DGRH/I
CC/IEL
38.5

Pertence ao Processo nº 01-P-3133/1983, Vida Funcional da Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CIDADE UNIVERSITÁRIA "ZEFERINO VAZ"
CEP 13081-970 - CAMPINAS - SP
CGC(MF) 46.068.425/0001-33

Ao IEL para manter em arquivo 01 pasta, que contém comprovantes curriculares RAQUEL SALEK FIAD – IEL, a qual acompanhou o trâmite do processo nº 01-P-3133/83 2 1 (VIDA FUNCIONAL), em nome da interessada.

ELIZABETH FILETTI
Apoio Adm. SG
Matr. 11988-1 07/03/2000

Ao Siarq, para manter em arquivo.

IEL/RH, 25/09/00

MARLUCE COSTA CORREA
Supervisora de Seção
IEL/UNICAMP
Matr. 18387-3

Sinopse de Curriculum Vitae

Profa. Maria Cecília Camargo Magalhães

Professora Associada aprovada em Concurso para Promoção na Carreira do Magistério, PUC/SP
Doutor em Educação pelo Departamento de Currículo e Instrução (EDCI) da Faculdade de Educação da Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, EUA,
Participação em muitas Palestras, Conferências, Mesas, Congressos, Bancas de Qualificação, Mestrado e Doutorado.
Trabalhos Completos Publicados: 20
Orientações:
Alunos de Doutorado: 3
Alunos de Mestrado: 5
Teses de Mestrado Defendidas: 15
Teses Doutorados já defendido: 4
Pesquisa em desenvolvimento:
Projeto Integrado em Formação Contínua de Professores;
Projeto Integrado Discurso da Prática Pedagógica como Formas de Produção Cultural que são Indivisivelmente Históricas e Políticas;
Projeto Integrado de Pesquisa em Formação Contínua de Professores Universitários.

Profa. Maria de Fátima Silva Amarante

Professora do Departamento de Línguas Vivas e Estrangeiras do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Doutora em Linguística Aplicada, UNICAMP.
Assessora da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da PUCCAMP;
Coordenadora dos Cursos de Licenciatura da PUCCAMP;
Coordenadora das Comissões Assessoras de Reestruturação Curricular, PUCCAMP;
Membro do Grupo Multidisciplinar de Ensino à Distância, PUCCAMP;
Membro da Comissão Assessora de Reestruturação Curricular, PUCCAMP.
Pesquisa em Desenvolvimento: O Discurso dos Aprendizes e o Discurso do Livro Didático de Inglês como Língua Estrangeira: Subjetividade, Identidade e Interdiscursividade.

CURRICULUM VITAE

I- DADOS PESSOAIS

Nome: Maria de Fátima Silva Amarante
Naturalidade: Poços de Caldas -MG - 11/03/1955
Nacionalidade: Brasileira
Filiação: Júnio Augusto Amarante e Maria Helena Silva Amarante
Estado Civil: Solteira
Cédula de Identidade: 8.120.985 -X SSP/SP
C.P.F.: 375.812.876-53
Endereço: Avenida Anchieta, 547 - Apto. 133 - Centro - Campinas/SP 13015-101
Telefone: 0XX19-235-3404 / 0XX19- 756-7155
E-Mail: amarante@bestway.com.br

II - FORMAÇÃO ACADÊMICA

- **Graduação:**

Licenciatura Plena em Letras - Português/Inglês na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1978.

- **Pós- Graduação:**

Especialização em Língua Inglesa na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1983.

Mestrado em Letras na Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Título da Dissertação: Análise de Erros e Análise Contrastiva: Interferência do Português na Aprendizagem da Pronúncia do Inglês como Língua Estrangeira, 1985.

Doutorado em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas
Título da Tese: Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: A Excelência e o Avesso da Excelência, 1998.

III- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- **Docência:**

Professora do Departamento de Linguas Vivas e Estrangeiras do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, ministrando disciplinas de Lingua Inglesa, Literatura de Lingua Inglesa e Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, desde 1979 (a partir de 1982, na categoria titular, e a partir de 1989, em tempo integral).

Professora Tutora do Programa Especial de Treinamento/ CAPES - Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, de 1994 a 1998.

- **Pesquisa:**

" O Discurso dos Aprendizes e o Discurso do Livro Didático de Inglês como Línua Estrangeira: Subjetividade, Identidade e Interdiscursividade", de 1999 até o presente.

"Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação: A Excelência e o Avesso da Excelência", de 1995 a 1998.

"Diagnóstico das Licenciaturas na PUC-Campinas", de 1992 a 1993.

"Produção e Compreensão Oral em Inglês como Língua Estrangeira: O Desafio da Avaliação no Instituto de Letras da PUC-Campinas", 1992.

"Orientação de Estudos: Intervenção Sistemática no Processo de Ensino/ Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no Curso de Letras da PUC-Campinas", 1991.

"Reestruturação Didático-Pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Língua Inglesa e suas Literaturas, Bacharelado em Língua Inglesa - Modalidade: Secretariado Bilíngüe e Bacharelado em Língua Inglesa - Modalidade: Tradução", de 1989 a 1990.

"Projeto Pedagógico do Instituto de Letras da PUC-Campinas", de 1986 a 1988.

- **Orientação:**

Professora orientadora de 16 bolsistas do Grupo PET/CAPES do Instituto de Letras da PUC-Campinas, no desenvolvimento de projetos de Iniciação científica na área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, de 1994 a 1998.

Membro do Comitê de Orientação de Tese de Doutoramento – Orientando: Nelson Viana – Universidade Federal de Minas Gerais, desde 1999.

- **Administração:**

Coordenadora do Departamento de Línguas Vivas e Estrangeiras do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, de 1987 a 1990.

Vice-Diretora do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, de 1990 a 1994.

Diretora do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, de 1995 a 1998.

Assessora da Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, desde 1999.

Coordenadora dos Cursos de Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a partir de fevereiro de 2000.

IV- PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS

XV ENPULI – USP, de 19/06 a 22/06/99
Título do trabalho: "A Prática e o Discurso da Avaliação" (mesa-redonda).

7° Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa – USP, de 30/04 a 02/05/98

Título do Trabalho: "O PET-Letras: Tutoria"

III Encontro de Iniciação Científica e VI Encontro de Pesquisadores da PUC-Campinas, de 29/09 a 02/10/1997
Títulos dos trabalhos: "Limitações e Especificidades Metodológicas de Um Curso de Inglês para a 3ª Idade"; "Socialização, Afetividade e seus Reflexos na Motivação para a Aprendizagem do Inglês"; "Viajando Pelo Mundo na Sala de Aula"; "O Uso Estratégico da Mudança de Códigos na Sala de Aula de Língua Estrangeira"; "Um Estranho na Sala de Aula: A Inadequação dos Personagens Apresentados pelos Livros Didáticos Importados de Língua Estrangeira" (comunicações de resultados de projetos de Iniciação Científica sob minha orientação com co-orientação da Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher).

XI Spring Conference, UNOESTE, 25/10/1997
Título do Trabalho: "A Sala de Aula de Inglês no Espaço Social: A Nova LDB e suas Implicações para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna" (mesa-redonda).

XII JELI - Jornada de Ensino de Língua Inglesa - USP, de 17/05 a 18/05/1996
Título do Trabalho: "Avaliando Habilidades Orais em Língua Estrangeira: Alguma Teoria e Prática" (workshop).

II Seminário sobre Currículo da PUC-Campinas, de 26/08 a 28/08/1996
Títulos dos Trabalhos: "PET-Letras: O Processo de Implantação" e "Práticas de Reestruturação Curricular no Instituto de Letras da PUC-Campinas".

Colóquio Internacional e X Semana de Estudos Lingüísticos e Literários - O que que, o que pode esta língua? - O Ensino de Língua Portuguesa e de suas Literaturas, UNESP-Araraquara, 30/08/1996
Título do Trabalho: "O Programa PET e a Formação de Professores de Letras" (mesa-redonda).

V- PALESTRAS

"Qualidade Total e Avaliação da Aprendizagem". Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) – São José dos Campos, 17/06/99.

"Conceitos Básicos de Ensino Seqüencial e o Preparo de Material para Ensino de Línguas Mediado por Computador". Instituto de Letras PUC-Campinas, 22/10/99.

"Neoliberalismo e Discurso Educacional". Instituto de Letras. PUC-Campinas, 04/12/99

VI- PUBLICAÇÕES

"O Exame Nacional dos Cursos de Letras de 1998 e o Perfil do Professor de Língua Materna". Letras, PUC-Campinas, vol.18 (1&2), Dez. 1999:125-162.

"O Discurso da Avaliação Institucional: Traços da ideologia neoliberal". Letras, PUCCAMP, vol.15 (1&2), Dez.1996:51-65.

"Projeto de Licenciatura da PUC-Campinas: Diretrizes". Relatório de Pesquisa. PUC-Campinas, Dez. 1996 (em co-autoria)

"Diagnóstico das Licenciaturas na PUC-Campinas". Relatório de Pesquisa. PUC-Campinas, Dez. 1995 (em co-autoria)

VI - OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS

Membro do Grupo de Trabalho das Licenciaturas, PUC-Campinas, 1999.

Membro do Grupo Multidisciplinar de Ensino à Distância, PUC-Campinas, desde 1999.

Membro da Comissão Assessora de Reestruturação Curricular, PUC-Campinas, desde 1999.

Coordenadora das Comissões Assessoras de Reestruturação Curricular, PUC-Campinas, 2000.

Membro da Comissão Julgadora do Concurso de Provas e Títulos para Admissão de Docentes, Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

Membro da Comissão Editorial da Revista Letras da PUC-Campinas, desde 1992.

Membro da Comissão de Elaboração das Provas de Língua Inglesa do Concurso Vestibular da PUC-Campinas, desde 1990.

Membro da Comissão de Ensino de Pós-Graduação e Extensão do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Campinas, de 1996 a 1997.

Membro da Comissão Julgadora do Concurso de Provas e Títulos para Admissão de Docentes, Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

Campinas, abril de 2000.

