

**O TEXTO EM CENA:
DA REPRODUÇÃO À PRODUÇÃO¹**

**THE TEXT IN SCENE:
FROM REPRODUCTION TO PRODUCTION**

**Geová Bezerra Guimarães²
Sulemi Fabiano Campos³**

Resumo: Este artigo reflete sobre o ensino da escrita na educação básica. Questionamos a passagem da redação para a produção textual. Para isso, comparamos versões de textos e averiguamos o desenvolvimento da escrita. Fundamentamo-nos no *dialogismo* bakhtiniano, que compreende o trabalho com a escrita como processo; na reformulação do dizer do outro, ancorado nos postulados de Authier-Revuz (1990; 2004) e Fuchs (1985); e na *dinamicidade do trabalho linguístico* proposto por Geraldi (2013). Os resultados indicam que o ensino da escrita, a partir de um trabalho reflexivo, pode constituir-se como uma prática exitosa na escola.

Palavras-chave: Prática de escrita, reformulação, trabalho reflexivo com a linguagem.

Abstract: This article reflects the teaching of writing in basic education. We answer the question: how is the passage from writing to textual production? For this, we compared versions of texts in order to ascertain the development of writing. We evoked the Bakhtinian *dialogism*, which includes working with writing as a process; the reformulation of the saying of the other, anchored in the postulates of Authier-Revuz (1990; 2004) and Fuchs (1985); and the dynamism of linguistic work by Geraldi (2013). The results indicate that the teaching of writing from reflective work can be a successful practice in school.

Keywords: Writing practice, reformulation, reflective work with language.

Tecendo texto: conversa introdutória

Este artigo apresenta um recorte teórico-metodológico, de cunho interpretativo e interventivo, de uma pesquisa desenvolvida no interior do Programa Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sumariamente, pretendemos refletir sobre o ensino da escrita na educação básica.

¹ Estudo desenvolvido para a elaboração da dissertação de mestrado *Da reprodução à produção textual: a escrita na sala de aula*, durante o Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), sob orientação da Profa. Sulemi Fabiano Campos, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus Natal, RN.

² Doutorando em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas do Texto e do Discurso – GETED/UFRN; mestre em Letras (ProfLetras/UFRN); e professor da Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Norte. E-mail: geovabezerra@gmail.com.

³ Professora Associada I do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br.

Ao escrever, partimos da concepção de que o nosso dizer é manifestado a partir do dizer de outrem. Para enunciar, temos que tomar a palavra alheia como recurso de trabalho, tornando-a nossa por um novo gesto de linguagem que se dá a cada enunciação. Escrever um texto é, assim, um processo que faz materializar palavras tomadas de outras vozes, não por uma mera repetição, mas por um dizer que se faz novo, embora ecoe tantos outros discursos primeiros.

Com essas palavras, reiteramos o dialogismo bakhtiniano, no qual todo discurso é uma resposta. A ação de escrever, portanto, requer que trabalhemos com o discurso de outrem, uma vez que é no conflito – daquilo que já fora dito com o que pretendemos dizer – que um novo discurso se constitui como palavra a ser enunciada.

Pretendemos responder à seguinte pergunta: de que forma se dá a passagem da redação para a produção textual? Temos por objetivo refletir a prática de escrita feita por alunos da educação básica por meio do trabalho reflexivo com a linguagem, para isso, pretendemos comparar textos, produzidos pelo mesmo aluno, a fim de averiguar o desenvolvimento da competência de escrita. A hipótese é a de que o ensino da escrita, na escola, pode tomar como pressuposto a devolutiva da palavra, o embate com a palavra alheia e o trabalho reflexivo com a linguagem, isto é, por meio de um jogo dialógico, dinâmico e interativo, o aluno pode se constituir autor do seu dizer.

A constituição do *corpus* ocorreu em duas situações reais de produção escrita, intercaladas por momentos de intervenção pedagógica, no entanto, aqui, apresentamos dois excertos, produzidos em momentos distintos: o primeiro, sem a intervenção docente, apenas, orientado por uma proposta de produção textual; e, outro, após intervenção pedagógica. Evocamos, nessa conjuntura, o *dialogismo* bakhtiniano, o trabalho com a escrita visto como processo de construção, reformulação do dizer do outro, ancorado nos postulados de Authier-Revuz (1990; 2004) e Fuchs (1985) e a *dinamicidade do trabalho linguístico*, na perspectiva de Geraldi (2013).

No primeiro tópico, denominado *A escrita como acontecimento: a palavra de ordem é trabalho*, explicitamos a percepção de linguagem adotada, e, a partir desse aspecto, conceituamos o trabalho com a escrita, e, de forma, mais tímida, com a leitura, já que esta precede aquela. Ademais, defendemos que esses processos “acontecem” na dinamicidade interativa dos sujeitos produtores de sentido e que toda atividade interativa ocorre num ambiente social, neste caso, na escola (sala de aula).

No segundo ponto, intitulado *Por que não ensinar redação na escola*, mostramos caminhos didático-pedagógicos que subsidiem a ação docente em sala aula, mais especificamente, destacamos a passagem do ensino da redação para a produção textual, ação que requer a revisão de alguns “rótulos” pedagógicos.

