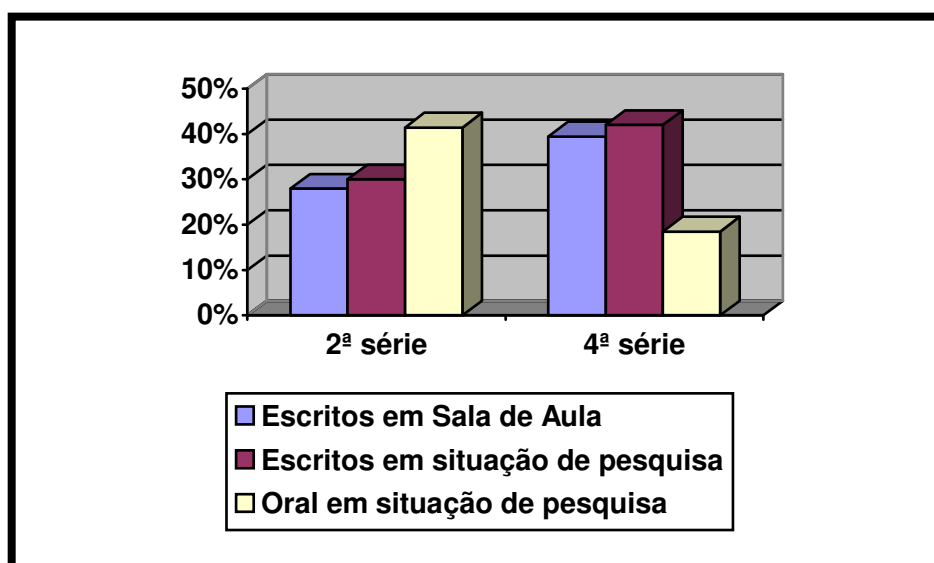
pois, conforme Marcuschi (1992, 2002), a quantidade de repetições decorre do maior ou menor grau de intimidade dos interlocutores, sendo diretamente proporcionais em se tratando de textos orais – a escrita necessita da repetição para tornar explícito um elemento que, repetido várias vezes disposição co-textual, reitera algum propósito coesivo e argumentativo.

Enquanto as repetições encontradas nos textos orais da 4ª série correspondem a 18,5% do total geral coletado nos três textos produzidos, na 2ª série esse número significa quase a metade do total geral nesta série encontrado: 41,5%.

O gráfico 2 ilustra de forma didática essa proporção:

GRÁFICO 2

Gráfico dos números percentuais de repetições encontradas nos três textos produzidos pela 2ª e 4ª séries



O gráfico 2 ilustra de forma mais objetiva o que argumentamos anteriormente. Note-se que os números percentuais de repetições nos textos da 2ª série é crescente na escala de produções textuais elaboradas para esta pesquisa, culminando no texto oral a maior percentagem. Já nos textos da 4ª série, a perspectiva muda, pois as produções orais já adquirem um maior domínio das práticas de letramento escolar, revelando a influência da escrita perspassando as produções textuais no contexto de sala de aula e em situações mais formais como

uma entrevista. Mesmo quando, nos textos da 4ª série, as repetições são em maior número nos textos escritos em situação de pesquisa, há de se ressaltar que são, em sua grande maioria, repetições lexicais, com funções mais dependentes do co-texto e não do contexto como nos textos da 2ª série.

Com isso, concluímos nossa análise das repetições e confirmamos nossa hipótese de que sua configuração dentro do texto escolar obedece a pressões de ordem discursiva que naturalizam sua ocorrência de acordo com o interlocutor e os propósitos do texto. Se o interlocutor, na maioria das interações escolares é o professor e o elemento mediador dessa interação são as práticas de linguagem escolares, incluindo-se o discurso pedagógico, nada mais lógico do que constatar que essas práticas de linguagem carregam em si as marcas do discurso de “maior prestígio” nessa relação, no caso, o discurso do professor. Se mudarmos esse contexto para uma situação mais independente das práticas cotidianas de sala de aula, mudam-se os parâmetros e as condições de produção – o que reflete imediatamente na configuração dos textos, como se verifica nas produções realizadas em situação de pesquisa. Esse fato dá uma especificidade às práticas de linguagem esco()

da autonomia sintática das orações, é justamente imputar uma nova força semântica entre elas.

Esse movimento foi percebido nos textos analisados e mais uma vez, tanto a mudança de interlocutor quanto a ancoragem enunciativa do texto demonstraram ser o fator desencadeador das escolhas dos marcadores. Alguns se sobressaíram em quantidade aos demais, sendo interessante observar na tabela seguinte, a quantidade de ocorrências nos três gêneros analisados, primeiramente na segunda série (em número de ocorrências e em porcentagem em relação ao total encontrado):

TABELA 9

Marcadores encontrados nos textos da segunda série

Marcadores	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2A	Situação de Coleta 2B
Aí	–	7(11%)	37(42,5%)
E	41(83,5%)	50(77%)	26(30%)
Eh (é)	–	–	5(6%)
Né?	–	–	4(4,5%)
Sabe?	–	–	3(3,5%)
Sim	–	–	2(2%)
Então	–	–	–
Mas	5(10,5%)	3(4,5%)	7(8%)
Depois	2(4%)	4(6%)	–
Quando	1(2%)	1(1,5%)	3(3,5%)
Só que	–	–	–
No final	–	–	–

Como podemos observar, o maior número de ocorrências de marcadores nos textos da segunda série se dá no texto oral. A próxima tabela mostra em que grau se dá a diferença percentual entre os três textos produzidos:

TABELA 10
Comparação entre a quantidade de marcadores encontrada nos textos produzidos na segunda série

	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2A	Situação de Coleta 2B	Total
Números de Marcadores	49	65	87	201
Porcentagem de Marcadores	24,5%	32,5%	43%	100%

Sem a pretensão de generalizar, a tabela 10 procura ilustrar em quais textos os marcadores se mostraram mais produtivos. Por ser um fenômeno característico da oralidade, a situação de coleta 2B, onde foi produzido o texto oral, mostrou-se mais produtiva para os marcadores. A situação de coleta 2A favoreceu também a utilização dos marcadores pela complexidade da tarefa (produzir um texto escrito recontando uma história para quem não assistiu ao episódio de desenho) o que exige uma maior articulação entre os elementos co-textuais.

Nos textos da quarta série, os dados praticamente se invertem e são distribuídos assim:

TABELA 11
Marcadores encontrados nos textos da quarta série

Marcadores	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2A	Situação de Coleta 2B
Aí	9(7,5%)	9(8,5%)	16(24%)
E	88(75%)	72(69%)	29(44,5%)

Né?	–	1(1%)	7(10,5%)
Sabe?	–	–	–
Sim	–	–	–
Então	–	–	1(1,5%)
Mas	5(4,5%)	8(7,5%)	1(1,5%)
Depois	–	3(3%)	–
Quando	10(8,5%)	7(7%)	6(9%)
Só que	1(1%)	4(4%)	5(7,5%)
No final	2(1,5%)	–	–
Mesmo assim	1(1%)	–	–
Porque	1(1%)	–	–
Total:	41 (100%)	104 (100%)	66 (100%)

Em porcentagem geral, é possível observar os seguintes números:

TABELA 12
Comparação entre a quantidade de marcadores encontrada
nos textos produzidos na quarta série

	Situação de Coleta 1	Situação de Coleta 2A	Situação de Coleta 2B	Total
Números de Marcadores	117	104	66	287
Porcentagem de Marcadores	41%	36%	23%	100%

Nos textos da quarta série, o maior número de marcadores ocorre nos textos para a professora (Evento Comunicativo 1) e o menor número nos textos orais para o pesquisador (Evento Comunicativo 2B).

O que esses dados revelam? Que indícios eles podem oferecer para a reconstrução do processo de produção textual dos alunos? Concentraremos na análise de alguns marcadores que, a nosso ver, fornecem pistas para a compreensão das estratégias de produção textual dos alunos. São eles os marcadores “aí”, “quando”, “né”, “só que”, “mas” e o “e”.

7.2.1 – O Marcador “aí”

Conforme a tabela 11 evidencia, os marcadores mais freqüentes ocorridos nos textos orais são o “aí” e o “e”. Isso se deu pelo forte poder de organização textual desses marcadores, sobretudo, pelo fato de serem usados por crianças ainda em fase de desenvolvimento, principalmente, da linguagem escrita.

Como característica principal, o marcador “aí” conecta orações que se encaixam numa lógica de decorrência - ou seja, aconteceu um fato, “aí” decorre outro. Internalizando essa perspectiva pelo viés do aluno – uma vez que o pesquisador não estava presente na aula e precisava saber da dinâmica do episódio, para só assim, construir sentido a partir do texto narrado – a criança lança mão dessa estratégia. Vejamos os exemplos a seguir nos textos orais:

TEXTO 20-E2B: Era assim... a famílias simpson... eh... tinha a mãe o pai o barne e a lisa e o nenê... eles eram irmãos né?... **aí** eh... a lisa fez uns bolinhos pra levar pros amiguinhos mais **aí** quando chegou na escola veio três meninos maus e tomou os bolinhos dela... **aí** eh... o barne pegou... **aí** foi defender a lisa mas o menino mal eh...o nelson... deu uma pisa nele e todo dia batia em barne sabe?...**aí** o barne procurou o avô na casa dos velhinho... **aí** eles foram lá e pegaram umas bexiga cheia de água e tacaram no nelson ... sim... eles chamaram os amiguinho tudinho de barnei pra dar uma lição em nelson.. **aí** eles conseguiram...

TEXTO 2B-E2B: a história começou assim... tinha a lisa que era irmã do barnei... **aí** ela fez uns bolinhos e o barnei queria mais **aí** ela não deu... então eles foram pra escola né... **aí** quando eles chegaram lá um menino mal grandão... era... eita esqueci o nome dele... **aí** esse menino mal tomou os bolinho e barnei foi brigar com ele...mas o menino deu uma surra em barnei e porque barnei tirou sangue dele... **aí** ele ficava dando em barnei todo dia... **aí** o barnei pediu ajuda pro vô dele ... **aí** eles juntaram os amigo tudinho e prenderam o menino mal mais os amigo dele... **aí** o barnei deu uma lição bem grande... **aí** no final eles ficaram de bem...