Maria de Fátima Silva Amarante

CURRICULUM VITAE 1999

I DADOS PESSOAIS

Nome: Maria Cecília Camargo Magalhães
Data do Nascimento: 06 de Dezembro de 1946
Naturalidade: Araras, SP
Nacionalidade: Brasileira
Estado Civil: Casada
Nome do cônjuge: Marcos Nascimento Magalhães
Filhos: Beatriz Camargo Magalhães (1983)
Patrícia Camargo Magalhães (1984)
Filiação: Ary Simões de Camargo
Yolanda Pontes de Camargo
R.G.: 3.152.377 - 8
Título de Eleitor: 30.135
CPF: 394.330.998/34
Registro no MEC: F- 5329-SP
Residência: Rua Dr. Artur Neiva,330, SP
CEP: 05359-200
e-mail: cmaga@exatas.pucsp.br
Tel. (PUC/SP): (55-11) 864-4409
Fax (PUC/SP: (55-11) 386-9488
Tel. (Res.): (55-11) 869-4508

II TÍTULOS

Doutor em Educação (EDd) pelo Departamento de Currículo e Instrução (EDCI) da Faculdade de Educação da Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, EUA, em Janeiro de 1990.

Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1980.

Bacharel em Letras Germânicas - Português, Inglês e Alemão pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1970.

Licenciada em Português e Inglês pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 1971
Professor III (efetivo) pela Secretaria da Educação de Sao Paulo, 1976.

III FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Doutorado em Educação (EDd) pelo **Departamento de Instrução e Currículo da Virginia Polytechnic Institute and State University**, Blacksburg, VA, EUA com a tese: *A Study of a Teacher/Researcher Collaboration on Reading Instruction for Chapter One Reading Instruction*. Janeiro, 1990. Apoio financeiro da CAPES.

Mestrado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo (PUC/SP) em Dezembro de 1980 com a dissertação: *O Número de Argumentos Novos na Compreensao na Recordação e no Tempo de Leitura. Apoio financeiro do CNPq.*

Bacharelado em Letras Germânicas (Português, Inglês e Alemão) pela **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de Sao Paulo (USP)** em 1970 (de 1965 a 1970).

Licenciatura em Português e Inglês pela **Faculdade de Educação da Universidade de Sao Paulo** em 1971.

Curso Clássico na **EEPSG** ***Caetano Lourenço de Camargo,*** Jaú, Estado de SP, 1962-1964.

IV ATIVIDADES ACADÊMICAS

1. Participação em Palestras, Conferências, Mesas, Congressos...

- Participação na **Conferência Anual da American Educational Research Association**, Washington, DC, EUA, 1987.

- Participação no **Projeto Reading to Learn** com a preparação de material didático e workshops para professores das escolas oficiais Americanas, sob a coordenação da professora Dra. Rosary Lalik, 1987.

- Participação na Conferência **Qualitative Research in Education** promovida pela Georgia Universvty, Athens, Georgia, EUA, 1989.

- Participação no **IV Encontro de Psicopedagogos de São Paulo** em Julho de 1990 Como coordenadora da Mesa Redonda O papel da Psicolinguística na Psicopedagogia.

- Participação no **I INPLA** - LAEL - PUC/SP como coordenadora de sessões de comunicação, 26 a 27 de novembro, 1990.

- Participação no **IX Congresso Internacional da ALFAL** (Ass. de LA da America Latina) em Agosto de 1990, Campinas, SP, com o trabalho: *Dificuldades na Compreensão de Texto: Como facilitar o desenvolvimento da Leitura Estratégica?*

- Participação na **IV Semana Objetivo de Letras da UNIP**, São Paulo, SP, em Novembro, 1990 com a palestra: *O papel do professor como mediador e colaborador nas práticas sociais e instrucionais da sala de aula.*

- Participação em Mesa Redonda *Desenvolvimento da Escrita*, no **2o. Simpósio de Psicopedagogia realizado pela Casa do Psicólogo** em Junho de 1991.

• Participação no **Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada** no Rio de Janeiro, 1991, com a discussao do trabalho *Pesquisa em Linguística Aplicada: O Papel do Pesquisador na Escola.*

• Participação no **8o. Congresso de Leitura do Brasil**, em Campinas, Julho de 1991, com o trabalho *Resolvendo o mistério da Leitura: Como tornar claras as ações cognitivas desenvolvidas na leitura?*

• Participação no **XI ENPULI**, Sao Paulo - SP, 1991: Participação em Mesa Redonda com o trabalho *Rethinking the teacher and the researcher relationships in classroom research.* (Trabalho publicado em ANAIS do XI ENPULI.).

• **Palestra** a alunos e professores do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Católica do Paraná - Curitiba sobre Leitura em Junho de 1991.

• Participação no **Workshop** organizado pela Dra. Roxane Rojo para discussao de pesquisa em Letramento, no **2o. INPLA** , realizado pelo Programa de PG em LA da PUC/SP, 1991.

• Participação no **Encontro de Professores do NAES 05 da Prefeitura de Sao Paulo** com a apresentação dos resultados do projeto conduzido em Escola Municipal e apoiado pelo CNPq. Participaram da apresentação as professoras que participam do projeto. São Paulo, 1991.

• **Coordenação** com a professora Dra. Maria José Coracini na organização do **2o. INPLA** pelo Programa de PG em Linguística Aplicada, em 1991

• Participação na **44a. Reunião Anual da SBPC,** São Paulo, julho de 1992 como:
a. Palestrista na Mesa Redonda: *Etnografia em sala de aula de línguas,*
b. Palestrista e coordenadora da Mesa Redonda *Letramento: Aspectos Cognitivos e Culturais*

• Três **palestras/workshops** a professores da Escola Municipal onde a pesquisa em desenvolvimento de professores é conduzida para discussão de conceitos e processo de leitura e o trabalho com leitura na escola de primeiro grau - Junho de 1992.

• Participação no **III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada** - Campinas, 31/08 a 03/09/92 com a apresentação do trabalhor *Interações dialógicas entre professores e pesquisador: Aprendendo e criando oportunidades de aprendizagem:*

• Participação na **IRA Thirty-seventh Annual Convention** realizada em Orlando, Flórida, USA de 3 a 8 de Maio. Envio do trabalho *A Study od Teacher/Researcher Collaboration on Reading Instruction for Chapter One Students.* (Texto lido).

• Participação no **II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização** realizado na PUC-SP de 04 a 06 de 11/92 sob a Coordenação de Maria Regina Maluf do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação (PUC/SP) como:

a. Membro da Comissao Organizadora como representante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC/SPjuntamente com Roxane Helena Rodrigues Rojo;
b. Debatedora dos temas: *O Professor Alfabetizador e Oralidade e Escrita na Prática da Alfabetização.*
c. Coordenadora da sessão no *Painel Oralidade e Escrita na Prática da Alfabetização.*
d. Apresentadora do trabalho *A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor* no Painel *O Professor Alfabetizador*

• Participação na **I Conferência em Pesquisa Sócio-Cultural** realizada em Madrid, Espanha de 15 a 18 de Setembro de 1992 como:
a. Debatedora na sessao de papers: *Literacy and the Socio- Cultural Approach I;*
b. Apresentação do trabalho *An Understanding of classroom literacy learning,* na sessão de papers *Literacy and the Socio-Cultural Approach II;*
c. Participação no simpósio *The influence of literacy in cognitive and communicative development* coordenado por Juan Daniel Ramirez, Universidad de Sevilla, Espana e debatido por Vera John-Steiner da Stanford University, California, USA. Trabalho apresentado: *Teacher and Researcher Dialogical Interactions: Learning and promoting literacy learning.*

• Participação no **XXII Seminário do GEL** em Ribeirao Preto, 1993:
a. Coordenação do Grupo de Trabalho:com a apresentação do trabalho: *Teoria Crítica e Desenvolvimento do Professor.* Participavam do Grupo de Trabalho: Anna Rachel Machado e Egon de Oliveira Rangel...
b. Apresentação da comunicação: *O vídeo na formação de professores em ação*

• Participação no **Grupo de Trabalho em Linguística Aplicada da Anpoll**, Florianópolis, 28 e 29 de outubro, 1993 com a apresentação do trabalho: *Formação de Professores: Pardígma do Diálogo e da Participação.*

• Participação no **First Yazigi International Language Teaching Seminar**, Sao Paulo, 9, 10 e 11 de outubro, 1993 com a apresentação de trabalho na Mesa Redonda: *The Teacher as an Informed Decision Maker.*

• Participacao no **4o. INPLA** - 25 a 27 de novembro, 1993 com o mini curso *A Análise Crítica do Discurso: Professor/Pesquisador e a Pesquisa Colaborativa.*

• Participacao no **5o. INPLA** com o mini curso *A Análise de Dados Etnográficos.* Dezembro de 1994..

• Participação no **IX Encontro Nacional da ANPOLL**, 12 a 16 de junho de 1994, Caxambu:MG qualidade de participante com os trabalhos:
a. *O discurso da sala de aula: Alunos, professor e pesquisador.*
b. *Rumos da LA no Brasil* de parceria com a profa. Dra. Leila Barbara.

• Participação no **V Simpósio de LA DA UFRJ (SIMPLA)** como convidada em Mesa Redonda : *Jogos Interacionais em Contextos Formais e Informais de Aprendizagem com o trabalho: Interação Professor/Pesquisador: Caminhos Diferentes para Transformação.* Dias 20 -21 de outubro de 1994.

• Palestra *Análise Computacional de Dados Etnográficos* proferida no **Seminário de Pesquisa do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da UFRJ**, em 26 de abril de 1995

• Participação na **XI JELI e APLIESP** com o workshop *A compreensão do relacionamento entre intensão e razão em agir nas práticas da sala de aula*, 19 e 20 de maio de 1995

• Participação no **XIII ENPULI** - Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, , PUC/Rio, de 24 a 28 de julho de 1995 como integrante do Painel ***Classroom Research and EFL Teacher Education***.