No terceiro tópico, nomeado *Texto tecido: o que ele tem a nos dizer?*, analisamos, via comparação, dois excertos, retirados do *corpus* da pesquisa. O intuito é ratificar que o trabalho com escrita passa pela interlocução entre professor e aluno, sujeitos produtores de sentido. Os resultados indicam que o ensino da escrita, a partir de um trabalho reflexivo com reformulações e por meio da devolução da palavra ao aluno, pode constituir-se como uma prática exitosa de ensino-aprendizagem, no ensino fundamental.

1 A escrita como acontecimento⁴: a palavra de ordem é trabalho

Toda atividade interativa ocorre num ambiente social. A instituição escolar, *locus* desta pesquisa, por ser um ambiente social, apresenta-se como um espaço onde o saber é/pode ser construído; um ambiente genuinamente plural, social e de interlocução, em que há uma proliferação de vozes carregadas de ideias convergentes e divergentes.

No âmbito escolar, vivem e convivem sujeitos constituídos social e historicamente. É nessa condição que a escrita acontece. Portanto, a escrita é um trabalho de produção. Compreendemos, dessa forma, que, na escola, a escrita é um produto construído em parceria (no mínimo, entre professor e aluno), é um trabalho a muitas mãos (FRANCHI, 1987). O ato de escrever é, assim, um processo que se dá numa dinamicidade interativa entre sujeitos produtores de sentido.

Adotamos, para a prática de escrever na escola, a ideia de que a linguagem é uma manifestação social, portanto, é um acontecimento de natureza dialógica e, por assim ser, nasce da interação verbal entre os sujeitos. Nas palavras de Franchi,

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

⁴ Trocadilho com o título do livro *A aula como acontecimento*. Esse livro reflete a aquisição dos recursos expressivos da língua materna e colabora significativamente para o processo de ensino da língua portuguesa na escola. O texto não se torna apenas teórico, mas, prático, justamente por condensar e agregar as vozes daqueles que estão no chão batido da sala de aula – o professor. Pareceu-nos que estes se tornam os autores dessa obra, coube, apenas, ao pesquisador (e também professor) materializar essas experiências didáticas. (GERALDI, 2013) Apesar dessa apropriação, defendemos que a escrita seja entendida como trabalho, já que nos coloca na perspectiva de quem vai produzir o enunciado, enquanto que “acontecimento” pode remeter mais ao movimento de interpretação do enunciado que já existe.

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. (FRANCHI, 1992a, p. 31-32, grifos do autor)

A escrita, enquanto ato de linguagem, é uma ação. Toda ação demanda trabalho. Todo trabalho é operado por sujeitos. Um *eu* e um *tu* numa relação interativa. Esses sujeitos se relacionam numa dada situação, “experienciada” num espaço e tempo onde o discurso passado é “ressignificado”. A escrita ocorre, pois, num contexto social e histórico (GERALDI, 2013). A escola é um dos espaços em que essa integração acontece. Portanto, assim como a *Aula é um acontecimento*, a prática de escrita também é.

Geraldi (2013) discorre sobre a *dinâmica do trabalho linguístico*. Segundo ele, para que a dinamicidade do trabalho linguístico se efetive, é preciso levar em consideração que a interação verbal, entre um “eu” e um “tu”, é um processo interlocutivo, construído numa “situação histórico-social”. Os sujeitos envolvidos desempenham um trabalho em parceria para operacionalizar discursos constituídos de significados para, por meio desses, fazerem-se compreender. Ao construir discursos, esses parceiros mobilizam a língua continuamente, atividade constituída no presente com o auxílio do passado.

Geraldi (2013) defende que é na ação sobre a linguagem que o novo⁵ será produzido. O trabalho com o recurso expressivo histórico dará origem a novos discursos. Resgata-se o ontem para recriar o hoje; e, dessa forma, este possa servir de recurso linguístico póstumo, quer seja para com este concordar e/ou discordar. É nesse universo que a escrita emerge e passa a ser documentada. Ganha a posteridade.

Ao mesmo tempo em que é produto, a escrita também é uma atividade responsiva, é um jogo comunicativo entre interlocutores (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Demanda, então, participação – ação participativa. Nesse jogo, dialógico por natureza, segundo Geraldi (2013, p. 05), “estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem”.

No movimento de escrita, estamos sujeitos a duas situações paradoxais: a primeira diz respeito ao ato de escrever de forma diferente do já dito; a segunda refere-se ao repetir a palavra

⁵ Entendemos o ‘novo’ não como um texto autêntico, original, inédito, mas como um texto que se prostra a dizer o dito em uma situação comunicativa diferente, num contexto interlocutivo distinto. Defendemos, portanto, que o discurso é um ato responsivo, dialógico, logo a originalidade não se efetiva, uma vez que os discursos veiculados nos textos são sempre respostas.

de outrora. É justamente nessa atividade de interlocução que o “novo” surge. (GERALDI, 2013). Em suma, “no âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Se a escrita é um produto da língua, assim também é a leitura. Não há como dissociar essas ações linguísticas, até porque toda escrita pressupõe leitura. Como a escrita é trabalho, a leitura e a reflexão com/sobre/da língua também são (GERALDI, 2009). Assim, ler, escrever e refletir a língua (operacionalizar sobre a língua) são ações pertinentes aos sujeitos da linguagem. Vale salientar que essas atividades não ocorrem, necessariamente, nessa ordem. Nessa perspectiva, o ensino da escrita, segundo a concepção de que uma escrita homogênea, “só minha”, não se sustenta. É preciso atribuir sentido (ou sentidos) aos discursos já marcados pela história.