Como esse marcador dá maior dinamicidade à narrativa, ele é necessário para facilitar o processamento textual de um interlocutor não-presente em uma dada situação. Isso se evidencia quando esse marcador também ocorre no texto escrito para o pesquisador, embora em número bem inferior. Contudo, para a professora, não encontramos nenhuma ocorrência desse marcador, uma vez que ela tem todo o conhecimento partilhado das ações dos personagens. Vejamos exemplos da ocorrência nos textos escritos para o pesquisador:

TEXTO 2 A-E2A:

Era uma vez a familia dos sipisom a lisa fez uns bolinhos para a sua professora e levou para a escola e não deu para o ermão dela que era o barnei e chegou na escola **aí** o menino mal tomou i nelsom pegou barnei i barnei tirou sangue dele **aí** nelsom todo dias batia em barnei e jogava eli no lixu e **aí** barnei chamou seu avo e fizeram um grupo e trenaram **aí** jogaram bichiga de água nele butaram nelsom na carroça e foram pra casa do barnei e a mãe dele deu bolinhos pra todos e foram felizes para sempre.

TEXTO: 2 B-E2A (fragmento)

Era uma vez a família sispitos a lisa o barnei ela feis bolinho para levar naescola deles e o barnei pidiu um bolinho e ela não deu bolinho ninhum mas **aí** chegou um minino mau e tomo os bolinho dela(...)

Note-se, entretanto, que nossa análise se deparou com uma proporção inversa na ocorrência do mesmo marcador nos textos da quarta série. O “aí” também ocorreu nos textos escritos para a professora, com uma diferença de apenas 1%. Se afirmamos que a ocorrência dos marcadores no texto escrito para o pesquisador na segunda série revelava uma necessidade discursiva e de promoção da interação, e que os textos para a professora não necessitavam de uma explicitude da dinamicidade das ações dos personagens, como explicar a incidência desses marcadores nos textos escritos da quarta série?

Mais uma vez, o discurso pedagógico oferece indícios para a compreensão do aluno na ancoragem de seu texto. A professora da segunda série deu a seguinte instrução:

Prof. A.P.: “você gostaram do desenho não é... agora vocês vão escrever como foi a história, tudo o que aconteceu no desenho e **entregar pra Tia...**”

Revelam-se o interlocutor e a concepção discursiva desse texto: “agora vocês vão escrever como foi a história”.

Já na atividade da quarta série, alguns elementos parecem desencadear um outro processo. Vejamos o que diz a professora:

Prof. E.E: (...) agora vejam só... vocês vão contar essa mesma história como se fosse aquelas historinhas... como se vocês fossem contar pra alguém essa história certo?...

Ora, evidencia-se nessa instrução a produção de um gênero predominantemente oral: o de contar “historinhas”. Uma vez que isto tenha sido feito, desencadeiam-se as práticas de linguagem orais que utilizam bem mais marcadores discursivos do que as de linguagem escrita. Mesmo que o domínio de um certo grau de letramento aproxime os textos da quarta série de gêneros predominantemente escritos, o fato de a tarefa da redação ser o de contar uma “historinha” ativa as estratégias de produção orais, revelando-se nos marcadores de articulação textual. Trata-se de uma estratégia lingüística que se ancora no que se espera ser dito, em uma caracterização positiva da composição textual por parte da professora que lhes atribuirá uma nota.

Vejamos os exemplos:

TEXTO 4 A-E1 (Fragmento)

A briga dos bolinhos

Começou quando Liza fez um bolinho e Barte quiz um e ela não deu e eles brigarão aí eles foram pra escola aí eles no ônibus ela deixou cair um bolinho no chão e ela madou ele fechar os olhos e botou na boca dele. Quando chegou na escola ela ia dar para a profesora e um menino tomou os bolinhos e ele pisou no chão os bolinhos aí Barte chegou e brigou com ele aí chegou Neson e pegou Barne e deu nele na hora da saída(...)

TEXTO 4F-E1 (Fragmento)

A briga dos bolinhos

(...)

Quando eles chegaram na escola, um garoto da turma do Nelso pegou os bolinhos de Liza, comeu e pizou em tudinho, aí Barth começou a brigar com o menino e Nelso chegou aí ele pegou ele(...)

TEXTO 4G-E1 (Fragmento)

(...) Quando chegou no ônibus ele começou a dizer coisa bonita dela e ela disse: feche os olhos e você vai ter uma surpresa **aí** ela deu um bolinho que caiu no chão que ela não é boba né? **Aí** chegando na escola um menino veio e pegou os bolinhos...

Portanto, a ancoragem do texto pelo aluno da quarta série compreende de maneira mais evidente o contexto pedagógico da produção, ou seja, a percepção daquilo que é necessário para cumprir a tarefa pedagógica. Assim, a utilização do marcador “aí” se baseia ora em necessidades interativas, ora em necessidades “escolares”.

7.2.2 – O Marcador “quando”

A ocorrência desse marcador aponta para o processo de monogestão textual crescente durante o período escolar. Os dados mostraram um crescimento do uso desse marcador entre a segunda e quarta séries, sobretudo nos textos escritos para a professora. Enquanto que o “quando” corresponde a apenas 2% (somente uma ocorrência) nos textos escritos para a professora na segunda série, nos textos da mesma categoria dos alunos da quarta série, esse número aumenta para 8,5% (dez ocorrências). Levando-se em conta que é um marcador e que opera com limites temporais, ou seja, nem sempre é necessário utilizá-lo, trata-se de um aumento considerável.

Esse aumento se deu em todas as categorias de textos analisadas. Vejamos a tabela a seguir:

TABELA 13
Ocorrência do marcador “quando” nos textos escritos
das segunda e quarta séries

Séries	Situação de Coleta	
	1	2A
2ª série	2%	1,5%
4ª série	8,5%	7%

Segundo Cardoso (2003), esse crescimento do uso de marcadores (para a autora, “organizadores textuais”) se dá pela ampliação do leque de informações que a criança é capaz de reter e verbalizar no momento de produção textual. De início, ela só se preocupa em contar os fatos. Progressivamente, ela vai se dando conta de que é preciso situá-los no tempo e no espaço. Esse fato se comprova quando vemos, nos textos da quarta série, um maior uso de expressões também marcadoras como “depois”, “no final”, “um dia”, etc. O aumento da ocorrência desse marcador nos textos da quarta série engloba essa perspectiva.

7.2.3 – Os Marcador “mas”

O “mas” funciona nos textos como uma espécie de conjunção adversativa. Explicita uma mudança de perspectiva na narrativa, que parece ser determinante para a compreensão das ações dos enunciados que o marcador medeia.

Assim, o “mas” ocorre em maior quantidade nos textos escritos para o pesquisador na quarta série.

Vejamos os exemplos:

TEXTO 4 A-E2A (Fragmento)

A briga dos bolinhos

tudo comesou Liza fez um bolinho e Barte irmão de Lixa queria comer um **mas** liza não deixou **mas** quando chegou no ônibus Liza disse feche os olhos que eu dou e o bolinho caio no chão **mas** mesmo assim liza colocou na boca dele...

TEXTO 4F-E2A (Fragmento)

Os Simpson em: A briga dos bolinhos

(...)Nelso disse: No final da aula eu te pego, Barth foi para sala e começou a sonhar que Nelso ia pegá-lo e ele encheu Nelso de facas **so que** Nelso arrancara as facas, encheu ele de balas de

metralhadora, **só que** nada prestou, e na hora da saída Nelso pegou ele bateu bem muito nele, chegou em casa e pediu ajuda ao seu pai, **só que** não lhe ajudou...

A necessidade de explicitude da relação dos fatos e conseqüências parece favorecer e até tornar imperativo o uso desses marcadores, principalmente para um interlocutor que não tem conhecimento da história.

Entretanto, nos textos da segunda série escritos para a professora – portanto, alguém que possui conhecimento partilhado –, o marcador “mas” é o de maior ocorrência. Que indícios podem oferecer tal dado?

Conforme vimos no caso da repetição, a grande preocupação dos alunos da segunda série era com a nomeação dos personagens, em não confundir o interlocutor, principalmente nos textos para o pesquisador, com as ações desses personagens. Então, todo o esforço cognitivo ocorreu nessa direção. Nomear e destacar os personagens era o suficiente para construir a coerência junto ao interlocutor que não estava presente durante a aula.

No entanto, no caso da professora, procurou-se dar enfoque às ações, utilizando-se de pronomes anafóricos para nomeá-los. Mesmo diante de pronomes, uma vez marcando a ação referente àquele pronome, a professora conseguiria saber a que momento da história o aluno estava se referindo.

Vejamos os exemplos:

TEXTO: 2 B-E1 (Fragmento)

Era uma vez os sipitos eles foram fase bolinhos paraos colegas da escola **mas** o menino mauvado eles comeu os bolinho e o irmão defendeu e pegou uma briga e eli apanhava tosdos as vez **mas** eli foi nolugar dos velhi nhos lutadores e ele fei uma tropinha de meninos...

TEXTO 2 E-E1 (Fragmento)

A familia dos Sipesons

A famili dos sipesou era uma família boa e eles foram para a escola e a imão levou bolos para as colegar para eles come a escola **mas** crando chegarao na escola o menino pegou os bolos e jogou os bolos no chão...

Como podemos perceber nesse segundo caso, utiliza-se o “mas” para destacar uma ação que foi interrompida: o “menino” não tem referente anterior e

como se pode saber que o menino que pegou os bolos e jogou no chão não é o “irmão” (irmão)? Ora, pelo marcador “mas”. Esse texto, aparentemente ambíguo, é facilmente recuperado pelo interlocutor que assistiu ao episódio, e sabe que não foi o irmão que jogou os bolos no chão.

Mais uma vez se evidencia um processo de ancoragem do texto num todo discursivo que compreende o interlocutor e as condições de produção do texto escolar.

7.2.4 – O Marcador “e”

O marcador “e” foi o mais abundante em todos os textos do *corpus* analisados. Desta vez, sua ocorrência em termos percentuais se deu de forma paralela nas duas séries analisadas. A maior incidência ocorreu nos textos escritos para a professora: 83,5% nos textos da segunda série e 75% nos textos da quarta.