• Participação no **IV CIBLA** -Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, UNICAMP, Campinas SP de 4 a 6 de setembro de 1995 como:

a. Organizador e coordenador da Sessão de Comunicações Coordenadas - ***Formação de Educadores*** - composta por orientandos meus de ME e DO na PUC/SP;
b. Integrante da Mesa Redonda ***Abordagens Discursivas em Linguística Aplicada***, organizada e formada por Professores do LAEL;
c. Participação como ouvinte no Mini Curso (6 h.) ***The Multi-Modal Text In A Social Semiotic Theory*** ministrado por Gunther Kress, da Universidade de Londres

Participação em Congresso

• **11th. World Congress of Aplied Linguistics - AILA**, 4-9,.August, 1996. Programada a participação, mas não efetivada devido à impossibilidade em comparecer por motivos de ordem pessoal:
a. Paper *Modes of Participation: Reflection in and on action in Classroom Research. Paper* em co-autoria com Fernanda Liberali.
b. Special Symposium on Ethnographic Research in the L1, L2 Multilingual Classroom com o trabalho *Critical ethnographic approaches to classroom research as tools for learning and transformation.*

• Participação, a convite, no **II Seminário Estadual sobre Alfabetização, Língua Portuguesa e Leitura**, organizado pela Secretaria de Estado da EducaçãoDepartartamentode Ensino de Primeiro Grau -Curitiba - Paraná, para participação na Mesa Redonda: *Lingüística e Alfabetização*, realizada em 8 de 5 de1996.

• Participação a convite no **XII JELI** - Jornada de Ensino de Língua Inglesa. Participação como palestrista na Mesa Redonda: *Aprendizagem e Interação* em 18 de 5 de 1996.

• Participação na 48 a. **Reunião Anual da SBPC**, 1996, PUC/SP como palestrista em Mesa Redonda, com o trabalho: *O discurso como instrumento e local para construção, pelos professores, de sentidos sobre ensinar e aprender nas escolas.*

• Participação no **II Congresso de pesquisa sócio-histórica**, Genebra, 1996 em Sessão,de Paper/Poster com o trabalho: *A teacher and a researcher interactions on classroom action: tool and local for reflection.*

• Participação no **5o. Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas** em Sessão de Comunicação com o trabalho: *Tendências atuais da LA no Brasil: A interação entre professor e pesquisador sobre a sala de aula como instrumento de reflexão, 1996.*

• Participação no **Encontro da ALAB** em Florianópolis, Novembro, 1996, com a participação na Mesa Redonda: O perfil do professor de línguas: Retrospectivas e prospectivas.

• Participação como palestrante no **Simpósio 100 anos de Piaget e Vygotsky**, 24 a 26 de outubro de 1996 com o trabalho *O Papel do coordenador.*

•Palestra *O Papel da Universidade na Formação de Professores* durante **Semana de Letras da UCDB - Universidade Católica Dom Bosco**, Campo Grande , 1977

•Participação **XLV Seminário do GEL**, nos dias 22, 23 e 24 de maio, 1997,Campinas, UNICAMP:
a) Participante na Comunicação Coordenada: *O professor como pesquisador: problemas e perspectivas*
b) Coordenadora e Participante na Comunicação Coordenada: *Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento*

•Participação do **Simpósio de Estudos Lingüísticos e Literários, UFJF** - Universidade Federal de Juís de Fora, como expositora na Mesa Redonda: *Interação e gramática: oralidade e escrita*

• Participação no **7o. INPLA**, PUC/SP, 1997:
a. Mini-curso em Formação de Professores com o Prof. Dr. João Telles. Dias 23 e 24, das 9:00 às 12:00, das 14:00 às 18:00.
b. Organização e Coordenação de Simpósio para apresentação de projetos de pesquisa em grupo para Formação de Professores do Ensino Fundamental e/ou Médio, conduzidos por pesquisadores de 5 Universidades diferentes: *PUC/SP, UFRJ, UFJF, USP e UEL* e por ONG da área de Educação que coordena a condução de projetos em Formação de Professores *LITERIS*
c. Coordenadora e Debatedora de seção de Poster em Formação de Professores.

•Participação no **XIV ENPULI** - Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa, 21 a 25 de julho de 1997, UFMG com;
a. Participação do Painel *Social Implication of Classroom Discourse;*

b. Mini curso (6 horas): Formação contínua de professores: Instrumentos diferentes para a reflexão crítica.

•Participação em Mesa Redonda *Universidade e Formação de Professores*, na 1a. **Semana da Educação da UNIVAP**, 5 de setembro de 1997.

• Participação no **8o. Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada - INPLA**, PUC/SP, 1998:
a. Coordenação do Simpósio com 8 horas de duração: ***Formação em serviço e pré-serviço de professores e de coordenadores: o discurso sobre a sala de aula,*** que teve como objetivo formar um fórum de discussão de trabalhos que estão sendo conduzidos na área, em nosso grupo de pesquisa, bem como em outras universidades brasileiras.
b. coordenação de sessão de paper/poster.

• Participação **ISCRAT 1998**, 4th. Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, University of Aarhus, Dinamarca, 7-11 de junho, 1998 com a apresentação do trabalho: ***Narrative and Argument in Teachers and Researcher Interactions on classroom discourse: Different Ways of Organizing Salient and Problematic Action***.

• Participação **XLVI Seminário do GEL**, nos dias 25,26 e 27 de junho, 1998, São José do Rio Preto como:
a)expositora em mesa-redonda ***Ensino de Língua Portuguesa: avaliação e perspectivas;***
b) coordenadora de GT *Descrição de gêneros, didática de línguas e formação contínua de professores* com a profa. Anna Rachel Machado.

• Participação no **VII EPLE** - Encontro de Professores de Língua Estrangeira, 30 de julho a 1 de agosto, 1998, PUC Curitiba, promovido pela UEL - Universidade Estadual de Londrina como apresentadora de Workshop ***O professor de línguas como profissional reflexivo.***

• Participação no **V CBLA** - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, de 31 de agosto a 4 de setembro, 1998, com a apresentação de comunicação em Mesa Redonda *Identidade Social e Práticas de linguagem*.

• Participação no **Seminário de Metodologia da Investigação em Lingüística Aplicada: Foco na Pesquisa Interpretativista**, realizado nos dias 28 e 29 de outubro, IEL - UNICAMP como coordenadora da *Oficina de Pesquisa Colaborativa.*

1999

• Participação no **9o. Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada - INPLA**, PUC/SP, 1999:
a. Coordenação do Simpósio com 8 horas de duração: ***Formação de professores para Reflexão e Crítica*** (co-coordenação com Maria Helena Abrahão) que teve como objetivo

formar um fórum de discussão de trabalhos que estão sendo conduzidos na área, em nosso grupo de pesquisa, bem como em outras universidades brasileiras.

b. participação no Simpósio **Leitura e produção de textos na universidade: Problemas e propostas** com apresentação de trabalho: *O projeto Cultura da Escrita: proposta para o ensino de produção e leitura de textos na universidade.*

- Participação no **IV Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal: Metodologias Qualitativas**, Brasilia, 24 de abril de 1999, com a Conferência: *Metodologia de pesquisa em investigações no contexto escolar: A pesquisa colaborativa.*

- **Palestra**: *O papel da Universidade na qualificação profissional, no* **2° Congresso Regional de Educação,** de 10 1 15 de maio de 1999, Universidade Braz Cubas.

- Trabalho aceito mas não apresentado no ***III Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso***, UFRJ, 13-15/10/99, *AD na Formação Contínua de Professores na Universidade (resumo, p.41: 41.*
- **III Seminário do Projeto Salínguas**: *Interação/ Discurso como espaço de construção de Conhecimento e Identidade Social em Sala de Aula.* UFRJ, 2 e 3 de dezembro de 1999. Convite para participação em Mesa Redonda.

2. Trabalhos Completos Publicados

Magalhaes, M. C. C. (1990.) . O relacionamento entre Cognição e Motivação no Desenvolvimento de Estratégias de Leitura em Leitores menos Efetivos. *Boletim da Ass. Brasileira de Psicopedagogia, 19*(9),89-104.ISSN:0102-9908.

Magalhães, M.C.C. (1992), Rethinking the teacher and the researcher relationships in classroom research. *Anais do XI ENPULLI*, (221-227)SAO PAULO, SP.

Magalhaes, M.C.C.(1994). Linguagem Escrita: Compreensão e Produção. In J.A.N. Conceição (ED) Saúde Escolar: *A criança, a vida e a escola* (111-116). Sao Paulo, Sarvier.ISSN:99-3568

Magalhaes, Maria Cecília Camargo (1993). A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. *ANAIS do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização* p. 69-74.

Magalhães, M.C.C. (1993). Linguística Aplicada, Etnografia Crítica e Análise do Discurso: Teoria Crítica e Desenvolvimento de Professor. Estudos Linguísticos XXIII, Anais de Seminários do GEL, Vol 1. Ribeirão Preto:S.P., 1994 (p.66-73). ISSN:1413-0939.

Magalhaes, M.C.C.(1994). An understanding of classrooms interactions for literacy development. In C.Coll & N.Mercer (EDs) *Interaction.* Volume III dos Proceedings of the first Conference of Socio-Cultural Research, Espanha, 1992 (p.99-106). ISBN: 84-88926-03-0

Magalhaes, M.C.C.(1994). Teacher and researcher dialogical interactions: Learning and promoting development. In A.Alvarez & P. Del Rio (EDs) *Education as Cultural*

Construction. Volume IV dos Proceedings of the first Conference of Socio-Cultural Research, Espanha, 1992 (199-206). ISBN: 84-88926-04-9

Magalhães, M.C.C. & Rojo, R.H.R. (1994). Classroom interaction and strategic reading development. In L.Barbara e M. Scott (Eds.) *Reflexion on Language Learning. Clevedon; Multilingual Matters (p. 75-88)*.ISBN: 1-85359-257-9

Magalhães, M.C.C. (1994). Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (23): 71-78, Jan./Jun. ISSN 0103 -1813.

Magalhães, M.C.C. (1996). A pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos, 30*, p 57-70. ISSN 0102- 5767.

Magalhães, M.C.C. (1996). Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: Foco na formação de professores. *The ESPecialist, 17*(1), p 1-12. ISSN 0102-7077.

Magalhães, M.C.C. (1996).O discurso como instrumento e local para construção, pelos professores, de sentidos/significados sobre ensinar e aprender nas escolas, *48a. Reunião Anual da SBPC*, Vol 1, p 317- 319.

Magalhães, M.C.C. (1997). Tendências atuais da lingüística aplicada no Brasil: A interação entre pesquisador e professor sobre a sala de aula como instrumento e local de reflexão. *Actas do 5o. Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas*, Oxford, England, p.1-9. (Obs. Embora já notificada da publicação não comprei ainda o exemplar.)