Foi de posse desses fundamentos que esta experiência pretendeu ensinar a escrever, sobretudo, a lidar com o *discurso-outro* para, num momento segundo, despertar o saber “linguístico”, que, a depender da sua intenção, da adequação da linguagem, fará com que o aluno perceba que há muitas formas de dizer. É relevante que ele aprenda que a escrita gera indagações do tipo: “o que dizer?”, “a quem dizer?”, “para que dizer?” e “como dizer?”. Questionamentos a ser respondidos, segundo Geraldi (2011, 2012), antes mesmo da produção escrita. Ainda para esse estudioso, trabalhar o texto, a escrita, em sala de aula, como um processo implica que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2013, p. 137).

Esse autor sugere que se devolva a palavra ao aluno. A aprendizagem poderá ocorrer se o aluno agir como um “locutor efetivo”. Ao esclarecer essa prática, Geraldi recomenda que, para se trabalhar com a produção textual, devemos escolher o público-alvo, interlocutor real ou possível. O texto vai ao outro. Esse outro é um leitor ativo, o alvo da produção. Para chegar a esse interlocutor, a escola precisa simular situações concretas, para que o texto circule socialmente e, assim, possa ser lido (e respondido). A proposta é que o texto seja um produto a ser publicado em jornal, revista, blog, ou seja, torne-se um objeto de um projeto de produção textual.

Definidos os sujeitos e o suporte, quais as razões para dizer (b), sobre que projeto esse produto será executado, o próximo passo, ter o que dizer (a), requer um saber que não está na escola, mas é levado para a escola o que esta “não sabe”. A troca de experiência se faz presente e é ponto de partida para a reflexão. Por fim, é preciso apresentar e/ou construir as estratégias (e) para a realização de cada um dos tópicos supracitados.

É nessa seção que o professor se torna mais ativo e efetivo. Se, por vezes, assumia a função de técnico, agora, passa a entrar no jogo como um dos sujeitos da partida. O professor mobiliza seu conhecimento para instigar que o aluno também se mobilize a buscar novos saberes. Aquele passa a sugerir, indicar alterações, substituições, novas jogadas, ensaiadas ou não, torna-se, portanto, coautor; enquanto que este assume o papel de autor. Assim, “[...] centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.” (GERALDI, 2013, p. 165).

Dominar a modalidade escrita da língua pode possibilitar a plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, registra a cultura, os costumes, nossos desejos. A escrita é uma marca da identidade dos sujeitos e é na escola que essa aquisição pode ser aprendida e fora dela, aprimorada.

Para que essa atividade se concretize, é preciso oportunizarmos situações de manuseio (pegar, folhear) e momentos de leitura de textos circundantes em revistas, jornais e na *Internet*. Não é possível ensinar a escrever por meio de “modelismos”, blocos, como se o texto obedecesse a uma receita. É preciso operacionalizar o sujeito de habilidades linguísticas de uso prático.

Ao fazer isso, procuramos potencializar, no aluno, o contato com situações comunicativas de uso e de funções sociais distintas, analisando, sobretudo, que cada texto exerce uma funcionalidade, compõe-se de uma estrutura *relativamente* estável e linguagens adequáveis à situação comunicativa (ou mais informais ou mais formais), a depender, ainda, do público a que se destina (BAKHTIN, 2011). Convém ainda, no processo de ensino e aprendizagem da escrita, da produção de textos, compreender a escrita como um jogo linguístico,

como uma série infinita de jogos convencionais, cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural, interpretativa, que determina a produção do sentido, então, compreenderemos que não pode ser o texto [o escrito] o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção (CORACINI, 1995, p. 16).

Para essa autora, o ensino da escrita está bem mais além da interação, é preciso partir da ideologia sócio-histórica dos sujeitos na construção da enunciação. Até mesmo porque a escrita é trabalho, é o momento crítico da constituição do texto, privilegiado pela interação entre aqueles em que os interlocutores desencadeiam o processo de significação.

É justamente nessa configuração integrada que a figura do professor ganha novo papel. O professor deixa de ser o corretor e passará a ser um coenunciador do aluno. Nas palavras de Geraldi (2010, p. 98), “um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz”.

Por meio dessa ação, a escrita, para o aluno, deixará de ter somente um leitor passivo e passará a ter um parceiro no processo de escrita. Professor e aluno são membros sociais e, por assim serem, são o motivo para que o ato de escrever se dirija, única e exclusivamente, a um dos membros. A escrita deve ser colaborativa, produzida, construída por ambos. Portanto, é preciso agir, linguagem é atividade. Escrita é atividade. Leitura é atividade. Todos esses processos da língua são, portanto, acontecimentos.

2 Por que não ensinar redação na escola⁶

Neste momento, buscamos refletir sobre os caminhos didático-pedagógicos que subsidiem a ação docente em sala de aula. Pretendemos mostrar e justificar um movimento de mudança. Indicamos, na verdade, os *Portos de passagem*⁷ da redação à produção textual. Para tanto, o título que nomeia este tópico já indica o abandono de uma rota, pressupõe a transitar por “novos” percursos: um *Ponto de Partida*, cujo foco encontra-se no trabalho com a escrita.