A ocorrência do marcador “e” parece estar ligada ao processo de coordenação de orações e à densidade da informação contida. Segundo Schneuwly (1988), o “e” engloba dois tipos de operações: ligamento e empacotamento.

As operações de empacotamento se desdobram em duas: as integrativas, quando se referem a ações que são essencialmente ligadas; e as aditivas, quando remetem a ações em que uma é conseqüência da outra. Já a operação de ligamento é pura e simplesmente uma ligação entre proposições sem maior precisão ou relação semântica de cargas diferentes.

No *corpus* analisado, observamos as três operações encontradas. Vejamos exemplos:

a) Empacotamento integrativo:

ALUNO 2 F – E1

“um minino pegou os bolinho u irmão dela queria pegou e maçou”

ALUNO 4F – E1

“Quando eles chegaram na escola, um garoto da turma do Nelso pegou os bolinhos de Liza, comeu e pizou em tudinho”

b) Empacotamento aditivo

ALUNO 2 A – E2A

“Era uma vez a família dos sipisom a lisa fez uns bolinhos para a sua professora e levou para a escola e não deu para o ermão dela”

ALUNO 4 F – E2A

“Barth pediu ajuda ao avô e ele endicou um amigo e eles fizeram um batalhão”

c) Ligamento

ALUNO 2 E – E1

“A famili dos sipesou era uma família boa e eles foram para a escola”

ALUNO 4F – E1

“O irmão dela queria muito muito um bolinho e o pai dele também”

Entre essas três categorias, a que obteve maior incidência na segunda série, nos dois textos escritos, foi a de ligamento. Trata-se simplesmente de um elo entre as orações sem qualquer especificação do tipo de relação entre os enunciados. Isso se dá principalmente pelo fato de a criança estar no processo inicial de escrita. Fato que se comprova na diminuição desse tipo de “e” nos textos da quarta série.

Já nos textos escritos da quarta série, a operação de empacotamento aditivo foi a que se mostrou mais produtiva. Nesse caso, essa operação resulta em uma idéia de conseqüência, embora nem sempre específica. Isso ocorre principalmente nos textos escritos para a professora (Evento Comunicativo 1), já que o aluno subentende que essa relação é evidente e pragmática.

As operações com o “e” de empacotamento integrativo ficaram em meio termo, principalmente nos textos da quarta série, já que nos textos da segunda série não foi muito alto o índice de ocorrências. Nesse tipo de operação, geralmente, temos ações integradas, ações que são executadas por uma mesma pessoa e que ocorrem juntas. Como o próprio conteúdo da narrativa não favorecia em seus fatos esse tipo de ação – ou seja, não era necessário narrar as ações dos personagens de forma integrada, pois eram ações parcialmente isoladas e alternadas com outros personagens –, essa estratégia se fez necessária apenas nos momentos de “resumir” as cenas.

A proporção dos marcadores “e” e suas operações nos textos das duas séries foram observadas nos seguintes números:

TABELA 14
Porcentagem das operações de empacotamento e ligamento
entre os marcadores “e” nos textos escritos

Operação	Situação de Coleta 1 2ª série	Situação de Coleta 2A 2ª Série	Situação de Coleta 1 4ª série	Situação de Coleta 2A 4ª Série
Empacotamento Integrativo	27%	30%	33%	33%
Empacotamento Aditivo	22%	25%	52%	49%
Ligamento	51%	45%	15%	18%

Esses dados nos mostram que a utilização “indiscriminada” de “e” vai decrescendo à medida que o aluno se familiariza com a escrita e com a estrutura da narrativa. Mais estratégias de informação vão sendo adquiridas no processo de letramento e isso incide sobre as formas de narrar e textualizar histórias. Simples ligações não são mais suficientes. O empacotamento aditivo se faz necessário por estabelecer uma relação de causa e consequência direta, sem necessariamente especificar essa relação, já que ela está implícita ou é dedutível pelo contexto do texto. O empacotamento aditivo, na verdade, faz-se necessário por promover o “desenrolar” da ação. Já o empacotamento integrativo não foi favorecido pela história a ser narrada, embora nos resumos, ele estivesse presente.

O marcador “e” como operador de ligamento é maior nos textos para a professora nos textos da segunda série. Isso indica o grau de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, o que reflete na textualização de forma mais evidente nos textos da segunda série, inclusive no tocante à repetição.

Vale ressaltar que é evidente o processo de escolarização nesses dados, já que o índice de “e” com função de ligação diminui à medida que a extensão dos textos aumenta. Ou seja, novas formas de organização textual através dos marcadores vão sendo configuradas às práticas de linguagem dos alunos.

7.2.5 – Os Marcadores nos Textos Oraís do Evento Comunicativo 2B

Nos textos orais também ocorrem os marcadores interativos “né?”, “sabe?” que aparecem devido à concepção discursiva do texto, ou seja, oral face-a-face.

O marcador interativo “né” foi fortemente utilizado, principalmente por provocar um sinal da intercompreensão do processamento textual bem sucedido. Representou 4,5% nos textos da segunda série e 10,5% nos textos da quarta série. Por textualizarem mais informações num espaço menor de texto, os alunos da quarta série se preocuparam mais com a intercompreensão, usando sempre o “né?” quando parecia ambíguo ou se buscava a concordância do pesquisador na sua opinião.

Exemplos:

ALUNO 2^o-E2B: Era assim... a famílias simpson... eh... tinha a mãe o pai o barne e a lisa e o nenê... eles eram irmãos né? ...

ALUNO 2 G-E2B: (...)eu gostei da história porque no fim eles ficaro amigo de novo né...

O marcador “eh” ocorrido nos textos orais evidencia o maior esforço cognitivo dos alunos da segunda série, pois esse marcador é freqüentemente usado para se ganhar tempo no planejamento textual e, além disso, manter o turno.

O marcador “e” foi o marcador de maior ocorrência também nos textos produzidos oralmente e, em sua maioria, nas estratégias de ligamento, função primordialmente oral.

Nesse sentido, os marcadores foram utilizados essencialmente para promover a interação e favorecer a compreensão com base na presença do interlocutor. Isso se faz perceber na utilização do “quando”, que, embora quase não apareça na escrita da segunda série, já aparece nos textos orais, por uma demanda discursiva diferenciada: o interlocutor está na sua frente. Já nos textos orais da quarta série, o “quando” registrou sua maior ocorrência: 9%.

O “mas” foi bem mais utilizado oralmente pelos alunos da segunda série, num percentual de 8%, enquanto nos textos orais dos alunos da quarta série, o percentual foi de apenas 1,5%. Isso se deu, sobretudo, pelo fato de os alunos da quarta série substituírem o “mas” pelo “só que”, que representou 7,5% dos marcadores encontrados, enquanto que, na segunda série, não se encontrou nenhum registro desse marcador.

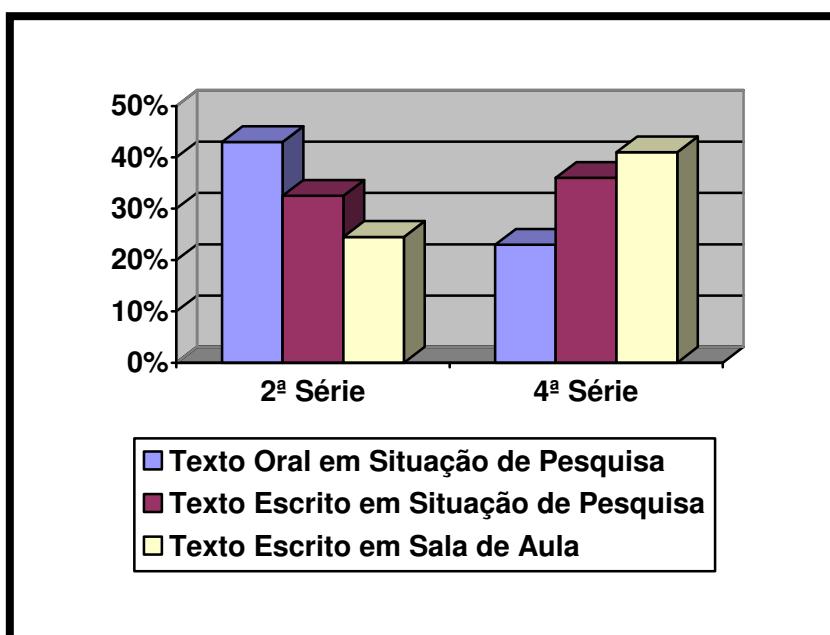
Apesar das condições de produção diferentes, os marcadores discursivos orais oferecem os mesmos parâmetros de observação na configuração textual dos textos escritos, englobando da mesma forma o interlocutor e a natureza da tarefa de produzir.

Além disso, o decréscimo de 20% (Tabela 10: Situação de Coleta 2B = 43%; Tabela 12: Situação de Coleta 2B = 23%) de marcadores encontrados nos textos orais dos alunos da quarta série em relação aos da segunda série revela que o domínio da escrita os mune de estratégias discursivas alternativas à oralidade. Sem dúvida, constitui um processo longitudinal no qual as práticas de letramento escolares vão incidindo sobre as modalidades da língua dos alunos.

O gráfico 3 ilustra as proporções percentuais de ocorrência dos marcadores nos três textos produzidos pelas duas séries ora analisadas.

GRÁFICO 3

Gráfico dos números percentuais de marcadores discursivos encontrados nos três textos produzidos pela 2ª e 4ª séries



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se tomarmos, então, o texto – e suas condições de produção como unidade de análise, isto é, se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição do sentido e perguntarmos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que posição ela assumiu para escrever o que escreveu? – vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura.

Ana Luiza Smolka

Este trabalho buscou construir um modelo de análise que evidenciasse muito mais concepções sobre a linguagem do que critérios de exatidão e definição acerca dos fenômenos estudados. Buscou também se valer dos elementos analisados – repetição e marcadores discursivos – como índices da percepção das condições de produção textual, e não como meros subsídios para uma classificação analítica de tais elementos.

Com isso, demonstramos aquilo que consideramos a premissa básica para o trabalho lingüístico na sala de aula e, principalmente, na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: a heterogeneidade das práticas de linguagem.