Magalhães, M.C.C. (1998). O professor como pesquisador: Ação colaborativa. *Anais do XLV Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos - GEL*, UNESP - IBILCE, São José do Rio Preto, 253-265. ISSN:1413-0939

Magalhães, M.C.C. (1998).Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The ESPecialist, 19*(2), p169-184. Organizado por M.C.C. Magalhães como resultado de Simpósio em Formação de Professores apresentado no **7o. INPLA**, PUC/SP, 1997. ISSN 0102-7077

Magalhães, M.C.C. (1999). *Ensino de Lingua Portuguesa: avaliação e perspectivas quanto à formação de professores*. Publicações do XXVIII Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos - GEL, Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 41-45. ISSN:1413-0939.

Machado, Anna Rachel, Magalhães, M.C.C. (1999) et alii. *Descrição de gêneros, didática de línguas e formação de professores*. Publicações do XXVIII Seminário do Gel, p93-100.

Magalhães, M.C.C. (1999). Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. A ser publicado em M. Hedegaard (Ed.), *School Learning, Teaching Activity and Cognition*.

Magalhães, M.C.C. (1999). Formation Continue de Professeurs: Séance de Réflexion comme Espace de Négociation entre Professeurs. *Cahiers de la Section des Sciences de L'Education: Pratiques langagières et didactique des langues, 91*, p:191-214. ISBN 2-940195-10-2

Magalhães, M.C.C. (1999). *O Professor De Linguas Como Pesquisador De Sua Ação: A Pesquisa Colaborativa. A ser publicado.*

Resumos:

(1990) *IX Congresso Internacional da ALFAL*, Campinas.Dificuldades na compreensão de texto: "Como facilitar o desenvolvimento da leitura estratégica?" (p.334).

(1994) *ANPOLL, Boletim Informativo 22*, "O discurso da sala de aula: alunos,professores e pesquisadores" (p.246-247).

(1997) ***XLV Seminário do GEL***, Campinas: UNICAMP. Comunicações Coordenadas: "Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: Formação contínua de educadores"(CC26).

(1998) ***ISCRAT 1998, 4th. Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory***, University of Aarhus, Dinamarca: *"Narrative and Argument in Teachers and Researcher Interactions on classroom discourse: Different Ways of Organizing Salient and Problematic Action"* p.186-187. ISBN: 87-985082-5-3.

(1998) ***V CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*** Mesa Redonda : "Identidade Social e Práticas de linguage"(p.62).

(1999) ***III Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso***, UFRJ, 13-15/10/99, *AD na Formação Contínua de Professores na Universidade: 41.*

Outros

Machado, A. R.; Magalhães, M.C.C. et al. (1998). *A seqüência didática sobre artigo de opinião de jornal.* **UMC/LITTERIS.**

Magalhães, M.C.C. (1997). O perfil do professor de línguas: Retrospectivas e prospectivas Florianópolis, 1996 (não publicado).

3. Orientações

Alunos de Doutorado (3) - CNPq-

- **Louise, Eyer de Jesus.**
- **Rubens**
- **Maria Cristina Bezerra**

Alunos de Mestrado (5)

- **Dulcirene Souza Reggi** (CNPq). *As representações dos alunos de Fonoaudiologia sobre o trabalho com crianças surdas.* (Início, 2° Semestre de 1998).
- **Fernanda Moreno Cardoso**. *O discurso da aula de ciências* (CNPq). Data provável de defesa - 2° Semestre de 1999.
- **Alice Yoko Horikawa.** As representações e a prática pedagógica transformadora: uma análise de discursos de sala de aula.
- **Magali do Nascimento de Paula** .*Repensando a prática de ensino de inglês como língua estrangeira.*
- **Mônica Petit Madrid.** A entrevista na *Clínica Fonoaudiológica e a compreensão dos problemas das crianças.*
- **Sérgio Ifa** (CNPq). *Aprendendo a ensinar na universidade: uma proposta de trabalho com ensino de inglês como LE.* Data provável de defesa - 2o. Semestre de 1999.

Dissertações de Mestrado já defendidas (15):

- Wagner Moll da Cunha. *O papel da reflexão na Educação de professores de Inglês como segunda língua*, 22 de maio de 1992 - **CNPq**
- Elenice Giosa. *O Processo Colaborativo no Ensino -Aprendizagem de Inglês Oral.*, 12 de agosto de 1994 - **CNPq**
- Solange T. R. Castro: *Aprendendo a criar oportunidades de aprendizagem da língua estrangeira*, 17, maio de 1994 - **CNPq**
- Fernanda Liberali. *Interação professor/coordenador: Um discurso para transformação* 08 de 10 de1994 - **CNPq**
- Luiza Faustinoni. *Aprendizagem do professor: Um processo de significação*, 1995 - **CNPq**
- Solange Gervai: *A Utilização dos espaços de escola de línguas para reflexão e crítica*. **CNPq** - 30/05/1996
- Maria Cristina Bezerra: *Os sentidos/significados atribuídos às dificuldades apresentadas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimentos em relação à linguagem escrita*. 1996, 26 de agosto, **CNPq**
- Marco Antonio Brandão Lopes: *Criando Oportunidades para o processo reflexivo do professor de língua materna*. 1997, 21 de março - **PICD - CAPES**
- Cleusa Sartorelli: *O contexto interacional da sala de aula de inglês e a produção escrita*.Início 1994. Defesa em 15 de maio de 1997.
- Amália M. Vera Cruz de Melo Lopes (De Cabo Verde). A formação do professor de línguas -Início 1995, Defesa, 20 de agosto de 1997. **CAPES**
- Marcos Cesar Polifemi: *Desenvolvimento de coordenadores: Possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo*. 23 de março de 1998. **CNPq:**
- Margot de Toledo Fongaro. *Relatórios de Aprendizagem: Instrumento para formação contínua de professores*. 1998, 5 de outubro. **CNPq.**
- Eliana Gouveia Lousada. As interações de formação: Local de co-construção do conhecimento e de constituição dialógica do sujeito. 1998, 19 de outubro. **CAPES**
- Anita Cláudia Souza Castelari. *A Formação Contínua do Professor: A sessão reflexiva*. Defesa - 1o. Semestre de 1999.
- Fernanda Thomaz Maza. *As representações de alunos uma universidade da rede privada sobre a relação entre a prática de ensino e o ensino de inglês como língua estrangeira*. Defesa - 1o. Semestre de 1999
- Angélica Miyuki Farias: *A entrevista como instrumento de investigação das representações do professor*. 22/10 de 1999 ,**CNPq.**
- Célia Elisabete Leal Corazza. *Formação Contínua: Uma possibilidade para a compreensão e transformação das práticas discursivas no ensino fundamental* 29 de 10 1999.

Teses de Doutorado já defendidas (4):

- Anna Rachael Machado. *O diário como instrumento de reflexão e transformação* - 19 de dezembro de 1995. Co-orientação com o prof. Dr. Jean Paul Bronckart da Universidade de Genebra.
- Lucília Garcez. *A reescritura de textos no segundo grau*. 20 / 05/1996 - **PICD - CAPES**

- Fernanda Liberalli: *Formação de Coordenadores: a conscientização da linguagem no processo auto-reflexivo*. Defesa 1999, **CNPq**
- Tânia Romero Magalhães. *O coordenador como colaborador na construção do conhecimento*. Início 1994. Data da defesa, 4/12/1998, **CNPq**
- Solange Teresinha Ricardo Castro. *Uma proposta de formaçao de professores de inglês durante o curso de graduação em Letras*. 29/10 de 1999, **CNPq**
- Míriam

Iniciações já orientadas

- Fabiana Xavier da Silva (01/07/91 a 02/92)
- Priscila Khozan 01/07/91 a 02/92)
- Fernanda Rombino 92 a 94
- Eraida Mourão 92 a 94
- Letícia Maciel Rodriguez (aluna de 2o. Ano -Jornalismo noturno) - início, 1998 e término 1° sem.1999
- Cássio de Campos Neto (aluno de 2o. Ano -Jornalismo noturno - início 1° sem 1998 término, 2° sem 1998
- Carina Matos (aluna de 2o. Ano -Jornalismo noturno) - início 1° sem 1999 e término, 2° sem 1999

Bancas de doutorado

- Iuta Rocha. *Aquisição da Pontuação: Usos e Saberes de Crianças na Escrita de Narrativas*, 17 de maio de 1994, PUC/SP.
- Anna Rachael Machado. *O diáriode leituras: a introdução de um novo gênero na escola*, (como orientadora), PUC/SP.
- Lucília Garcez. *A interação e os modos de participação dos interlocutores na construção do texto* (como orientadora), PUC/SP.CAPES-PICD
- Sérgio Roberto Costa. A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros, 24/02/1997, PUC/SP.
- Julia Elisa Hermosilla Sánchez. Las lenguas que me enredan - Rumo a um planejamento bilingüe mopudungun e espanhol. IEL, UNICAMP, 1997.
- Tânia Romero Magalhães. *O coordenador como colaborador na construção do conhecimento*. Início 1994. Data da defesa, 4/12/1998. CNPq
- Fernanda Coelho Liberalli: *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Defesa , 16, abril, 1999.CNPq
- Solange Teresinha Ricardo Castro. *Uma proposta de formaçao de professores de inglês durante o curso de graduação em Letras*. Defesa 29,out. 1999. CNPq

Bancas de mestrado

- Eliana Pereira Nunes Tadei. *A razão de ser da língua inglesa na escola pública de primeiro grau: Teorias, metas, objetivos e avaliação de uma experiência*, 24 de
- Wagner Moll da Cunha. *O papel da reflexão na Educação de professores de Inglês como segunda língua*, 22 de maio de 1922 - **CNPq.** Como orientadora.
- Elenice Giosa.*O Processo Colaborativo no Ensino -Aprendizagem de Inglês Oral.*, 12 de agosto de 1994 - **CNPq.** Como orientadora.