Ao considerar a prática linguística uma atividade social, quando escrevemos, projetamos a imagem de um leitor/interlocutor. Essa concepção direciona para situações de uso real da língua/linguagem. A escola é um é um ambiente interativo. A sala de aula é um ambiente

⁶ Esta seção é uma reformulação (aqui, compreendida de forma mais irônica) do livro *Por que (não) ensinar gramática na escola* do linguista Sírio Possenti.

⁷ Aqui, dialogamos com o título e as ideias vinculadas na obra *Portos de passagem* do linguista João Wanderley Geraldi.

interativo. Portanto, a relação professor e aluno não pode fugir a esse princípio. Não há sentido comunicativo em falar ou escrever sobre temas abstratos, dissociados de uma situação concreta de interação, pois o máximo que se consegue com essas atividades é trabalhar estrutura linguístico-textual e inculcar, no aluno, uma série de não saberes que gera a aversão à escrita.

O professor pode restituir a função da escrita ao propor atividades em que os alunos compreendam o porquê de escrever, numa relação comunicativa com outros. Na fala, esse relacionamento parece ser mais perceptível, pois o interlocutor, na maioria das vezes, está próximo. Propagar a passagem da redação à produção textual é o primeiro passo a ser dado. Para isso, reiteramos, é imperativo apresentar situações em que a escrita se efetive como ato comunicativo. Nesse momento, antes mesmo de praticar a escrita é necessário ler, para criticar, comentar, refutar, concordar, discordar. A atividade de leitura antecipa a atividade de escrita. Primeiro, busca-se o que dizer para depois escrever. Geraldi colabora nesse sentido, ao enfatizar que:

aprender a ler é, assim, ampliar possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontramos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, os agentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 2009, p. 66)

Esse dizer faz-nos refletir sobre outras necessidades de mudança: o aluno, para escrever, precisa ser leitor, não apenas do que lhe é apresentado pela escola, mas também daquilo que o rodeia e lhe desperta a atenção; ao escrever, aluno não pode ter como único leitor o professor. Todavia, este precisa aprender a ler o texto daquele de diferentes modos, conforme o objetivo, até porque a escola não é uma ilha isolada do construto social. O ato de escrever, socialmente, representa intenções comunicativas várias: informar, entreter, descrever coisas e objetos, contar fatos reais ou ficcionais, instruir, persuadir, criticar etc.

Práticas de leitura e de escrita significativas favorecem a compreensão de que é na interação verbal (fala e escrita) que construímos saberes. Os produtos da linguagem não são construções individuais, uniformes. O *trabalho conjunto* favorece esse processo comunicativo, assim, por exemplo, ao propor a construção de um texto, temos de entender que esse “trabalho linguístico” deve ser feito na coletividade, pois a produção textual requer, prioritariamente, um “trabalho” em parceria entre o aluno e o professor. O aluno exerce a função de autor, um agente da interlocutiva, não o único; o professor, no papel de coautoria e também de agente, orienta,

questiona, sugere, amplia as possibilidades de alterações, indica leitores reais. O trabalho do professor é bastante dinâmico e interativo.

Para abandonar os exercícios de redação pela produção textual, o professor não pode ser aquele que “reproduz”, na sala de aula, os “conhecimentos” materializados nos compêndios didáticos. Geraldi (2010, p. 92) já aponta para uma mudança, uma vez que “estamos ultrapassando o modelo de professor ‘controlador do processo de aprendizagem do aluno’, operador da parafernália didático-pedagógica”. Na perspectiva aqui defendida, o professor é um interlocutor do aluno e, por possuir maior experiência com a escrita, estará apto a ajudá-lo a construir o conhecimento acerca da escrita, das formalidades exigidas pelo texto que ora está escrevendo. O professor abandona a função de instrutor para assumir a de mediador. A construção do saber não é unilateral, mas dialógica, interativa. A produção da escrita deve seguir esse mesmo roteiro: ser um ato responsivo.

3 Texto tecido: o que ele tem a nos dizer?

Com o intuito de ratificar os estudos de que o texto nasce de um trabalho reflexivo da linguagem (FRANCHI, 1987, 1991; GERALDI, 2013), apresentamos um recorte do corpus que compõe uma pesquisa desenvolvida no ProfLetras/UFRN. Para fins de análise, selecionamos duas produções escritas de um mesmo aluno, identificado, aqui, pelos códigos PED04 e PEF04.

O primeiro excerto, denominado Produção Escrita Diagnóstica (PED), é um produto diagnosticador. Nessa produção escrita, não houve intervenção didático-pedagógica. O professor apenas orientou que os alunos escrevessem um texto seguindo uma proposta de redação. O intuito foi conhecer a escrita de PED04.

O segundo excerto, designado Produção Escrita Final (PEF), é um produto pós-intervenção didático-pedagógica. Com a finalidade de orientar o leitor, designamos o código PEF04 ao referirmos a esse dado textual. Ao expor esses dados, pretendemos fazer um elo comparativo.