A análise nos guiou para a certeza de que as crianças situadas num espaço escolar – logo, alunos –, ao se acharem diante de uma situação de produção textual, exercem uma avaliação da situação e, como resultado desse processo, lançam mão de estratégias lingüísticas que visem estabelecer vínculos interativos com seus potenciais interlocutores. Essa avaliação engloba os papéis sociais e os fins didáticos estabelecidos pelas práticas de letramento escolar.

O caso estudado também nos levou a perceber que essa avaliação realizada pelos alunos intenta cumprir o “contrato pedagógico” – aquele que assegura o “bom desempenho” escolar. Ou seja, o aluno busca, nessa avaliação da situação,

satisfazer o professor com aquilo que ele, aluno, espera que o professor espere dele.

Isso nos leva a compreender o tipo de ancoragem enunciativa que o aluno realiza no processo de produção do gênero textual “redação”. Aliás, é essa avaliação da situação escolar, bem como a percepção das condições de produção e a ancoragem enunciativa que se configuram em práticas de letramento escolares reconhecidas e recorrentes que se textualizam em redações, que nos fazem reconhecer a redação como tal.

Nosso foco central englobou a perspectiva de tratamento dos textos escolares como um gênero textual, e isso implica numa prática de ensino diferente dos moldes tradicionais.

Se a redação é um gênero com um *propósito comunicativo* – que é revelar a aprendizagem – e essa relação com o ensino se dá pela a na linguagem, o discurso pedagógico do ensinar e aprender é o norte nas práticas de letramento escolares para o cumprimento desse propósito comunicativo.

Procurando a compreensão dessas relações complexas, elegemos as repetições e os marcadores discursivos como índices textualizadores que refletiam essas relações.

Os resultados obtidos com as repetições mostraram que elas se relacionam diretamente com as marcas interativas entre produtor textual e interlocutor, sobretudo quando o texto foi produzido em uma situação escolar. Afinal, se repetir o discurso do professor é assegurar de alguma forma a compreensão de que se aprendeu um dado conteúdo, a repetição se revela uma estratégia mais que simplesmente interativa – torna-se necessária.

Com isso, a análise mostrou que as repetições encontradas nas narrativas:

- São elementos que revelam o grau de interação entre produtor e interlocutor do texto. Foi fenômeno recorrente nas duas situações – tanto na sala de aula, quanto na situação de pesquisa. Trata-se, portanto, de um fenômeno lingüístico necessário, principalmente para a construção enunciativa da coesão/coerência.
- Guardam na sua materialização e distribuição co-textual vínculos com a situação de produção textual. Quando se narrou para as professoras, sua materialização se deu predominantemente na forma de repetições anafóricas,

com base no conhecimento partilhado e do contexto de produção. Já nas situações de pesquisa, as repetições lexicais foram a maioria, vide a necessidade de explicitude dos elementos textuais que deveriam, primordialmente pelo co-texto, favorecer a construção de sentidos. Esses dados se comprovam principalmente nos textos da segunda série.

- Revelam, porém, que com o desenvolvimento da escrita escolar, essa mesma estratégia diminui. A autonomia do texto escrito é gradualmente construída no processo de monogestão textual. Esse fato se revela quando vemos nos dados que o índice de ocorrência das repetições anafóricas no texto escolar da quarta série é menor que o índice das repetições lexicais. Nos textos escritos produzidos para o pesquisador no Evento Comunicativo 2A, o número de repetições lexicais também é maior que o de anafóricas. No entanto, há uma diferença maior entre estes números, o que é um reflexo das condições de produção.

As repetições revelam, portanto, que sua configuração textual se dá, sobretudo, pelo grau de interatividade entre os participantes do discurso. Esse grau de interação favorece determinadas formas de repetições em detrimento de outras. No caso do contexto escolar, as repetições acompanham, também, o desenvolvimento das práticas de linguagem e de letramento desse espaço. Quanto maior o desenvolvimento e até mesmo a experiência com essas práticas, mais intensamente mudam-se as formas de repetição em detrimento das mais elementares – características dos primeiros estágios de aquisição da escrita, bem mais próximos das práticas orais.

No caso dos marcadores discursivos, a análise evidenciou que esses elementos:

- São fenômenos lingüísticos que se revelam nos textos orais e escritos. Eles ajudam a estabelecer relações entre os enunciados no plano co-textual e contextual.
- Favorecem também a organização textual. É nesse sentido que os marcadores são indícios das relações entre os interlocutores. Alguns marcadores como o “aí” – que procura explicitar ações decorrentes de outras ações foram bastante utilizados nos textos escritos para o

pesquisador em ambas as séries, apesar de ser um marcador característico da oralidade. Mas isso se deu por se tratar de um texto narrativo e pela necessidade de estabelecer de forma mais clara as relações entre os fatos do texto para alguém que não presenciou a história.

- São dinâmicos e multifuncionais. A aparição desses elementos nos textos orais e escritos não encerra categorias estanques, podendo haver vários elementos em potencial a funcionar como marcadores. Foi o caso do “só que” nos textos da quarta série, que assumiu o papel do marcador “mas”.
- Também refletem aspectos e movimentos de ancoragem enunciativa nas práticas escolares de produção textual. Veja-se a motivação dada pela professora da quarta série que, ao pedir que “contassem uma história” ao invés de “escrever uma história”, ativou as práticas orais de narrar, o que favoreceu uma maior ocorrência de marcadores típicos dos textos orais como o “aí”.
- Assim como no caso das repetições, os marcadores tendem a diminuir ou a se modificarem conforme o processo escolar avança. Se no começo eles tendem a ser uma transposição da fala, depois passam a funcionar como elementos primordialmente organizadores do texto.

Do ponto de vista da fundamentação teórica assumida sob concepções para o tratamento dos dados, repetição e marcadores discursivos apresentam:

- *Do ponto de vista do Sociointeracionismo Discursivo e Cognitivista* funções que visam a estabelecer a interação, sempre dialogando com o interlocutor, fazendo como que a atividade verbal dê contornos à percepção cognitiva do contexto de produção no qual se encontra o produtor do texto;
- *Do ponto de vista da relação fala e escrita* uma não especificidade de ser peculiar à modalidade oral ou escrita. Também sua ocorrência não revela fatores de maior ou menor desenvolvimento cognitivo, visto que tanto os alunos de desempenho excelente em sala de aula quanto os de

desempenhos mais modestos segundo a classificação avaliativa escolar, realizaram as mesmas estratégias de textualização da repetição e dos marcadores, independente também das condições sociais diferentes dos alunos. Ou seja, o desenvolvimento cognitivo não é decorrente da escrita; a cognição é que se apropria da escrita, realizando diferentes estratégias de textualização que gradativamente se complexificam no decorrer do processo de escolarização, bem como evidencia que a avaliação escolar precisa ser redimensionalizada, já que a classificação dada pelas professoras não surtiu diferença no desempenho dos alunos em relação aos fenômenos aqui investigados;

- *Do ponto de vista dos gêneros textuais*, repetições e marcadores discursivos são condicionados pelo gênero textual a ser produzido – no caso desse trabalho, narrativas escolares. Além disso, o contexto escolar impele características específicas aos textos que os transformam num gênero textual que imbrica dois gêneros – aqui, uma narrativa escolar que também é redação. Nesse sentido, repetições e marcadores fazem parte das estratégias de funcionalização do gênero, facilitando a sua circulação no contexto escolar ou ainda, em função de um interlocutor não-escolar.
- *Do ponto de vista dos marcos teóricos*, a repetição é de fato um fator indispensável à coesão e coerência textual, bem como a repetição lexical é a mais produtiva nos textos e na função coesiva, corroborando trabalhos como o de Marcuschi (1992) e o de Bessa Neto (1991). Já em relação aos *marcadores discursivos*, os resultados da análise comprovam o caráter multifuncional destes fenômenos, estabelecendo *links* entre contexto e contexto mais amplo, negociando faces, organizando e articulando os enunciados e estabelecendo interação com o interlocutor.

O ponto de destaque da nossa análise foi evidenciar como o discurso pedagógico incidu na materialização textual dos elementos repetitivos e marcadores discursivos. Na situação de pesquisa, pouco há de influência, já que apenas se pediu a produção dos textos, sem a explicação pedagógica que caracteriza uma aula. Já nos textos escritos em sala de aula, as professoras procuraram, como é de praxe, explicitar o que e como fazer, embora não na perspectiva da teoria dos gêneros, ou seja, sem explicitar as dimensões enunciativas de forma clara para os alunos. Além disso, ao observar as dimensões enunciativas dos textos, pudemos verificar que a apropriação da escrita não é um simples domínio tecnológico, mas um trabalho discursivo, uma apropriação discursiva. Assim, a perspectiva do letrar alfabetizando é uma condição para bons escritores tanto do ponto de vista estrutural (alfabetização) quanto do ponto de vista funcional (letramento).

Um ponto chave do nosso trabalho consiste na comparação dos mesmos textos produzidos em situações diferentes. E isso nos leva a perceber que os alunos sabem muita coisa que a sua cognição apreende, mas que nem sempre nós professores explicitamos ou levamos em consideração.

Nos dias atuais, mesmo as camadas mais pobres – caso das crianças da segunda série aqui analisadas – estão inseridas no mundo letrado das mais diversas formas. O acesso à tecnologia, livros, revistas, etc, é muito mais fácil e permitido do que há algum tempo. Essa nova demanda de alunos exige a aplicação de conceitos sobre a linguagem que contemplem os aspectos discursivos daquilo que faz parte do seu dia-a-dia e da realidade social na qual estão inseridos.

Transpor didaticamente essas situações para a sala de aula favorece a exteriorização desses saberes sociais e desenvolve potenciais para o além daquilo que se sabe. É desse processo social de ensino que parte os conceitos vygotskyanos que parecem tão óbvios, mas ainda tão distantes das salas de aula.

O nosso trabalho procurou mostrar que, por mais que esse processo de transposição seja bem sucedido, o professor deve estar sempre atento às formas de socialização e construção de saberes através do seu discurso pedagógico. Por mais que os alunos produzam e compreendam o funcionamento dos gêneros no seu contexto social, eles sempre estarão produzindo uma redação. E por estarem produzindo uma redação com um propósito comunicativo predominantemente

avaliativo, os alunos estarão sempre predispostos a “repetirem” o discurso do educador para garantir a “nota”.