- Solange T. R. Castro: *Aprendendo a criar oportunidades de aprendizagem da língua estrangeira*, 17, maio de 1994 - **CNPq.** Como orientadora.
- Fernanda Liberali. *Interação professor/coordenador: Um discurso para transformação* 08 de 10 de1994 - **CNPq**. Como orientadora.
- Solange T. R. Castro: *Aprendendo a criar oportunidades de aprendizagem da língua estrangeira*, 17, maio de 1994 - **CNPq** . Como orientadora.
- Gláucia D' Olim Marote Ferro. *Orquestras em Dissonância: Uma análise da produção escrita de alunos em dois contextos escolares distintos*, 03 de julho de 1992.
- Maria Izabel Asperti Nardi. *As expressões metafóricas na compreensão de texto escrito em língua estrangeira*, 21, junho de 1993.
- Eladyr Maria NorbertoSalina. *O feedback do professor e a atitude do aluno de um c urso de escrita em língua inglesa*, 27, maio, 1993.
- Deusa Maria de Souza. A questão ideológica e o ensino de leitura do Inglês: *Uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos*, 28 de maio de 1993.
- Solange Teresinha Ricardo Castro. *Aprendendo sobre a aprendizagem da língua estrangeira*, 17, maio, 1994 (part. como orientadora).CNPq
- Celso Frade. *Instrução gramatical no ensino de inglês como língua estrangeira: Investigação e Crítica*, 8, junho, 1994.
- Claudia Bichara de Oliveira Gomes. *Percepção do processo da leitura em um curso de inglês instrumental*, 26, abril, 1995, Letras, UFR.
- Luiza Faustinoni. *Aprendizagem do professor: Um processo de significação*, 1995 - CNPq . Como orientadora.
- Edi Lourdes da Rosa Vivian Kurek. *Leitura em sala de aula: A interação e a construção do conhecimento*. UFSM, Letras, 13/12, 1995.
- Eliana Gagliardi. *Índices do leitor virtual em narrativas escritas infantis*. PUC/LAEL, 9,10,1995.
- Alexandra Fogli Serpa Geraldini. *Crenças na sala de aula de leitura*. PUC/LAEL, 27,08,1995.
- Solange Gervai: *A Utilização dos espaços de escola de línguas para reflexão e crítica*. CNPq - 30/05/1996. Como orientadora.
- Maria Cristina Bezerra: *Os sentidos/significados atribuídos às dificuldades apresentadas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimentos em relação à linguagem escrita*. 1996, 26 de agosto, CNPq. Como orientadora.
- Hilda Maria Monteiro Vieira. *Pesquisa colaborativa: a interação necessária entre Professor e Pesquisador*. UFSC, Educação, 27/9/96.
- Vera Lúcia Cristovão. *O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: O real X o possível*. PUC/LAEL, 23,08,1996.
- Mona Hawi. *O comprometimento modal na fala do adolescente em entrevista sobre tópicos polêmicos*. PUC/LAEL, 07,10,1997.
- Kátia Lomba Bracling. *Processos de apreensão do discurso educativo escolar possibilidades de transformação*. PUC/LAEL,26/05/1997.
- Marco Antonio Brandão Lopes: *Criando Oportunidades para o processo reflexivo do professor de língua materna*. 1997, 21 de março - **PICD - CAPES.** Como orientadora.

- Cleusa Sartorelli: *O contexto interacional da sala de aula de inglês e a produção escrita.* Início 1994. Defesa em 15 de maio de 1997. Como orientadora.
- Amália M. Vera Cruz de Melo Lopes (De Cabo Verde). A formação do professor de línguas -Início 1995, Defesa, 20 de agosto de 1997. CAPES
- Marcos Cesar Polifemi: *Desenvolvimento de coordenadores: Possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo.* 23 de março de 1998. CNPq: Como orientadora.
- Margot de Toledo Fongaro. *Relatórios de Aprendizagem: Instrumento para formação contínua de professores.* 1998, 5 de outubro. CNPq. Como orientadora.
- Eliana Gouveia Lousada. As interações de formação: Local de co-construção do conhecimento e de constituição dialógica do sujeito. 1998, 19 de outubro. CAPES. Como orientadora.
- Lília Santos Abreu. A construção da \Subjetividade no diálogo entre professor e coordenador. LAEL - PUC/SP, 7/11/98.
- Anita Cláudia Souza Castelari. *A Formação Contínua do Professor: A sessão reflexiva.* Defesa - 1o. Semestre de 1999.
- Fernanda Thomaz Maza. *As representações de alunos uma universidade da rede privada sobre a relação entre a prática de ensino e o ensino de inglês como língua estrangeira.* Defesa - 9, maio de 1999.
- Patrícia Priesco. *O discurso da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.* 28 de maio de 1999
- Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da Silva. *A construção do conhecimento por portadores de síndrome de Down no contexto escolar.* 18 de junho de 1999, UFRJ, Faculdade de Letras
- Ângela Cristina Rodrigues de Castro. *A construção social do leitor na aula de leitura em inglês como língua estrangeira.* 25 de junho de 1999, UFRJ, Faculdade de Letras
- Angélica Miyuki Farias (CNPq) *A entrevista como instrumento de investigação das representações do professor.* 2° Semestre de 1999
- Célia Elisabete Leal Corazza. *Formação Contínua: Uma possibilidade para a compreensão e transformação das práticas discursivas no ensino fundamental .* 2° Semestre de 1999.
- Cláudia Gil Ryckebush, 22/10,1999 - PUC/SP, Psicologia da Educação

Bancas de Qualificação

Doutorado:

- Annete Scotti Rabelo. LAEL- PUC/SP, 6/07,1995
- Iuta Rocha. 1993, PUC/SP.
- Anna Rachael Machado, (como orientadora), PUC/SP.
- Lucília Garcez (como orientadora), PUC/SP.
- Sérgio Roberto Costa, 24/02/1997, PUC/SP.
- Tânia Regina Romero. (como orientadora), 19,11/97, LAEL- PUC/SP
- Fernanda Coelho Liberali (como orientadora),18/12/97, LAEL- PUC/SP
- Myriam Brito Corrêa Nunes. 04/008/1997, LAEL- PUC/SP
- Fernanda Liberalli: *Formação de Coordenadores: a conscientização da linguagem no processo auto-reflexivo.*

- Tânia Romero Magalhães. *O coordenador como colaborador na construção do conhecimento.*
- Solange Teresinha Ricardo Castro. *Uma proposta de formaçao de professores de inglês durante o curso de graduação em Letras.* Julho, 1999
- Miriam, Nov, 1999

Mestrado

Além da participação em Bancas de Qualificação como orientadora:

- Gláucia D' Olim Marote Ferro. LAEL, PUC/SP, 1992
- Eliana Gagliardi.. PUC/LAEL, 9,10,1995.
- Alexandra Fogli Serpa Geraldini.. PUC/LAEL,
- Hilda Maria Monteiro Vieira.. UFSC, Educação, 15/07/96.
- Vera Lúcia Cristovão. LAEL, PUC/SP, 1996
- Kátia Lomba Bracling. PUC/LAEL,26/05/1997.
- Palma Simoni Tonel Rigolon. PUC/LAEL, 18/12/97.
- Ana Sílvia Ferreira. LAEL, PUC/SP, 10/12/97
- Cynthia Pichini. LAEL, PUC/SP, 19/08/97
- Lília Santos Abreu. A construção da \Subjetividade no diálogo entre professor e coordenador. LAEL - PUC/SP, 7/11/98.
- Tânia Soares de Siqueira. 21,12,1998
- Anita Claudia Souza Castelari, 01, Março 1999
- Angélica Miyuki Farias, 8 de junho, 1999
- Célia Elisabete Leal Corazza.. 8, julho, 1999.
- Claudia Gil Ryckebush, 15,12,1998 PUC/Psicologia da Educação
- Édiva de Oliveira Sousa, 14, maio, 1999 PUC/Psicologia da Educação

Participação em Banca de Concurso

- Anna Rachel Machado. Concurso de Promoção em Carreira , Departamento de Lingüística, PUC/SP, 25/04/96 .

4. Pesquisas em desenvolvimento

1.

Projeto integrado em Formação Contínua de Professores, aprovado pelo CNPq, mas sem financiamento, com início em 1997 - ***O discurso da e sobre a sala de aula.*** Investigação sobre as práticas discursivas sobre a sala de aula. O projeto objetiva identificar, descrever e analisar os textos e gêneros que circulam, são produzidos e apropriados no processo de interação pesquisador externo e professores do ensino fundamental participantes ao refletirem sobre as práticas discursivas da sala de aula. Objetiva, assim, examinar as práticas discursivas da sala de aula em sessões a que denominamos reflexivas com o objetivo de construir novas práticas no processo de sua compreensão.

Grupo de Pesquisa: Formação de Educadores (Professores e Coordenadores).

Linha de Pesquisa no LAEL: Linguagem na Educação

2. Projeto integrado **Discurso da prática pedagógica como formas de produção cultural que são indivisivelmente históricas e políticas** *coordenado* pela profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães e *composto* pelos projetos:

- **A Argumentação na formação contínua de professores**: coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães LAEL- PUC/SP
- **Auto-avaliação no processo reflexivo** – coordenado pela Profa. Dra Tânia Romero – FAP (Fac. Álvares Penteado)
- **O papel do multiplicador no processo reflexivo** - coordenado pela Profa. Dra Fernanda Liberali – UFRJ/LAEL

Este projeto que integra um projeto maior - **Pesquisa em Formação Contínua de Professores de Inglês: Um contexto para a reconstrução da prática** (uma pareceria com a Cultura Inglesa).discute a formação contínua de professores e educadores. É um projeto que visa, portanto, à formação profissional

No que se refere à esfera da construção do conhecimento, a contribuição deste projeto estará particularmente ligada à questão da construção da identidade social do professor de língua estrangeira, neste caso de inglês, e das maneiras como o conhecimento identitário construído afeta as práticas discursivas e as relações sociais. Como o professor de inglês da escola pública:

- se vê como profissional da educação; como vê a relação de sua atuação pedagógica com a educação global do adolescente e com a formação de outros professores;
- entende a função social de seu objeto de ensino no contexto sócio-histórico em que atua;
- entende a relação entre as práticas discursivas verificadas e os processos de construção dos conhecimentos lingüístico-discursivos em língua inglesa, dos conhecimentos de senso comum e científico, dos conhecimentos estratégicos que se manifestam através das práticas discursivas e das ações observadas.