Para demonstrar a análise, decidimos apresentar/recortar dois trechos de um mesmo escritor, no caso, detalhamos a PED04 e a PEF04. Mesmo já tendo demonstrado conhecimento linguístico satisfatório ou pelo menos o que é esperado para o ano escolar da matrícula, iremos expô-los com o propósito de mostrar que o trabalho com a escrita não é um trabalho acabado, pronto, mas contínuo, reflexivo. A seguir, exibimos as transcrições *ipsi litteris* dos textos do

escritor, acompanhado de ponderações sobre cada configuração textual. Primeiramente, vejamos a PED04:

Transcrição do excerto 1 – escritor PED04

1	<i>Educar é mais eficiente do que punir</i>
2	<i>Muitos são as divergências existentes na discussão a respeito dos impactos</i>
3	<i>causados pelo consumo de drogas. Em meio a esse contexto, é discorrida a legalização</i>
4	<i>da maconha e de outras substâncias ilícitas, que induzem a prática da violência e favo-</i>
5	<i>recem o surgimento de patologias físicas e psicológicas. Contudo, a guerra às drogas a-</i>
6	<i>tinge, majoritariamente, os jovens e adolescentes, ambos vítimas de desigualdades</i>
7	<i>socioespaciais em comunidades carentes onde não há atividades educativas e ne-</i>
8	<i>nhum tipo de medida profilática contra atos infracionais.</i>
9	<i>Segundo o Ministério da Saúde, a maioria dos óbitos relacionados ao uso de dro-</i>
10	<i>gas têm interferência de compostos lícitos, como o álcool e o tabaco. Apesar de serem</i>
11	<i>agentes causadores de mais mortes, em número, essas substâncias possuem efeitos</i>
12	<i>simplórios quando comparados ao crack e a maconha, que são altamente letais e afe-</i>
13	<i>tam diretamente o sistema nervoso central do usuário, gerando comportamentos a-</i>
14	<i>gressivos e desestruturando várias famílias.</i>
15	<i>A “cannabis”, nome científico da maconha, é comercializada ilicitamente</i>
16	<i>em todo o mundo e gera êxito financeiro para vários traficantes, que, por vezes,</i>
17	<i>não se interessarão por medidas educativas, visto que a erva poderá ser vendi-</i>
18	<i>da legalmente. Assim, a legalização da maconha causará comodismo na popula-</i>
19	<i>ção, que obterá o tráfico de drogas como forma de sobrevivência sem a necessidade</i>
20	<i>de qualificação profissional, o que, conseqüentemente, favorecerá a criminalidade.</i>
21	<i>Logo, em contra partida, a “cannabis” possui compostos medicinais utiliza-</i>
22	<i>dos no tratamento do câncer e da síndrome de Parkinson, dessa forma, deveria</i>
23	<i>ser legalizada apenas para fins farmacêuticos, visando o bem estar coletivo. A-</i>
24	<i>demais, cabe ao Estado assegurar os direitos dos cidadãos e promover a igualda-</i>
25	<i>de para todos, podendo assim diminuir o número de jovens envolvidos com a</i>
26	<i>criminalização. Dessa forma, a criação de escolas em zonas periféricas e a oferta</i>
27	<i>de qualificação aos adolescentes carentes são medidas pertinentes para a estru-</i>
28	<i>turação de uma sociedade mais pacífica e igualitária, pois, a educação apre-</i>
29	<i>senta maior eficiência contra às drogas do que a punição.</i>
30	<i>Nazareno Duarte</i>

Fonte: *Corpus* elaborado para pesquisa no ProfLetras (2016).

O escritor do excerto 1 segmenta o texto em 4 (quatro) parágrafos, distribuídos em 30 (trinta) linhas escritas. O aluno intitula seu texto de “Educar é mais eficiente do que punir”, o que já revela um posicionamento ou uma linha de defesa – a educação como mediadora da causa que irá discutir/apresentar.

No primeiro parágrafo, o escritor, antes de apresentar sua tese, contextualiza a situação sobre a qual irá opinar. Elenca os possíveis efeitos que a “legalização da maconha e de outras substâncias ilícitas” (linhas 3 e 4) pode atrair: “prática de violência” (linha 4) e “patologias físicas e psicológicas” (linha 5). Da linha 5 a 8, em “[...] a guerra às drogas atinge, majoritariamente, os jovens e adolescentes, ambos vítimas de desigualdades socioespaciais em

comunidades carentes onde não há atividades educativas e nenhum tipo de medida profilática contra atos infracionais.”, parece configurar-se como uma reformulação⁸ do discurso reproduzido abaixo, extraído do texto *Maconha deve ser legalizada, e traficantes da droga, anistiados*⁹, que compõe a coletânea de textos da proposta de produção textual e que optamos por denominá-lo de Texto-fonte 1.

Recorte 1 – 2º parágrafo do texto *Maconha deve ser legalizada, e traficantes da droga, anistiados*

A guerra às drogas está dizimando a juventude mais pobre das periferias, que morre vítima das lutas de facções, da repressão ao tráfico, da violência policial e das milícias. Ou é encarcerada pelo comércio ilegal de drogas ou, em muitos casos, pelo uso delas.

Recorte 2 – 12º parágrafo do texto *Maconha deve ser legalizada, e traficantes da droga, anistiados*

Entre 1980 e 2010, a taxa de mortalidade por armas de fogo no Brasil cresceu de 7,3 a 20,4 por cada 100 mil habitantes, mas esse número, já altíssimo, dobra quando falamos dos jovens: quando as vítimas têm entre 15 e 29 anos, a taxa é 44,2. E a principal causa disso é a guerra às drogas.