Essa prática acaba por silenciar dizeres ou ainda silenciar saberes. E saberes que, muitas vezes, os alunos já dominam e não explicitam por cumprirem o “contrato pedagógico” estabelecido ao longo de toda uma tradição escolar. Isso se comprova quando este trabalho recolhe como *corpus*, um mesmo gênero textual produzido em duas situações diferentes por um mesmo produtor e com resultados diferentes e recorrentes. Além disso, o mesmo texto produzido oralmente, que guarda relações com o nível de aprendizagem escolar e com as práticas de linguagem extra-escolares, revelou-se também como elemento comparativo que guarda relações complexas com a aquisição e desenvolvimento da escrita.

Esta investigação procurou mostrar, conforme afirmamos, a heterogeneidade das práticas de linguagem, bem como de que maneira o professor pode se valer dessa heterogeneidade para investigar aquilo que os alunos já sabem e, principalmente, como sua prática incide naquilo que os alunos aprendem, desenvolvem e praticam dentro e fora da escola.

Uma vez sabendo como o seu discurso influencia seus alunos, o professor deve procurar orientar o momento de produção textual da forma mais autônoma possível, criando e ficcionalizando situações que favoreçam uma escrita mais próxima da atuação social, constituindo assim uma escrita viva, dialógica, interativa, que informe mais e repita menos.

Ninguém escreve do nada. Mas a escola geralmente faz isso. Não se dá uma direção, não se define quem vai ler, não se diz para que se vai escrever, não se oferece a oportunidade de reescrever os textos. Tudo é muito imediato. Não é difícil perceber porque lemos textos aparentemente tão “sem sentido” na escola. No entanto, se tivéssemos assistido à aula que gerou aquele texto, com certeza, não teríamos dificuldade alguma em interpretá-los. Falta encarar a redação enquanto gênero textual real, que circula num espaço físico definido e com práticas de letramento específicas. Falta observar e deixar claro para os alunos em que critérios se fundam os textos que produzem e que circulam no seu espaço social. Sem realizar esse trabalho, a escrita escolar estará fadada a ser como tradicionalmente vem sendo encarada: como um “festival de asneiras” – como se disse recentemente a respeito de frases encontradas no ENEM. Por isso, a perspectiva do ensino de textos via gêneros textuais se revela tão promissora, exatamente por distinguir as

características estruturais e enunciativas, especificando o que escrever, como escrever, para quem escrever, etc.

Além disso, a refacção textual oferece a oportunidade de um trabalho contínuo em que se estabelecem metas através do trabalho de correção textual feito pelo professor. Na perspectiva da retextualização, nosso trabalho lança sementes para a reescrita de um texto oral para o escrito, favorecendo a elaboração de seqüências didáticas (cf. Dolz & Schneuwly, 2004) que permitam ao alunos transpassar pela oralidade e pela escrita criando consciência de seus usos, sobretudo, na escrita padrão e em situações de oralidade mais formais.

Para compreender como a palavra do professor pode incidir sobre os textos dos alunos, escolhemos a repetição e os marcadores como os índices textualizadores que refletem essa relação. No entanto, poderiam ser outros, como a pontuação.

A maior pretensão deste trabalho é despertar no professor a necessidade de compreender o momento de produção textual de seus alunos através de um trabalho investigativo que procure “rastros” indicativos do contexto em que foi produzido. E aqui, nosso trabalho contribui no sentido de se analisar a língua escrita contextualizada, pois embora seja proferida nos trabalhos de Lingüística a relação de contextualização e explicitude do texto escrito de acordo com os gêneros textuais e seu contexto de produção, muitos trabalhos olham apenas para a superfície textual e negligenciam as condições de produção do texto escrito como se fosse possível analisá-lo almejando a completude ignorando esse aspecto.

Essa mudança objetiva, a nosso ver, mudar sobretudo a perspectiva do ensino da escrita. É oportuna, nesse sentido, as palavras de Meserani (1980:112):

a escola nos ensina a transcrever e não a escrever (...). Os alunos só usam a escrita para transcrever a fala dos professores e copiar textos alheios, como se fossem robôs, sem idéias próprias. (...) A escrita também serve – além de registro – para criarmos nossos textos.

Para favorecer essa criação de textos e encerrar com o processo de transcrição de idéias e fala de professores, precisamos compreender o que nossos alunos escrevem e procurar indícios das motivações que os levaram a textualizar o que escreveram. Depois disso é que o trabalho começa...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadette; FIAD, Raquel & MAYRINK-SABINSON, Maria L. (2000). *Cenas de Aquisição da Escrita*. Campinas – SP, Mercado de Letras.
- ABAURRE, Maria Bernadette *et al.* (1995). Considerações Sobre A Utilização De Um Paradigma Indiciário Na Análise De Episódios De Refacção Textual. *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, Nº 25, Jan/Jun. pp. 5-23.
- ACHARD, Pierre (1996). A Especificidade do Escrito É de Ordem Lingüística ou Discursiva?, In: CATCH, Nina (org.). *Para Uma Teoria da Língua Escrita*. São Paulo, Ática.
- ANTUNES, Irandé Costa (2003). *Aula de Português: Encontro & Interação*. São Paulo, Parábola.
- _____(1996). *Aspectos da Coesão Textual: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife, Universitária.
- BAGNO, Marcos (1999). *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola.
- _____(2000). *Dramática da Língua Portuguesa: Tradição Gramatical, Mídia & Exclusão Social*. 2ª ed. São Paulo, Loyola.
- _____(2001). *Português ou Brasileiro? Um Convite à Pesquisa*. São Paulo. Parábola.
- _____(2002). A Inevitável Travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística, In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael & GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo. Parábola.
- _____(2003). *A Normal Oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo. Parábola.
- BAKHTIN, Mikhail [V.N. Volochinov] ([1929]2004). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª ed. São Paulo, Hucitec.
- _____, (2000). Os gêneros do discurso, In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

- _____, (1993). *Para uma Filosofia do Ato*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (destinada a fins didáticos e acadêmicos). mimeo.
- BALTAR, Marcos (2004). *A Validade do Conceito de Competência Discursiva Para o Ensino de Língua Materna*. *Linguagem em Discurso*, Vol 5, nº1, jul/dez. p. 209-228. Unisul.
- BARROS, Kazue Saito Monteiro (1999). *Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo?* Maceió, Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita, 12 a 16 de abril de 1999, UFAL.
- _____. (1999a). *A Interação em Sala de Aula: Relação Entre Ações Tópicas e Marcadores Conversacionais*. *Boletim da ABRALIN*, nº 15, pp. 171-186.
- _____. (1998). *Análise de textos de alunos: aspectos relevantes para o ensino de língua*. Fortaleza, Trabalho apresentado na XVI Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE, de 2 a 4 de setembro, UFC.
- BARROS, Regina Celeste Rocha (1995). *Alfabetização e Contexto*, In: BRAGGIO, Silvia Lúcia B. (org.). *Contribuições da Lingüística Para a Alfabetização*. Goiânia, Ed. UFG.
- BAZERMAN, Charles (2005). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo, Cortez.
- _____. (1994). *Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions*. In: AVIVA FREEDMAN, & P. MEDWAY (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London/Bristol, Taylor & Francis. Pp. 79-101.
- BESSA NETO, Regina (1991). *A Repetição Lexical em Textos Narrativos Oraís e Escritos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte – MG, UFMG.
- BORTOLOTTI, Nelita (2001). *A Interlocução na Sala de Aula*. São Paulo, Martins Fontes.
- BIBER, Douglas (1988). *Variation Across Speech and Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1997) *Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRITTO, Luiz Percival L. (1997). *A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas. Mercado de Letras.
- BRONCKART, Jean-Paul (2003). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado & Péricles Cunha. São Paulo, EDUC.

- CARDOSO, Cancionila J. (2003). *A Socioconstrução do Texto Escrito*. Campinas, Mercado de Letras.
- _____ (2000). *Da Oralidade à Escrita: A Produção do Texto Narrativo no Contexto Escolar*. Cuiabá, Ed. UFMT/INEP.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de (2002). *A língua falada no ensino de português*. 4ª ed. São Paulo, Contexto.
- _____ (1997). Para uma sintaxe da repetição - língua falada e gramaticalização. *Língua e Literatura*, nº 23, p. 293-330.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da trad. Fabiana Komesu. São Paulo, Contexto.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (org.) (2002). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CORRÊA, Manuel Luiz G. (2004). *O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita*. São Paulo, Martins Fontes.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L. & NASCIMENTO, Elvira Lopes (2005). Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do Interacionismo Sócio-Discursivo, In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (org.) *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. União da Vitória – PR, Kaygangue.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard & cols. (2004). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas – SP, Mercado de Letras.
- DUTRA, Rosália (2004). *O Falante Gramático: introdução à prática do estudo e ensino do português*. Campinas, Mercado de Letras.
- FARACO, Carlos Alberto (2003). *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, Criar.
- FERREIRO, Emilia & Cols. (2003). *Relações de (In) Dependência Entre Oralidade e Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____ (2001). *Reflexões Sobre Alfabetização*. 24ª ed. São Paulo, Cortez
- _____ & TEBEROSKY, Ana (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Ed. Comemorativa dos 20 anos de publicação. São Paulo, Artes Médicas.
- FLOWER, Linda & HAYES, John R. (1980). Identifying the organization of the writing process, In: GREGG, L. W. & STEINGERG, E.R. et al. *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. p. 3-30.
- FRASER, Brian (1999). *What Are Discourse Markers?* Journal of Pragmatics, Vol. 31, nº 7, pp.931-952.