Grupo de Pesquisa do Projeto Maior:
Coordenação: Antonieta Celani
Coordenadores de projetos integrantes: Antonieta Celani, Maria Cecília Camargo Magalhães; Rosinda de Castro Ramos
Linha de Pesquisa no LAEL: Linguagem na Educação

3. **Projeto Integrado de Pesquisa em Formação Contínua de Professores Universitários** que está sendo desenvolvido na Universidade de Mogi das Cruzes - UMC - com apoio financeiro dessa universidade (Bolsa FAEP) denominado *A construção conjunta - assessores e professores - de novas concepções sobre o ensino de português na universidade*. Este projeto insere-se em um Projeto Integrado mais amplo que integra o projeto de pesquisa da profa. Dra. Anna Rachel Machado e de alguns dos professores participantes. A nível mais amplo insere-se em um projeto de intervenção no ensino de leitura e produção de textos, em realização na Universidade de Mogi das Cruzes, sob demanda feita ao Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem *Litteris*. É inovador

nesse projeto o fato de que temos uma oportunidade única de empreender uma ação global, numa instituição universitária, em relação ao ensino de produção e leitura de textos.
Grupo de Pesquisa: Formação de Professores
Linha de Pesquisa no LAEL: Linguagem e Trabalho, vertente Linguagem sobre o Trabalho na Educação

6. Bolsas e Auxílios
Bolsa de Mestrado do CNPq, 1979-1980.
Bolsa de Doutorado no Exterior da CAPES, 1985-89.

Bolsas/Auxílios para pesquisa
Bolsa Pesquisador CNPq- Projeto Integrado: Desenvolvimento da leitura estratégica: Um estudo colaborativo entre professores e pesquisador, 1991- 1995.
Bolsas IC/CNPq (6)
Bolsas IC - CNPq/PIBIC (2 - 1998-1999)
Auxílio CNPq para compra de material
Auxílio CAPES para participação em Conferência no Exterior: Auxílio Viagem São Paulo/Madrid/Sao Paulo para participação na I Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural realizado em Madrid de 15 a 18 de Setembro de 1992.
Auxílio FAPESP para Participação em Reuniões Científicas no Exterior:
1996 - Processo no. 1996/04642-0
1998 - Processo no. 1998/2732-7
Bolsa FAEP (UMC) para Assessoria em Formação de Professores (1998)

7. Concursos Realizados
Professor III - efetivo em Português, por concurso público da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1976.
Assistente Doutor em Concurso para Promoção na Carreira do Magistério, PUC/SP, em junho, 1995 e para Ingresso no Departamento de Linguística - PUC/SP
Professor Associado em Concurso para Promoção na Carreira do Magistério, PUC/SP, em novembro, 1998.

8. Edições de Periódicos
Edição do 2o. volume de *INTERCÂMBIO*, LAEL, PUC/SP. Organização com a profa. Maria José Coracini do 2o volume de Pesquisas em Linguística Aplicada com publicaçoes dos trabalhos selecionados entre os apresentados no 2o. INPLA, 1992.

9. Participação em Conselho Editorial
- *INTERCÂMBIO* publicação anual com pesquisas em Linguística Aplicada do Programa de PG em Linguística Aplicada da PUC/SP, a partir de 1991.
- *Revista Letras e Letras* da Universidade Federal de Uberlândia
- Revista da Universidade da Região de Joinville - *UNIVILLE*

10. Parecerista em Revista Científica da Área

- Parecerista AD HOC do periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada* -IEL UNICAMP
- Parecerista de *The Specialist*, CEPRIL, LAEL, PUC/ SP. Pareceres, 1999: 2
- Parecerista de Letras & Letras , Revista da UFU - Universidade Federal de Uberlândia. Pareceres 1999: 4
- Parecerista AD HOC dos trabalhos a serem publicados nos ANAIS do GEL Pareceres em 1998: 4; 1999:4
- Pareceres Intercâmbio: 6 (1998/99)
- Revista da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE Parecer 1999:1
  - ANAIS do GEL 1997,98,99

11. Assessoria Científica

- Parte do corpo de assessores científicos da *Assessoria Científica da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina.* (1 parecer- 1998, 1 parecer- 1999).
- Membro do quadro de Assessoria Científica de Pesquisa da FAPESP (1999) (dois pareceres)

V FILIAÇÃO A ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS

ALAB: Associação de Linguística Aplicada do Brasil
IRA: International Reading Association
AERA: American Educational Research Association
GEL: Grupo de Estudos Lingüísticos
SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

VI ATIVIDADES PROFISSIONAIS E OUTRAS ATIVIDADES ACADÊMICAS

- Professora de Português do Col. "Beatíssima Virgrm Maria" Sao Paulo, SP, de 1967 a 1971.
- Professora de Inglês do Col. Mackenzie, SP em 1974.
- Professora de Inglês na EEPSG "Pe. Sabóia de Medeiros, Sao Paulo, SP, 1970-76.
- Professora III de Português (efetivo) da Secretaria da Educação com cargo na EEPG "Marechal Bittencourt", Osasco, SP, 1976-80.
- Professor III na EEPSG "Vicente Peixoto" Osasco, SP, 1980-1990.
- Professora de Português na Escola "Palmares" Sao Paulo, SP, 1981-1984.
- Estagiária na Clínica de Leitura do Departamento de Instrução e Currículo da Faculdade de Educação da Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, EUA, 1986-88.
- Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo (PUC/SP) desde 1990.

Docência: PUC/SP
LAEL - Cursos Semestrais:
Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada
Aprendizagem de Língua Estrangeira
Aprendizagem de Língua Materna
Tópicos em LA: Avaliação de Aprendizagem
Tópicos em LA: Formação de Educadores para Reflexão e Crítica

Tópicos em LA: A Relação Narração e Argumentação em Formação de professores como um profissional reflexivo.
Tópicos em LA: A pesquisa em Leitura Retrospectiva e Prospectivas
Seminários de Orientação
Forma;cão de Professores para reflexão e crítica

LAEL - Cursos de Inverno .Cursos de Extensão Universitária COGEAE/LAEL(45 h/a), organizados em parceria com Roxane Rojo:

1993: Letramento, Alfabetização e Interação em salade aula. Curso organizado em forma de Seminário com duração de uma semana (2a. a 6a.) com a participação de professores doutores da UNICAMP: Ana Luisa Smolka; Maria Cecilia Goes, Angela Kleiman e da PUC/SP: Maria Cecilia Camargo Magalhaes e Roxane Rojo.

1994: O contexto da sala de aula : Interação professor/aluno/aluno. Curso organizado em forma de Seminário com duração de uma semana (2a. a 6a.) com a participação de professores doutores da UFRJ: Luís Paulo da Moita Lopes, e da PUC/SP: Maria Cecilia Camargo Magalhaes e Roxane Rojo.

COGEAE - Coordenação de Cursos de Extensão Universitária e/ou Cultural sobre aprendizagem da linguagem escrita dirigidos à professores, coordenadores de escolas, fonoaudiólogos e psicopedagogos. Oferecidos desde 1991. Os cursos,que vem sendo oferecidos (abaixo listados) são ministrados por alunos ou ex-alunos de mestrado e doutorado do LAEL:

Dificuldades de Leitura e Escrita: Avaliação de processos.*
O processo de produção escrita: Da teoria à prática.
O Papel do Coordenador no Processo Reflexivo dos Professores.
Formação de coordenadores: Um processo de reflexão crítica
O papel do coordenador e a conscientização do professor de sua linguagem
Ler e Escrever na sala de aula*
Teorias de aquisição da escrita e modelos de alfabetização

Cursos ministrados fora da PUC/SP
Seminários de Psicopedagogia: Cursos administrados para psicopedagogos (30h)
Desenvolvimento da Linguagem Escrita: Compreensão e Produção (leitura, a parte referente à produção foi ministrada por Roxane Rojo).
Ler e Escrever para aprender
Distúrbios de Leitura e Escrita: Avaliação de Processos
Curso na Faculdade de Fonoaudiologia da Pontificia Universiade Católica do Paraná - Curitiba: Psicolinguística: **O Desenvolvimento da Linguagem Escrita**, 1991 (30h)

Assessorias à Comunidade
Assessoria a 4 Escolas Estaduais da Delegacia de Ensino de Mogi das Cruzes para planejamento de plano de escola.
Assessoria em parceria com Anna Rachel Machado `a UMC