Recorte 3 – 22º parágrafo do texto *Maconha deve ser legalizada, e traficantes da droga, anistiados*

O Estado é culpado por esses meninos terem se envolvido no tráfico, porque a escolha deles é consequência direta de outras muito mais erradas que o Estado tem feito nas últimas décadas. Em vez de trancafiá-los num presídio e condená-los à marginalidade e ao crime, o país deveria lhes oferecer uma alternativa de vida.

Fizemos esse apontamento, porque o próprio aluno destacou (usando marcador de texto) esses parágrafos no texto tomado como fonte. Daí, podemos deduzir que a base de ideias do seu texto parte dos discursos acima recortados, ou seja, é a partir desse dito que passa a *ter o que dizer*, e, assim, constrói o seu enunciado.

No segundo parágrafo, o escritor do PED04 fez uma remissão¹⁰ a um dado de pesquisa e, segundo o que foi materializado no texto, toma como fonte o Ministério da Saúde. Reproduzimos na sequência: “Segundo o Ministério da Saúde, a maioria dos óbitos relacionados ao uso de drogas têm interferência de compostos lícitos, como o álcool e o tabaco.” Essa construção interpretativa parece ter sido motivada a partir da leitura do fragmento transcrito abaixo, também do mesmo texto-fonte citado anteriormente.

Excerto 4 – 6º parágrafo do texto *Maconha deve ser legalizada, e traficantes da droga, anistiados*

⁸ Aqui, o conceito de paráfrase, entendido como “uma atividade linguística dos sujeitos (um trabalho de interpretação e de reformulação), mas é também o objeto linguístico resultante desta atividade (o enunciado ou o texto que reformula o outro)”, parece elucidar essa operacionalização linguística realizada pelo aluno, tendo como objeto as ideias de outro sujeito. (FUCHS, 1985, p. 129)

⁹ Texto disponível em: <http://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2014/04/30/maconha-deve-ser-legalizada-e-trafficantes-da-droga-anistiados.htm>.

¹⁰ Cf. Authier-Revuz (1990).

De acordo com o Ministério da Saúde, o uso de drogas matou 40.692 pessoas entre 2006 e 2010. Desse total, 34.573 (84,9%), morreram em decorrência do abuso (não confundir com o uso) do álcool, e 4625 (11,3%), do tabaco.

Há casos de reformulação no texto do aluno, sobretudo, porque o “novo” discurso, mesmo dizendo a mesma coisa, diz de forma diferente, surge novos recursos expressivos da linguagem. Há a permuta do modalizador “De acordo com” (Texto-fonte 1) com o elemento linguístico de mesmo valor semântico, “Segundo” (texto do escritor PED04); há substituição da ação remetida pelas formas verbais *matou* e *morreram* (Texto-fonte 1) pelo nome *óbitos* (texto do aluno PED04).

No segundo período desse parágrafo, o aluno escreve, nas linhas 10 a 14, “[...] Apesar de serem agentes causadores de mais mortes, em número, essas substâncias possuem efeitos simplórios quando comparados ao crack e a maconha, que são altamente letais e afetam diretamente o sistema nervoso central do usuário, gerando comportamentos agressivos e desestruturando várias famílias”. Esse trecho é iniciado com a locução prepositiva *apesar de* que introduz uma ideia oposta à informação seguinte. Essa construção sintática assemelha-se às ideias seguintes, destituídas do texto *Legalização das drogas não é caminho para diminuir a violência*¹¹, do deputado Osmar Terra e usado como texto motivador para a produção escrita, e, aqui, passaremos a nomeá-lo de Texto-fonte 2. Vejamos.

Recorte 5 – 3º parágrafo do texto *Legalização das drogas não é caminho para diminuir a violência*

Nos últimos 200 anos, já tivemos verdadeiras tragédias sociais em todos os locais onde as drogas foram liberadas. Junto com o aumento de transtornos mentais decorrentes da dependência, aumentaram os problemas sociais, de segurança e de saúde. Sem falar na destruição de milhões de famílias, devastadas quando um de seus membros se torna dependente. [...]

A reformulação de elementos linguísticos confirma a suposição de que o aluno toma as ideias do outro como base para construir sua forma de dizer, não escreve no vazio, mas a partir de um outro interlocutor (na verdade, de interlocutores), como podemos observar em: “[...] *desestruturando várias famílias*” (PED04) e “[...] *Sem falar na destruição de milhões de famílias [...]*” (Texto-fonte 1). Cabe reiterar a informação de que o próprio aluno realçou trechos, nos textos, que compõem a coletânea da proposta.

No terceiro parágrafo, iremos dar ênfase ao 1º período, sobretudo, para evitar exaustividade no leitor e não desviarmos do fenômeno linguístico em observação. Nele, o aluno

¹¹ Texto disponível em: <http://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2014/05/18/legalizacao-das-drogas-nao-e-caminho-para-diminuir-violencia.htm>.

parece colocar em prática as primeiras discussões levantadas em sala de aula, quando o professor escreveu o termo *cannabis* na lousa, consoante podemos constatar nas linhas 15 a 18, a saber, “A ‘cannabis’, nome científico da maconha, é comercializada ilicitamente em todo o mundo e gera êxito financeiro para vários traficantes, que, por vezes, não se interessarão por medidas educativas, visto que a erva poderá ser vendida legalmente”.

No quarto parágrafo, temos a ligeira percepção de que o aluno pretende propor uma intervenção social, recurso linguístico muito comum na proposta de redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que avalia o nível dos estudantes desse segmento de ensino e serve como instrumento de seleção em várias universidades públicas e privadas no Brasil. Mais tarde, viemos a descobrir que o aluno fez essa avaliação, mesmo ainda não tendo completado, de momento, o ensino fundamental.