- FRANCHI, Carlos (1992). Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas – SP, UNICAMP, Nº 22, pp. 9-39.
- FOUCAULT, Michel (1991). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 9ª ed. Petrópolis, Vozes.
- GERALDI, João Wanderley (2003). Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 3ª ed. São Paulo, Ática.
- _____, (1993). *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- GINZBURG, Carlo (2003). Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário, In: *Mitos, Emblemas, Sinais*. São Paulo, Companhia das Letras. pp. 143-179.
- GNERRE, Maurizio (2001). *Linguagem, Escrita e Poder*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- GUMPERZ, John (1982). Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.) (2002). *Sociolingüística Interacional*. 2ª ed. São Paulo, Loyola.
- GOFFMAN, Erving (1964). A situação negligenciada, In: RIBEIRO, Branca T. & GARCEZ, Pedro M. (orgs.) (2002). *Sociolingüística Interacional*. 2ª ed. São Paulo, Loyola.
- GOODY, Jack (1977). *The Domestication Of The Savage Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HAVELOCK, Erick (1995). A Equação Oralidade-Escrita: Uma Fórmula Para a Mente Moderna, In: OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy (orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática. p. 17-34.
- HEMAIS, Bárbara & BIASI-RODRIGUES, Bernardete (2005). A Proposta Sócio-Retórica de John Swales Para o Estudo dos Gêneros Textuais, In: MEURER, José L.; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo, Parábola. p. 108-129.
- HYMES, D. (1962). *A Sociolingüística e a Etnografia da Fala*. (mimeo)
- JAKOBSON, Roman (1988). *Lingüística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix.
- JOHNSTONE, Bárbara (1991). *Repetition in Discourse*. Vol. 1. Norwood, NJ. Ablex.
- KATO, Mary A. (2002). *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 7ª ed. São Paulo, Ática. Série Fundamentos.
- _____, (org.) (1992). *A Concepção da Escrita Pela Criança*. Campinas – SP, Pontes.

KLEIMAN, Ângela B (org.). *Os significados do Letramento*. Campinas – SP, Mercado de Letras.

KOCH, Ingedore G. Villaça & ELIAS, Vanda Maria (2006). *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo, Contexto.

_____ & CUNHA-LIMA, Maria Luiza (2004). Do Cognitivismo ao Sociointeracionismo, In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Lingüística – domínios e fronteiras*. Vol. 3. São Paulo, Cortez.

_____ (2004a). *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo, Martins Fontes.

_____ (2003). *A Interação Pela Linguagem*. 8ª ed. São Paulo, Contexto.

_____ (2003a). *Desvendando os Segredos do Texto*. 2ª ed. São Paulo, Cortez.

_____ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003b). *A Coerência Textual*. São Paulo, Contexto.

_____, & MARCUSCHI, Luiz Antônio (1998). *Processos de referenciação na produção discursiva*. D.E.L.T.A . 14 esp: p. 169-190.

LEAL, Leiva de Figueiredo V. (2005). A Formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino, In: ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. (orgs.). *Reflexões Sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte, Autêntica. CEALE/FALE/UFMG.

LURIA, A. R.(2002) *A construção da mente*. São Paulo, Ícone.

LENTIN, Laurence (1996). A dependência do escrito em relação ao oral: parâmetro fundamental da primeira aquisição da linguagem, In: CATCH, Nina (org.). *Para Uma Teoria da Língua Escrita*. São Paulo, Ática.

MARCUSCHI, Elizabeth (2004). As Categorias de Avaliação da Produção Textual no Discurso do Professor. Tese de Doutorado. PPGLL – UFPE.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2005). Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação, In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. União da Vitória – PR, Kaygangue.

_____ (2004). *Curso Sobre Fala e Escrita*. Mestrado em Ciências da Linguagem, UNICAP. mimeo.

_____ (2004a). *Curso Sobre Gêneros Textuais*. Mestrado em Lingüística, UFPE. mimeo.

_____ (2003). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4ª ed. São Paulo. Editora Cortez.

- _____(2003a). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora.(orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Lucerna.
- _____(2002). A Repetição na Língua Falada Como Estratégia de Formulação Textual, In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). *Gramática do Português Falado*, Vol. VI: Desenvolvimentos. 2ª ed. Campinas – SP. UNICAMP. pp. 105-141.
- _____(2001). Apresentação, In: SILVA, Denize Elena Garcia da (2001). *A Repetição em Narrativas de Adolescente: do oral ao escrito*. Brasília – DF, Plano/UNB, pp. 13-21.
- _____(2001a). Referenciação e Cognição: o caso da anáfora sem antecedente, In: PRETI, Dino (org.). *Fala e Escrita em Questão*. 2ª ed. São Paulo, Humanitas/USP.
- _____(1999). *Análise da Conversação*. 5ª ed. São Paulo, Ática.
- _____(1992). *A Repetição na Língua Falada: formas e funções*. Tese para Professor Titular em Lingüística. UFPE.
- _____(1994). *Estratégias de identificação referencial na interação face a face*. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional da ABRALIN.
- _____(1989). Marcadores Conversacionais do Português Brasileiro: formas, posições e funções, In: CASTILHO, Ataliba de. (org). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas – SP, Unicamp, pp. 281-322.
- MESERANI, Samir C. (1980). *A redação (relação) escolar*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.
- MILLER, Carolyn (1994). Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre. In: Aviva FREEDMAN & Peter MEDWAY (eds.). *Genre and the New Rhetoric*. London/Bristol, Taylor & Francis. pp.67-78.
- _____(1984). *Genre as Social Action*. *Quartely Journal Of Speech*. nº 70, p. 151-167.
- MOREIRA, Nádia R. & FERREIRO, Emilia. (1996). As Repetições e Suas Funções na Evolução da Construção Textual, In: FERREIRO, Emilia.; MOREIRA, Nádia R. & PONTECORVO, Clotilde. *Chapeuzinho Vermelho Aprende à Escrever: estudos comparativos em três línguas*. São Paulo, Ática, pp. 155-189.
- NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia de S. (2000). *A Repetição Em Narrativas Infantis na Escola Pública e Particular*. LAEL/PUC – SP. Mimeo.
- OLSON, David R. (1997). *O Mundo no Papel: As implicações Conceituais e Cognitivas da Leitura e da Escrita*. São Paulo, Ática.

- _____(1977). *From utterance to text: the bias of language in speech and writing*. Harvard Educational Review, 47, 257-281.
- ONG, Walter (1988). *Oralidade e Cultura Escrita: A Tecnologização da Palavra*. São Paulo, Papirus.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (1987). *A Linguagem e Seu Funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. São Paulo, Fontes.
- PÉCORA, Alcir (1992). *Problemas de Redação*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- PERINI, Mário (1997). *Sofrendo a Gramática*. São Paulo. Ática.
- PERRONI, Maria Cecília (1992). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo, Martins Fontes.
- PRETI, Dino (org.) (2001a). *Análise de Textos Oraís*. 5ª ed. São Paulo, Humanitas.
- PIAGET, Jean (1979). *A Epistemologia Genética*. Série Os Pensadores. São Paulo, Abril.
- PINTO, Joana Plaza (2001). Pragmática, In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Lingüística – domínios e fronteiras*. Vol. 2. 3ª ed. São Paulo, Cortez.
- POSSENTI, Sírio (1997). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras.
- _____(1994) *Discurso, Sujeito e O Trabalho da Escrita*. Publicação do Curso de Pós Graduação Em Lingüística e Língua Portuguesa Unesp, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 27-41.
- RAMOS, Jânia (1983). Hipóteses para uma taxonomia das repetições no estilo falado. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. UFMG
- RISSO, Mercedes S.; SILVA, Giselle Machline de O. & URBANO, Hudnilson (2002). Marcadores Discursivos: Traços Definidores. In: KOCH, Ingedore G. Villaça.(org.). *Gramática do Português Falado*, Vol. VI: Desenvolvimentos. 2ª ed. Campinas – SP. UNICAMP. pp. 21-57.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues (2005). Revisitando a Produção de Textos na Escola, In: ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça C. (orgs.). *Reflexões Sobre Práticas Escolares de Produção de Texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte, Autêntica. CEALE/FALE/UFMG.
- _____(2003). Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”, In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) *Os significados do Letramento*. Campinas – SP, Mercado de Letras. pp.65-89.

- _____ (2000). *Interação em Sala de Aula e Gêneros Escolares do Discurso: um enfoque enunciativo*. Trabalho apresentado no II Congresso da ABRALIN. Florianópolis.
- SCARPA, Ester Mirian (2003). Aquisição da Linguagem, In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Lingüística – domínios e fronteiras*. Vol. 2. 3ª ed. São Paulo, Cortez.
- SCHIFFRIN, Deborah (1987). *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SAUSSURE, Ferdinand de ([1916]2003). *Curso de Lingüística Geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 25ª ed. São Paulo, Cultrix.
- SANTOS, Sandoval N. G. (2003). As noções de processo e de produto nos estudos da escrita: uma proposta de abordagem e um esboço de análise, In: VIEIRA, Josênia Antunes & SILVA, Deniza Elena G. (orgs.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília, UnB/Plano.
- SCHNEUWLY, Bernard (1988). *Le Langage Écrit chez l'Enfant: La productions des textes informatifs et argumentatifs*. Lausanne: Delachâux & Niestlé.
- SCRIBNER, Sylvia & COLE, Michael (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SILVA, Denize Elena Garcia da (2001). *A Repetição em Narrativas de Adolescente: do oral ao escrito*. Brasília – DF, Plano/UNB.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (2003). *A criança na fase inicial da escrita: A Alfabetização Como Processo Discursivo*. 11ª ed. Campinas – SP, Unicamp/Cortez.
- SOARES, Magda (2003). *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.
- _____ (2003a). Letramento e escolarização, In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global.
- _____ (2002). Português na escola: História de uma disciplina curricular, In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da Norma*. São Paulo, Loyola.
- _____ (1999). *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do Professor. São Paulo, Moderna.
- SOUZA, Gilton Sampaio de (1999). *Aspectos Formais e Funcionais da Repetição na Produção Escrita de Professores*. Dissertação de Mestrado. Natal, PPGL, UFRN.
- SPOOREN, W & RISSELADA, R. (1997). *Introduction: Discourse markers and coherence relations*. *Journal of Pragmatics* n° 30(2): 131-133.