Participação na Comissão de Bolsas do LAEL desde 1990

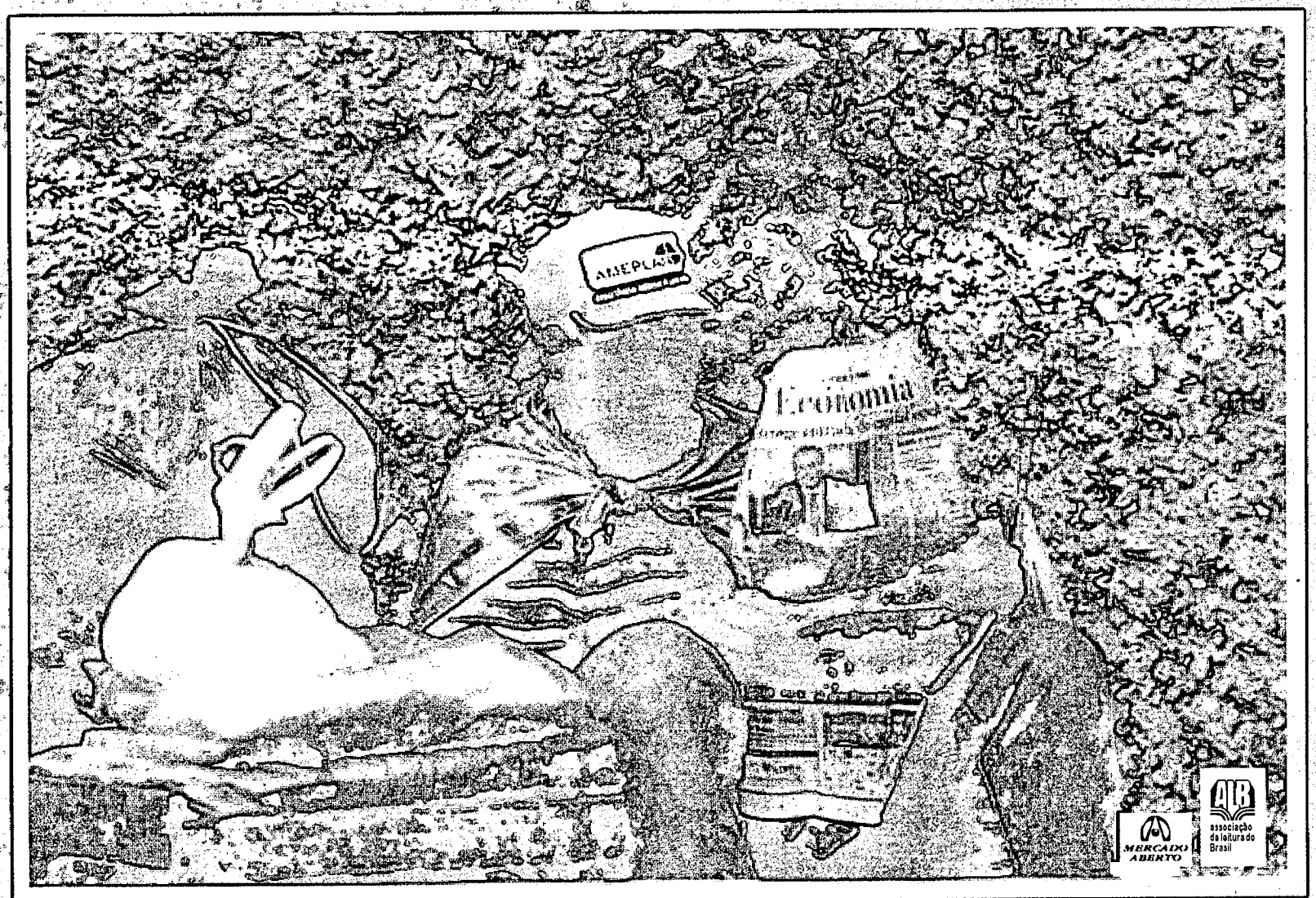
São Paulo, 22 de novembro de 1999

Maria Cecília Camargo Magalhães

Leitura: TEORIA & PRÁTICA

ANO 17
JUNHO/1998
NÚMERO 31

ISSN 0102 – 387x
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



AVALIAÇÃO DE CARTILHAS E LIVROS DIDÁTICOS: PERGUNTAS A FORMULAR

Estudos

Maria Bernadete Marques Abaurre
Maria Laura T. Mayrink-Sabinson
Raquel Salek Fiad
Rosangela Francischini
Sheila Vieira de Camargo Grillo
Cecília Vaz Pupo de Mello
Guilherme do Val Toledo Prado
Eliana Maria Severino Donaio Ruiz
Suzana Lima Vargas

I. INTRODUÇÃO

Em 1996, atendendo a um convite da ALB (Associação de Leitura do Brasil), participamos de um trabalho de avaliação de cartilhas e livros didáticos encomendado pela *Fundação de Assistência ao Estudante - FAE/MEC*. Esse trabalho, executado a muitas mãos e do qual participaram especialistas de várias áreas, teve como produto um relatório enviado à FAE.

O texto aqui apresentado é uma versão modificada e resumida do relatório de avaliação de cartilhas e coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (de 5ª a 8ª séries). Optamos por divulgá-lo pretendendo, com isso, instrumentalizar os professores, dando-lhes a conhecer uma concepção de linguagem e critérios de avaliação dela derivados, para que eles mesmos possam, caso assim o desejem, avaliar o material didático com o qual irão trabalhar.

O relatório original se constituía de uma parte introdutória, em que se discutiam essa concepção de linguagem e os critérios de avaliação nela embasados e utilizados na análise, seguida de uma apresentação do que denominamos a análise global das obras, em que se resumiam os aspectos (positivos ou negativos) mais comumente encontrados no material analisado. Uma segunda parte do relatório se constituía de um conjunto de fichas que detalhavam a avaliação individual de cada uma das obras e da listagem das 77 cartilhas e 21 coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (de 5ª a 8ª séries). Como não é nosso propósito contribuir para a propaganda, positiva ou negativa, dos materiais didáticos que nos foram dados a analisar, optamos por eliminar desta publicação essa listagem e as fichas correspondentes à avaliação de cada obra analisada.

Reafirmamos nossa crença de que cabe ao professor analisar, avaliar e escolher o material com que vai trabalhar. Ele não precisa, ou não deveria precisar, que órgãos externos à escola e à sala de aula lhe apontem que livros usar. Consideramos importante, na construção

dessa desejada autonomia, proporcionar ao professor conhecimentos que lhe permitam exercer esse direito. Nesse sentido, julgamos útil dar a conhecer os critérios que utilizamos, bem como a concepção de linguagem em que nos baseamos para defini-los. Consideramos, também, que lhe pode ser útil conhecer a avaliação global feita de cartilhas e livros que estão no mercado, e que, sem dúvida, deve ser válida para outras obras destinadas à alfabetização ou ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental.

II. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, CONCEPÇÃO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Como não existem análises neutras, faz-se necessário explicitar os pressupostos que embasam a análise que ora apresentamos. Pretendemos explicitar inicialmente a concepção de linguagem que marcou o nosso olhar a essas cartilhas e coleções de livros didáticos que se pretendem como subsídios a um trabalho de ensino da língua e de sua representação escrita, uma vez que os critérios de análise adotados, que descreveremos a seguir, dela decorrem.

A concepção de linguagem que defendemos retoma a questão da relação entre o sujeito e a linguagem, uma relação que não depende da escola para se constituir, precedendo-a e rompendo seus limites. Consideramos a linguagem como atividade constitutiva não apenas da subjetividade e da necessária alteridade (uma vez que, para que o sujeito se constitua como tal, precisa vivenciar um necessário encontro e contraponto com outros), mas de si própria enquanto objeto de reflexão e de análise de que se pode falar usando a própria linguagem. A língua, produto do trabalho de sujeitos sócio-histórico-culturalmente marcados, guardaria as marcas da história de sua constituição, visíveis nas variedades lingüísticas que convivem no espaço (variedades marcadas pela classe/grupo social, pela origem regional, pelo contato maior ou menor com a escrita, pela própria subjetividade) e que se sucedem no tempo (variedades diacrônicas, marcas da variação da linguagem na linha do tempo, e que se pode encontrar convivendo mesmo no espaço, quando, por exemplo, se compara a linguagem usada pelas gerações mais velhas com a linguagem dos jovens). A escrita, produto histórico-cultural, tecnologia posta a serviço do homem, representa a linguagem sem ser dela transcrição.

Dada esta maneira de ver a linguagem, a língua e a escrita, quer-se recuperar a idéia de processo de aquisição/constituição da linguagem e de sua representação escrita. Vemos o processo de aquisição da linguagem em suas modalidades oral e escrita como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução, entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afas-

ta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria do sujeito. Desse processo, não-linear por natureza, fazem parte as hesitações, as reelaborações, as generalizações, as variações e mesmo as idiossincrasias que a escola e a sociedade dos que foram por ela marcados insistem em chamar de "erros"; no nosso ver, indícios dos movimentos mesmos dos sujeitos em constituição, parte integrante do processo de aquisição. Enquanto o processo de aquisição da linguagem em sua modalidade oral é deixado livre para acontecer, nas interlocuções que têm lugar desde os primeiros anos de vida da criança, o processo de aquisição da representação escrita da linguagem tem sido considerado responsabilidade e privilégio da escola, pelo menos desde que a escola, como hoje a conhecemos, tomou a si a tarefa de "controlar as aprendizagens". Todas as crianças teriam, no entanto, algum contato extra-escolar com a escrita, caso vivam numa sociedade em que a escrita seja utilizada, mas suas oportunidades não seriam as mesmas. Para muitas crianças, o contato com a linguagem escrita se dá muito antes da sua entrada para a escola, acontecendo de forma mais livre e independente das pressões escolares; supomos que estas conseguem resistir melhor aos limites impostos pela instituição escolar. Para a maioria delas, no entanto, é a escola o lugar do contato mais sistemático com a escrita. Estas dependeriam muito mais do trabalho realizado pelo professor para o qual os livros didáticos pretendem ser subsídios. Disso decorre a grande responsabilidade na análise desse material.

É preciso que, na escola, se ofereçam condições de interlocução, quer oral quer escrita, sem preconceitos lingüísticos ou de qualquer outra ordem, para que os alunos se exercitem e se constituam sujeitos/outros. É necessário proporcionar oportunidades para que atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas aconteçam. Atividades de uso, contextualizado e real, da linguagem oral e escrita e atividades de reflexão e análise que tomem como objeto textos, orais e escritos, entendidos como materialização/produto de atividade de interlocução significativa.

Do nosso ponto de vista, fica, assim, descartado o trabalho com unidades lingüísticas descontextualizadas, tais como sílabas, palavras, sentenças, que só fazem sentido para quem a linguagem já constitui objeto de reflexão e análise. Da mesma forma fica prejudicado, porque ineficiente, o trabalho com metalinguagem como um objetivo em si mesmo, já que a metalinguagem só faz sentido após essa reflexão e análise. Fica igualmente descartada, na chamada alfabetização, a necessidade do tradicional período preparatório em que se treinam a discriminação visual e auditiva como se a criança já não fosse capaz de distinguir objetos e sons significativos para ela, ou em que se treina o comportamento motor de forma completamente mecânica e sem sentido. Faz sentido aprender a desenhar as letras e reconhecê-las porque são elas os elementos usados para escrever e ler, mas para isso seria necessário gastar um tempo precioso traçando cobrinhas, bolinhas, ondinhas, etc.? É preciso considerar o contato anterior e os conhecimentos já construídos sobre a escrita, colocar a criança em contato, desde cedo, com textos significativos e variados, levá-la a refletir sobre os usos/funções da escrita na sociedade em que vive, permitir-lhe exercitar-se como produtora de textos e de leituras, manejando, à sua maneira, a linguagem escrita, pois só se a escrita se torna significativa para ela é possível conduzi-la a ver a linguagem como objeto e a descobrir como pode segmentá-la e representá-la por escrito. É preciso, principalmente, representar o aluno como um interlocutor inteligente.