Nesse parágrafo, o aluno retoma as ideias já proferidas, explicita sua tese (“[...] a *cannabis* [...] deveria ser legalizada apenas para fins farmacêuticos [...]”, linhas 21-23, com fragmentos recortados), cita os agentes acionados para esse fim (“[...] Estado assegurar os direitos dos cidadãos, [...] promover a igualdade para todos [...]”, linhas 24-25; “[...] criação de escolas em zonas periféricas, [...] oferta de qualificação aos adolescentes carentes”, linhas 26-27), e encerra o texto destacando que a “educação apresenta maior eficiência contra às drogas do que a punição”.

Em síntese, o Excerto 1, escrito pelo aluno PED04, cumpre satisfatoriamente a proposta de produção textual. Quanto ao uso das formas sintáticas do discurso citado, há indícios de que o aluno recorre à modalização em discurso segundo, optando pela forma indireta, já que tende a interpretar o enunciado tomado como fonte primeira. Tudo indica que há apenas esse fenômeno como marca da heterogeneidade mostrada, pois a linguagem utilizada no texto do escritor PED04 demonstra uma escrita madura e tende a se aproximar do que Fuchs (1985) chama de *paráfrase como reformulação*, isto é, “a reformulação parafrástica consiste em identificar a significação do texto-fonte assim reconstruída àquela do novo texto”, e, é a partir do dizer do texto-fonte, influenciado por outras leituras e saberes que o aluno, possivelmente, produziu um novo discurso.

Terminada essa etapa primeira, passamos, agora, a analisar a PEF04, transcrita na sequência:

Transcrição do Excerto 2 – escritor PEF04

1	<i>Uma faca de dois gumes</i>
2	<i>Ao analisarmos os avanços da medicina ao longo dos tempos, é possível</i>
3	<i>confirmar a existência de preconceito quando a descriminalização da maconha no</i>
4	<i>Brasil é colocada em pauta. De um lado, a “cannabis” se apresenta como aliada</i>
5	<i>no tratamento de patologias até então incuráveis, favorecendo os princípios da sa-</i>
6	<i>úde coletiva; de outro, como “oficialização do tráfico” e da violência. Nessa pers-</i>
7	<i>pectiva, a legalização da maconha é um método pertinente para o progresso cien-</i>
8	<i>tífico, contudo essa liberação deve restringir-se apenas às indústrias farmacêu-</i>
9	<i>ticas, visto que não se pode abrir mão da luta contra o narcotráfico.</i>
10	<i>Conforme o Ministério da Saúde, a maioria dos óbitos relacionados ao uso</i>
11	<i>de drogas têm como precursores as substâncias de porte lícito. Todavia, isso se</i>
12	<i>deve ao fácil acesso a essas drogas, que possuem aproximadamente 40 milhões</i>
13	<i>de dependentes químicos no Brasil e “alimentam” a ânsia da prosperidade finan-</i>
14	<i>ceira em jovens e adultos de baixa renda. Assim, é necessário que exista uma</i>
15	<i>maior fiscalização no comércio das drogas lícitas, pois são as verdadeiras res-</i>
16	<i>ponsáveis pelo alto índice de mortalidade em nosso país.</i>
17	<i>Osmar Terra, deputado, argumenta que a mudança na legislação para</i>
18	<i>descriminalizar a maconha fará com que o número de dependentes químicos aumen-</i>
19	<i>te. Entretanto, é impossível diminuir a quantidade de viciados sem antes ofere-</i>
20	<i>cer condições que permitam formas alternativas de vida à parcela da população</i>
21	<i>vitimada pelas drogas. A maconha é comercializada em todo o mundo e gera</i>
22	<i>significativos lucros para quem a distribui, geralmente pessoas abandonadas</i>
23	<i>pelo governo, que não cumpre o papel coletivo do Estado.</i>
24	<i>Logo, a maconha deve ser descriminalizada parcialmente, visto que auxi-</i>
25	<i>lia o tratamento de patologias incuráveis, como a Síndrome de Parkinson e a</i>
26	<i>Aids, por exemplo, proporcionando a saúde coletiva. Em contrapartida, incenti-</i>
27	<i>va a violência e fere o direito de segurança pública. Assim, cabe ao Estado pro-</i>
28	<i>mover a igualdade para todos, e isso pode ser feito através da criação de esco-</i>
29	<i>las em periferias e ampliar o mercado de trabalho para detentos, pois educar</i>
30	<i>é mais eficiente do que punir.</i>

Fonte: *Corpus* elaborado para pesquisa no ProfLetras (2016).

O escritor da PEF04 escreveu 30 (trinta) linhas, distribuídas em 4 (parágrafos). Há a presença do título “Uma faca de dois gumes”, o que já denota que o tema será analisado, pelo menos, em duas perspectivas. No primeiro período, do primeiro parágrafo, o escritor contextualiza e explicita a urgência de se refletir sobre o assunto em pauta. Depois, apresenta duas possibilidades de discussão (marcada pelo organizador textual *por um lado* e *de outro*). Por fim, manifesta seu ponto de vista, por meio de duas assertivas: “é um método pertinente para o progresso científico” e a “liberação deve restringir-se apenas às indústrias farmacêuticas”.