- STREET, Brian V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SWALES, John (1998). *Consider This: The Role of Imperatives in Scholarly Writing*. *Applied Linguistics*, vol. 19, nº1, p. 97-121.
- _____ (1992). *Re-Thinking Genre Seminar: Look at Discourse Community Effects*. Apresentado no “Re-thinking Genre Colloquium”, Universidade de Carleton, Ottawa.
- _____ (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- TANNEN, Deborah (1985). *Repetition and Variation as Spontaneous Formulaicity in Conversation*. Georgetown University.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2002). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8ª ed. São Paulo, Cortez.
- URBANO, Hudnilson (2001). Marcadores Conversacionais, In: PRETI, Dino (org.). *Análise de Textos Oraís*. 5ª ed. São Paulo, Humanitas.
- VAL, Maria da Graça Costa (1998). *Redação e Textualidade*. São Paulo, Martins Fontes.
- VIEIRA, Josênia Antunes (2003). Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa, In: VIEIRA, Josênia Antunes & SILVA, Deniza Elena G. (orgs.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília – DF, Plano/UNB.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch ([1934]2003). *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- _____ (2003a). *A Formação Social da Mente*. Org. Michael Cole et. al. 6ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- WINKIN, Yves (1998). *A Nova Comunicação: Da teoria ao trabalho de campo*. Campinas – São Paulo, Papirus.
- WEEDWOOD, Bárbara (2002). *História Concisa da Lingüística*. São Paulo, Parábola.

ANEXO 1

DISCURSO/AULA DAS PROFESSORAS

2ª SÉRIE (Fragmentos Seleccionados)

Prof. A.P.: Vamo lá minha gente... e aí, gostaram do desenho? Foi legal não foi? O que aconteceu?

Al. 1: o menino pego uma briga com aquele grandão por causa da irmã

Prof. A.P.: Sim, mas ele fez o quê? Ele pediu os bolinhos pra irmã dele ou queria pegar à pulso?

Al. 1: queria pegar à pulso, mas ela não deu... por isso começou tudo....

Profa. A.P.: Vejam só minha gente... vocês viram que ele não respeitou primeiro a irmã, mas ela também não quis dividir os bolinhos com ele... a gente viu que o Bart foi defender a irmã e acabou brigando com aqueles meninos ruim... o que a gente pode ver aí... ta certo a gente brigar minha gente?

Vários alunos: não.... não professora....

Profa. A.P.: a gente viu que ele apanhou todo dia, vendo a hora de se machucar sério... já pensou como a irmã dele ia ficar? Quando ela imaginou que ele morreu lembram... isso mostra pra gente que mesmo situações assim nos corredores da escola pode surgir uma coisa grande e acontecer o pior...

Al. 2: tia, ele tava sonhando não foi quando pensou que tava morto?...

Profa. A.P.: tava sim... ele tava com medo... por isso pediu ajuda ao pai mas o pai dele não deveria ter tentado ensinar ele a lutar... o certo era ter ido conversar com o menino... no fim vocês perceberam que mesmo com a ajuda do vô dele tudo foi uma brincadeira...

(...)

Profa. A.P.: vocês gostaram do desenho não é... agora vocês vão escrever como foi a história, tudo o que aconteceu no desenho e entregar pra Tia tá certo?... depois vocês vão conversar com o outro professor... agora vamos fazer o texto contando tudinho o que você viram no episódio certo?

(...)

4ª SÉRIE (Fragmentos Seleccionados)

Profa. E.E: (...) o que que esse desenho mostra pra gente?... a gente deve brigar na escola (...) deve querer ser egoísta e não dividir as coisas que a gente tem?... se a irmã dele tivesse dado os bolinhos, ele teria brigado depois?...

Al. 1 e Al. 2: mas tia e ela teve culpa?... mesmo que ela tivesse dado bolinho pra ele tinha acontecido a briga

[é mesmo... tinha de acontecer tia...]

Profa. E.E: vejam só minha gente... tá certo... podia não ter acontecido... mas se ela tivesse dado os bolinhos pra ele talvez ele não tivesse encontrado os meninos... vocês lembram que ela se arrependeu depois e ficou dizendo se eu tivesse dado os bolinhos ele não teria morrido não foi?

Al. 2: eita!... foi mesmo....

Profa. E.E.: vejam bem... aí no desenho no fim terminou tudo em brincadeira...mas no final ele apareceu na biblioteca dizendo que a guerra brigar... essas coisas não são boas... não foi?... ele não disse?...

Vários alunos: (murmúrios sinalizando que sim)

Profa. E.E.: agora vejam só... vocês vão contar essa mesma história como se fosse aquelas historinhas... como se vocês fossem contar pra alguém essa história certo?... imaginem que vocês vão indicar esse desenho pra alguém assistir... então vocês vão ter que contar direitinho o que aconteceu... vamo lá minha gente....

ANEXO 2

AMOSTRA DE REDAÇÕES PRODUZIDAS NO EVENTO COMUNICATIVO 1

TEXTO 2A - E1

A família dos japoneses
Era uma vez... uma família muito elige
e os seus filhos gostam de estudar e na
escola pegam os trabalhos mesmos e
deu a mim... porque assim ele é o nome de
deu uma guerra e o país ficou muito
e um dia o nome dele armou uma
armadilha e todos foram lechigade
tôca e jogaram nele e armaram a m
e ele e lutaram na guerra e levaram para
a casa dele armaram de bombas e um

TEXTO 4A - 1

A Briga dos Bolinhos

Começou quando Luisa fez um bolinho e Barto quis um e ela não deu e eles brigaram aí eles foram pra escola aí eles na ônibus ela deixou cair um bolinho no chão e ela mandou ele fechar os olhos e botou na boca dele. Quando chegou na escola ela se deu para a professora e um menino tomou os bolinhos e ele pisou no chão os bolinhos aí Barto chegou e brigou ele aí chegou Nelson e pegou Barto e deu nele na hora da saída e Barto chegou em casa pediu ajuda ao pai e ele levou ele pra um amigo de guerra que mandou ele fazer um batalhão e Barto treinou seus amiguinhos e jogaram pedras de água e Nelson disse eu me rendo e pegaram ele e amarraram num carrinho e depois desamarraram ele e ficaram amigos de novo eu aprendi que a gente não deve brigar por besteira sim.



TEXTO 20 - E1

a família repetiram

Tinha três irmãs e um irmão. Fez uma
caixa de balinhas para distribuir para os
amiguinhos mais tinha três cozinheiras mais um
deles começaram a fazer as balinhas barba e
irmão dele pegou uma caixa porque ele com os
balinhas da irmã e o outro chegou
mais tarde e eles entraram na caixa barba
a primeira caixa dele foi para os amigos dele
principalmente a caixa dele e eles
deram uma lição melhor

TEXTO 2F - E1

afamília dos Sipurans

a mãe deles fez uma bolinha a filha dela queria pegar e maçou o irmão queria dar um soco nele mas a irmã dele disse não de mele ajudou um grupo de miminos e u ve e um anem e fizeram um plano de bola com água e jogaram nele depois ele levou para casa dele depois eles viraram amigos de coração

ANEXO 3

AMOSTRA DE REDAÇÕES PRODUZIDAS NO EVENTO COMUNICATIVO 2A

TEXTO 2A – E2A

Éra uma vez a família dos pipirama
Uma vez uns bolinhos para a sua
Professora e levou para a escola e mãe
deu para o irmão dele que era o baroni
e chegou na escola aí o menino mal
baroni e melzom pegou baroni e baroni
tinha sangue dele aí melzom todo de
lata em baroni e depois ele no lixo e aí
baroni e baroni e aí e fizeram um
grupo e começaram a jogar bichiga de
água nele levaram melzom na lata
e foram pra casa do baroni e a mãe
dele foi bolinhos pra todos e foram
felizes para sempre.

TEXTO 4F - E2A

o comprou em a loja dos brinquedos.

Tudo começou com Mont que tinha preparado um brinquedo para Liga de ir a escola, Barth queria por que queria um brinquedo, Mas Liga não deu, as pagas e o dinheiro para comprar Barth então tentou que Liga disse ficava se o dinheiro era com o dinheiro de mãe.

Quando chegou na escola com o dinheiro da Luiza de Nêlson, quando chegou a escola com o dinheiro de Luiza de Nêlson, Barth começou a ligar com a gente, e me deu nessa hora Nêlson chegou na escola com Barth e que Barth lhe deu um abraço e me pediu para começar a escrever. Na hora da aula me foi pago, Barth lhe deu o dinheiro e começou a contar para Nêlson a coisa de que Nêlson lhe falou as que Nêlson contou as coisas, mesmo ele de Nêlson de metalurgia, só que não pagou, e me falou a coisa de Nêlson pagou e pediu para muito dinheiro, uma casa e pediu ajuda ao seu pai, só que não lhe ajudou e pediu ao avô e seu avô lhe deu um amigo e um amigo. Depois o trabalho e das coisas de Nêlson, e tudo acabou com Barth e o Nêlson amigos.

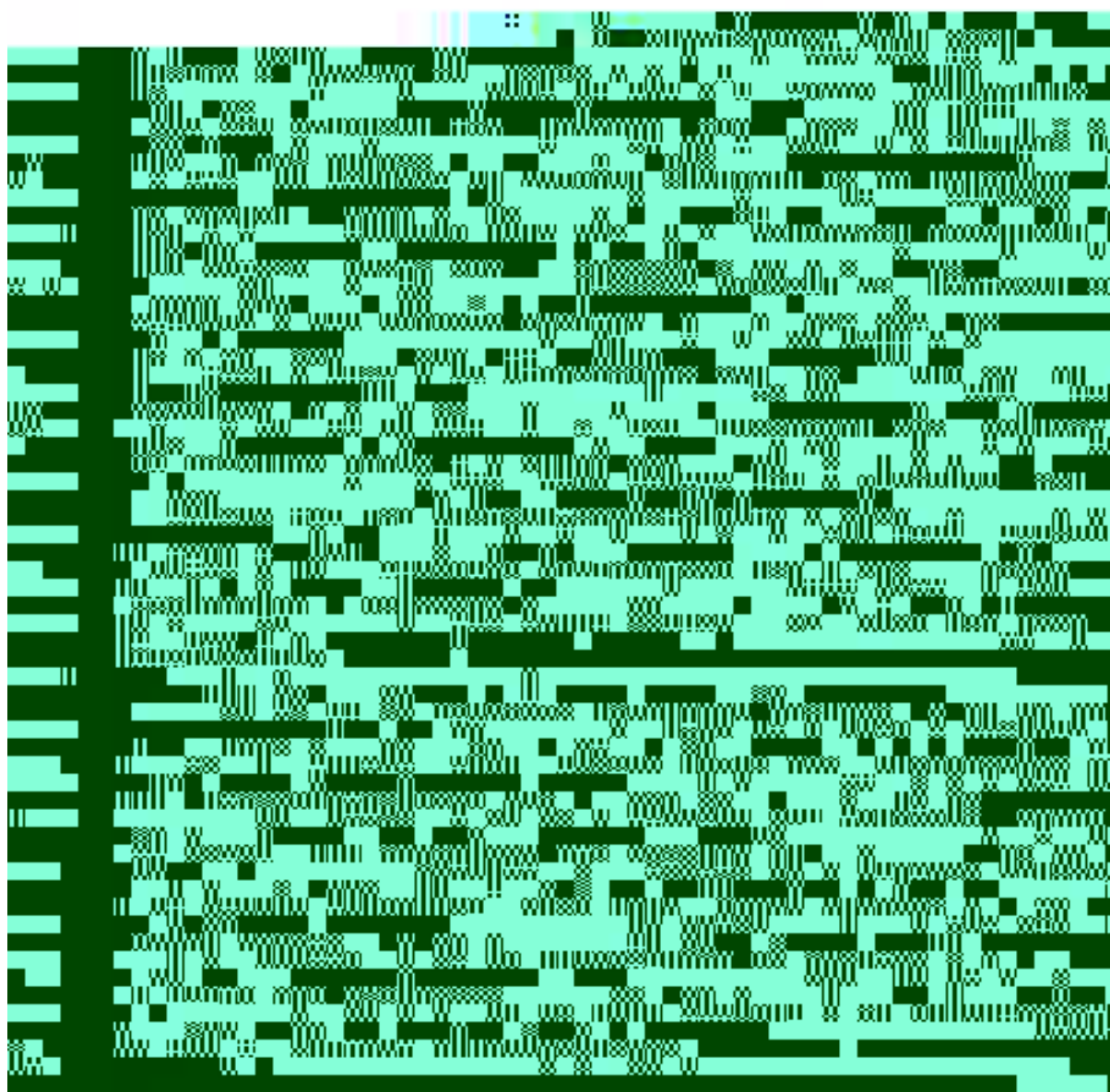
TEXTO 4G - E2A

A Sargento dos Bolinhos

Dude começou a fazer um bolinho e Barão irmão de Sargento queria comer um mas Liza não deixou mas quando chegou o ônibus Liza disse fecha os olhos que eu dou o bolinho caiu no chão mas mesmo assim Liza colocou na boca dele e quando chegou na escola Liza ia falando para a professora e acabou dando um bolinho para sua amiga e o amigo de Neuson ele pisou e Barão apareceu e aí Neuson apareceu e disse Barão na hora da saída eu te peço mas Barão pediu a ajuda para o pai mas o pai não ajudou e ele pediu ajuda para o avô e ele acabou ajudando o homem disse faça um batalhão de armaria treinou todos os amigos e quando foi no outro dia armaria todos e fizeram bolos de água e os amigos de Neuson ele me rendo e amará Neuson e depois de amará depois de muito tempo ficaram amigos. Fim

TEXTO 4B – E2A

A briga dos Polímeros



TEXTO 2B - E2A

Era uma vez a família dissipada a dona e
marquesa da Fita Valente Para viver mais cedo
dele e o Marquesi Pidiu um Valente e a mãe
deu Valente mimoturno mas si chegou um
mimano mas e tanto os Valente da e o Marquesi
Pidiu e Viou e defendeu a dona mas ele
apartou e foi para cada malote de lizo de dia e
ele foi Pidi a sua casa e junto de
moi Puido e foi para a tropista e de Gato
Nixi Das Chicas de a Gusa e amado a mudo a
munica mas e di foi fiz uma sua lizo e
ti coram feliz Para tem Piu comando Valente e
sua lizo

ANEXO 4

AMOSTRA DE TEXTOS ORAIS PRODUZIDOS NO EVENTO COMUNICATIVO 2B

2ª SÉRIE

2O– E2B: Era assim... a famílias simpson... eh... tinha a mãe o pai o barne e a lisa e o nenê... eles eram irmãos né?... aí eh... a lisa fez uns bolinhos pra levar pros amiguinhos mais aí quando chegou na escola veio três meninos maus e tomou os bolinhos dela... aí eh... o barne pegou... aí foi defender a lisa mas o menino mal eh...o nelson... deu uma pisa nele e todo dia batia em barne sabe?...aí o barne procurou o avô na casa dos velhinho... aí eles foram lá e pegaram umas bexiga cheia de água e tacaram no nelson ... sim... eles chamaram os amiguinho tudinho de barnei pra dar uma lição em nelson.. aí eles conseguiram...

2B – E2B: a história começou assim... tinha a lisa que era irmã do barnei... aí ela fez uns bolinhos e o barnei queria mais aí ela não deu... então eles foram pra escola né... aí quando eles chegaram lá um menino mal grandão... era... eita esqueci o nome dele... aí esse menino mal tomou os bolinho e barnei foi brigar com ele...mas o menino deu uma surra em barnei e porque barnei tirou sangue dele... aí ele ficava dando em barnei todo dia... aí o barnei pediu ajuda pro vô dele ... aí eles juntaram os amigo tudinho e prenderam o menino mal mais os amigo dele... aí o barnei deu uma lição bem grande... aí no final eles ficaram de bem...

2A – E2B: era um vez a família simpson... um dia a lisa que era a menina pegou e fez uns bolinho pra levar pras colega... agora só pras coleguinha porque ela não quis dar pro barnei que era irmão dela... aí apare/... sim... aí eles foram pra escola e quando chegou lá apareceu o amigo de nelson que é um menino bem ruim que tem lá na escola sabe?... aí esse menino tomou os bolinho de lisa aí barnei brigou com ele e com nelson... aí na saída todo dia nelson dava em barnei... aí ele pegou chamou os amigo dele e encheram umas bechiga de água e fizeram um plano pra pegar nelson... aí eles pegaram e jogaram aí... aí eh... sim... eles amarraram nelson mas depois soltaram e comeram bolinhos juntos e ficaram amigos de novo... ainda bem né?... eu é que não queria apanhar todo dia de um menino grande daquele...

4ª SÉRIE

4 A – E2B: foi assim... eh... tinha uma família aí tinha a Liza o Bart e eles tavam indo pra escola com uns bolinho que a irmã dele fez pra professora... aí o Bart queria um mas a Liza não deu né... então eles foro pra escola e quando chegou lá um menino mau pegou os bolinho dela e pisou todinho no chão... aí o Bart deu nele só que aí chegou o grandão da turma do mal que era o Nelson... aí ele pegou Bart e batia nele todo dia até Barte fazer uma tropinha com os amiguinho dele né e jogar bexigas cheinhas de água e amarraro Nelson e fizeram um desfile com ele amarrado e ganharam a guerra contra Nelson...

4 B – E2B: foi uma história que falou sobre um menino chamado Barnei e que lutou pela sua irmã que fez uns bolinho pra professora e uns menino mal tomou dela e jogou no chão... aí tinha um grandão que era o Nelson que batia em Barnei todo dia até ele juntar seus amigos e fazer uma tropinha pra vencer Nelson jogando água nele nas bexigas e fazendo ele assinar um papel prometendo que não ia mais bater em Barnei nem em seus amigos...

4 C – E2B: eu entendi que foi por conta de uns bolinho que começou tudo... Barnei apanhou, a irmã dele perdeu os bolinhos e ele até pensou que ia morrer de tanto apanhar dos menino mal que pegaro os bolinho da Liza que era a irmã de Barnei... só parou tudo quando o avô de Barnei levou ele no homi da guerra que pegou e ensinou a eles lutarem contra Nelson e aí conseguiram derrotar ele... se a Liza tivesse dado os bolinho a Barnei no começo quando ele pediu não tinha acontecido a briga dos bolinhos né...

ANEXO 5

SINOPSE DO EPISÓDIO “BART, O GENERAL”

Lisa prepara bolinhos de chocolate para presentear sua professora. Bart pede um bolinho a Lisa, porém, ela não o dá. Enciumado, Bart agride Lisa. Depois, no ônibus, Bart pede desculpas a Lisa no intuito de ganhar um bolinho. Ela aceita mas dá um bolinho que havia caído no chão enquanto Bart estava de olhos fechados. Ao chegarem na escola, um grupo de meninos tomam a caixa onde estava os bolinhos de Lisa e os comem todos, depois jogando a caixa no chão e pisoteando. Bart parte para cima de um dos meninos, mas Nelson, o líder dos meninos chega e levanta Bart. Sem querer, Bart acerta um soco em Nelson e o faz sangrar na frente de toda a escola. Nelson promete que espancará Bart todos os dias na hora da saída, o que de fato acontece. Depois de uma desastrada consulta ao pai, Bart, já cansado de tanto apanhar, procura seu avô no asilo. Este o apresenta a um amigo dono de uma casa de armas. Esse amigo monta um plano de guerra. Bart então convence seus amigos a acabar com a tirania de Nelson e os reúne para treiná-los para uma cilada contra Nelson. Todos aceitam lutar. Bart treina seus amigos durante dias. Na data marcada, se reúne com seu amigo da loja de armas e posiciona seus amigos estrategicamente no bairro, todos armados com bexigas cheias de água. Nelson então é bombardeado com as bexigas pelo exército de Bart e se rende. É amarrado e assina um termo de rendição. No final, na casa de Bart, todos voltam a ser amigos e comem bolinhos feitos pela mãe de Bart.

ANEXO 6

ENTREVISTA / QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO: _____

ESCOLA: _____

SÉRIE: _____

CÓDIGO DO ALUNO: _____

1 – Gosta de Escrever? () sim () não

2 – Costuma ler em casa? () sim () não () de vez em quando () para fazer “tarefas”

3 – Sente dificuldade em falar em público? () sim () não () um pouco

4 – Sente dificuldade em escrever? () sim () não () um pouco

5 – Sua família lê regularmente em casa? () sim () não () alguns

6 – O que você mais gosta de ler?

7 – Você escreve textos que não sejam para os trabalhos da escola; costuma usar a escrita em casa no dia-a-dia? () sim () não () raramente

8 – Os textos que você escreve na sala de aula, você imagina alguém para alguém ler ou escreve para a professora ler? () para a professora () para alguém imaginário () não pensa para quem escreve

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)