No início do segundo parágrafo, apresenta seu argumento por meio da Modalização em Discurso Segundo (MDS)¹², já que emprega a sequência sintática: *Segundo X*, acompanhado, nesse caso, de uma interpretação, constituindo-se como uma sintaxe prototípica da MDS. Expõe

¹² Cf. Authier-Revuz (1990; 2004).

ainda informações compreendidas do texto-fonte (“40 milhões de dependentes químicos no Brasil”). Encerra essa parte, propondo uma ação fiscal por parte das autoridades.

No terceiro parágrafo, do Excerto 2, recruta-se as palavras do deputado Osmar Terra para construir seu dizer. Nessa situação, opta pela indicação de autoria, seguido do verbo de elocução “argumenta”, acompanhado da conjunção integrante “que”, sequenciado de interpretação com as suas palavras, construção sintática prototípica do DI. No último parágrafo, o aluno propõe uma solução baseada numa visão social.

4 Encerrado o texto: mas quem disse que há fim?

Não. Essas não serão as últimas palavras. Tornam-se uma espécie de *continuum*. Resgatou a palavra de outrem e agora se posta para outros. Não como verdade absoluta, mas como uma via alternativa. Para Bakhtin (2006, p. 18, grifo do autor), “a palavra serve como ‘indicador’ das mudanças”. Então, que assim possa ser: que nossas palavras sejam “mudança”, que nosso dizer ecoe e faça ressoar o passado na posteridade.

Notamos, ao analisar as configurações textuais, uma escrita marcada por cópias dos textos motivadores, ou seja, o discurso de outrem prevalecia, quase sempre, ao discurso do aluno. É claro que nosso discurso é atravessado por discursos *outro*, no entanto, é preciso ensinar que existem formas linguísticas de citar as vozes alheias e que uma escrita pautada pelo ritual “copiar/colar” não “cola” bem, demonstra-se antiético. Esse levantamento fez com que respondêssemos ao questionamento elencado e a partir dele pudéssemos agir, criar situações reflexivas com a linguagem que possa fazer com que os alunos desenvolvam a competência escritora.

Visando ultrapassar essas barreiras, decidimos focar na importância do trabalho com a escrita. O professor, nesse caso, assume a função de colaborador, um co-operador dessa ação. O trabalho com a escrita envolve as ações que o sujeito exerce sobre a língua. Para inserir o aluno no trabalho da escrita, é necessário que o professor o convide para o trabalho do escrever. A escrita difere da fala (imediate, e irreversível), já a escrita é trabalho, as ações podem ser alteradas, a relação com as palavras, com a história do sujeito e sua vida.

Pensando assim, propomos *atividades languageiras* em que o aluno tornasse autor do seu próprio dizer. As atividades de intervenção buscavam incutir no aluno a compreensão de que ele é membro de um construto social, que interage com outros membros, localmente, mas, por vezes, externos à escola. Optamos, então, por propor atividades de reformulações,

hesitações, reconstrução etc. Ao partir dessas atividades criadoras da linguagem, procuramos responder a ponderação feita pela segunda questão.

Os excertos analisados já dão conta de que há uma mudança na atitude dos alunos, sobretudo, por ele se considerar como parte de um processo comunicativo, interativo, integrado, dialógico. Os resultados apontam que o trabalhar a *devolutiva da palavra* (GERALDI, 2013), por meio de reformulações, paráfrases, negociação com o discurso-outro, especificamente, a modalização do discurso segundo, podem constituir-se como uma prática exitosa de ensino-aprendizagem da escrita no ensino fundamental. Até porque, como estamos imbuídos em uma cultura letrada, é preciso, no presente, dar propriedade as palavras do passado, e, assim, colocar-se como palavra futura. Ao que tudo indica, parece termos “plantado essa semente”, carecendo, agora, que o aluno rege as palavras para extrair delas a “essência” constituinte e perpetuadora da linguagem: o discurso.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. *Nos riscos da alusão*. Tradução de Ana Vaz e Dóris Arruda Carneiro da Cunha. Portal de periódicos da UFPE. 2000, p. 09-46. Disponível em: www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/viewFile/1468/1142. Acesso nov. 2016.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo*. Trad. Daniel Costa da Silva Calidoscópico, Vol. 6, n. 2, p. 107-119, mai/ago 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5252/2506>. Acesso em jun. 2016.

_____. *Paradas sobre palavras: a língua em prova da enunciação e na escrita*. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 651-679, set./dez. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18488/14346>. Acesso em set. 2016.

_____. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Núm. 9, 1987, p. 5-45.

_____. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1992a.

_____. *Linguagem – atividade constitutiva*. Caderno de Estudos da Linguagem. Campinas. Jan./Jun. 1992b, p. 9-39. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2749/4126>. Acesso em 5 mar. 2016.

FUCHS, Catherine. *A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação?* Cadernos de Estudos Linguísticos, número 8, 1985. p. 129-134. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3394/3966>. Acesso em 4 mai. 2016.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, M. H. A.; AMORIM, C. S. O ritual escolar do “CTRL+C” (copiar) e “CTRL+V” (colar): reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: FABIANO-CAMPOS, S.; BARZOTTO, V. H. (org.). *Ensino de leitura e da escrita*. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 165-193.

*Recebido em 17 de setembro de 2018.
Aprovado em 23 de outubro de 2018.*