Se o objetivo do trabalho com a leitura de textos é a constituição de leitores com uma gama variada de habilidades de leitura, de leitores capazes de ler para se informar; para estudar e entender o ponto de vista de um autor; para compará-lo com o de outros autores; para buscar e construir novos conhecimentos; para fruir, apreciar e refletir sobre o conteúdo, a estrutura textual ou os recursos de linguagem utilizados; para relacionar o texto lido com outros; para criticar aspectos do texto ou da realidade que retrata, etc., o aluno deveria ser exposto a textos reais (e não artificialmente construídos para enfatizar um "problema de ordem gramatical" ou "temático"), não fragmentados, com boa qualidade textual, variados quanto ao gênero/tipo discursivo, ao registro/variedade lingüística utilizados, representativos dos múltiplos usos e funções da linguagem escrita. As atividades propostas deveriam enfatizar, mais que a tarefa mecânica de copiar e localizar informações óbvias na superfície textual, o de-

senvolvimento de estratégias cognitivas e lingüísticas: ativação de conhecimentos prévios, identificação de indícios do ponto de vista do autor, percepção da estrutura textual, reconstituição da coerência textual (pela interpretação de elementos coesivos e anafóricos), formulação de inferências, de extrapolações, de relações de ordem variada (intra e intertextuais).

Para ser capaz de produzir um texto, além de dominar o código da escrita, conhecendo o que as letras representam e como representam, as regras que regem o uso de maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação, etc., o aluno precisaria ter o que dizer, ter razões para dizer, e ter claro um interlocutor, sua audiência (já que a escrita é uma proposta de leitura). O assunto, o objetivo de escrita e o interlocutor informarão o como dizer, determinarão a escolha do gênero discursivo, da estrutura textual, dos recursos lingüísticos que comporão o texto, etc. Assim, as propostas de produção de textos deveriam criar condições reais de produção, propor situações de uso da escrita, contextualizadas, definindo objetivos e interlocutores/audiência, fornecendo condições de o aluno ter o que dizer, razões para dizer e ter claro para quem dizer. Deveriam ainda levar o aluno a trabalhar a sua escrita, colocando-se no lugar do interlocutor/leitor, prevendo suas questões e dúvidas, refletindo sobre conhecimentos que podem ou não ser tomados como partilhados com ele, reescrevendo-a. Nesse sentido, as atividades de reflexão e análise lingüística deverão se articular com a leitura e produção de textos,

permitindo que o aluno se exercite trabalhando e refletindo sobre os variados recursos lingüísticos que a língua coloca à nossa disposição para a construção de sentidos.

III. CRITÉRIOS DE ANÁLISE E DE ANÁLISE DAS OBRAS

Os critérios de análise nos quais baseiam-se os itens constantes das fichas que elaboramos para análise individual das obras pressupõem a concepção de linguagem e de ensino de língua materna já explicitada. Uma vez que essa concepção corresponde em grande parte à que subjaz à análise de obras didáticas realizada anteriormente para a FAE/MEC por uma outra equipe de avaliadores, mantivemos os grandes itens de análise propostos por essa equipe, a saber: *Leitura, Oralidade, Produção de Texto, Conhecimentos Lingüísticos* e, no caso das cartilhas, *Proposta Metodológica e Período Preparatório.*

Essa equipe anterior optara por trabalhar com textos analíticos de cunho discursivo. O número de obras a serem analisadas era menor naquela ocasião. Nossa equipe optou, diferentemente, por trabalhar com fichas de análise que guiariam a leitura de cada uma das obras analisadas, com descritores que permitiriam obter uma resposta para as perguntas julgadas pertinentes em função da análise final. Cabe apresentar, pois, a justificativa dessa opção por avaliar as obras através dessas fichas e de um conjunto de itens específicos, bem como os três níveis de adequação contemplados.

Com relação à itemização e ao uso de fichas de análise (ver modelo de ficha anexo), a decisão de assim proceder deveu-se sobretudo ao grande número de obras a serem analisadas e à conseqüente dificuldade de recuperar, a partir de textos analíticos de cunho discursivo, um conjunto de informações que, incidindo sobre os mesmos aspectos, permitisse uma análise comparativa das obras em exame. A opção por três níveis de adequação, por outro lado, permitiu uma visão mais imediata do modo de inserção de cada uma das obras em três patamares qualitativos. Assim, o predomínio do nível "1" indicaria uma obra a ser considerada, na análise final, como *Inadequada;* o predomínio do nível "2" indicaria obra a ser considerada *Pouco Adequada;* e o predomínio do nível "3" indicaria obra a ser considerada *Adequada.* Observe-se, desde já, que o que se estará considerando uma obra adequada não deve ser entendido como uma obra "perfeita", "excelente" ou "sem problemas", mas tão somente uma obra que pode permitir (pelos textos, atividades, informações e discussões que propõe) a realização de um bom trabalho por parte de um professor com senso crítico, autonomia de ação em sala de aula e com uma formação adequada na área, e que se utilize do Livro Didático como subsídio e não como tábua de salvação ou receituário.

Com relação aos itens de análise, é importante ressaltar, desde já, que eles refletem necessariamente a visão dos avaliadores do que seriam obras a serem vistas como subsídios adequados

para um bom trabalho com língua materna na escola. Nesse sentido, a descrição dos itens de análise que se fará na seção seguinte procura ser suficientemente específica e detalhada de modo a permitir que se infira imediatamente a concepção de adequação subjacente a cada um dos aspectos que os itens tematizam. Essa opção reflete uma outra: a de privilegiar, nesta análise, uma abordagem das obras baseada na seguinte indagação geral: em que medida se pode afirmar que as obras se aproximam do que se poderia considerar adequado, em termos de material didático para as áreas de Língua Portuguesa e alfabetização?

Descrevem-se, a seguir, os aspectos que se avaliam especificamente em cada um dos itens constantes das fichas dos leitores/avaliadores.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ESPECÍFICOS

1. LEITURA

1.1. Quanto à seleção dos textos

AUTORIA

Representatividade: avalia em que medida os textos indicados para leitura são representativos da produção escrita em língua portuguesa, do ponto de vista dos seus autores. Sem desconsiderar o interesse e eventual relevância de se incluírem também bons textos de autores desconhecidos, este item procura avaliar em que medida as obras se preocupam em criar contextos significativos

para a apresentação de autores que já são vistos, entre a comunidade leitora em língua portuguesa, como referências, clássicas ou não.

Diversidade no tempo: avalia se há preocupação, por parte dos autores da obra, em apresentar textos para leitura que constituam uma boa amostra da produção escrita na língua através dos tempos. Em outras palavras, considerar-se-ia negativo o fato de uma obra ou coleção partir do pressuposto de que bons textos para leitura seriam apenas aqueles produzidos por autores "modernos", "mais próximos dos alunos em termos de linguagem" ou critérios semelhantes, que desconsideram o fato mais ou menos óbvio de que a leitura é, por definição, o espaço adequado para que os alunos entrem em contato com o desconhecido, tanto em termos de temática como em termos das próprias estruturas lingüísticas.

Diversidade no espaço: da mesma forma que no item anterior, a preocupação, aqui, é com a presença, nas obras, de um conjunto de textos para leitura que seja representativo de uma produção diversificada em termos de países (Brasil, Portugal e África), e regiões brasileiras.

Cabe ressaltar, a propósito desses três itens, que a expectativa é de que o trabalho com textos diversos do ponto de vista de autor, época e região não resulte de uma mera coleção aleatoriamente organizada de textos "diferentes", mas sim que traduza uma concepção de leitura que faz com que essa própria diversidade seja significativa para os alunos.

TIPOLOGIA

Variedade de gêneros: avalia se a obra manifesta preocupação com a introdução de textos para leitura que permitam a diferenciação entre os vários gêneros discursivos e o estabelecimento da relação existente entre a opção por determinado gênero/modalidade discursiva e as várias situações de interlocução escrita que determinam essa opção. Assim, espera-se que os gêneros dissertativo, narrativo, predominantemente argumentativo e outros não estejam meramente representados, mas que sua introdução se faça a partir dos contextos de interlocução que os condiciona e explica.

Variedade de registros/variedade lingüística: avalia se há preocupação, na obra, com a apresentação de textos para leitura que permitam a discussão dos diferentes graus de formalidade associados a diferentes situações de interlocução que levam à opção por variedades mais coloquiais ou mais formais da língua; avalia, também, se há preocupação com a introdução de textos que permitam tematizar a variação lingüística associada às diferentes regiões e classes sociais.

TEMÁTICA

Variedade de temas: avalia a preocupação do autor com a seleção de textos para leitura que cubram uma temática na medida do possível variada, sem que isso signifique abrir mão completamente da articulação entre esses núcleos temáticos no interior de unidades programáticas.

Pertinência: avalia se o autor da obra ou coleção, ao selecionar e/ou in-

dicar os textos para leitura demonstra preocupação com a escolha de temas que possam ser significativos para os alunos, sem que isso signifique, é óbvio, a banalização da própria atividade de leitura através de sua redução sempre a uma temática já previamente conhecida pelos alunos.

Articulação: Avalia se o autor demonstra preocupação em criar condições, na obra, para que os textos selecionados possam manter, entre si, uma relação temática. Avalia-se, por exemplo, se existe uma articulação temática no interior de unidades programáticas. Deve-se observar que tal articulação não deve ser artificialmente construída, mas sim resultar naturalmente da maneira como o autor concebeu a obra e da sua organização interna.

TEXTUALIDADE

Coerência: avalia se os textos selecionados para leitura apresentam coerência interna e externa, isto é, se os seus componentes temáticos articulam-se coerentemente em torno de um núcleo temático central; avalia, ainda, se os componentes temáticos desses textos articulam-se coerentemente com aspectos da realidade/contexto, pressupondo-se um mesmo "mundo possível" no âmbito do qual o texto "existe".

Complexidade textual: avalia se os textos são adequados para leitura do ponto de vista do grau de complexidade que se espera presente em qualquer texto, dada sua inserção em uma realidade contextual significativa. Em outras palavras, seriam considerados problemáticos aqueles textos nos quais se detecta uma

tentativa de "simplificação" no nível da forma e da apresentação de conteúdos com o intuito de "adequá-los ao nível dos alunos", simplificação esta que resulta em textos banalizados e artificiais.

1.2. Quanto às atividades com os textos

Promoção da utilização de conhecimentos prévios: verifica em que medida os textos e as atividades com esses textos em seu conjunto possibilitam que os alunos integrem naturalmente, à atividade mesma de leitura e compreensão, conhecimentos prévios de que já dispõem sobre o mundo em geral ou sobre aspectos temáticos específicos, possibilitando, assim, uma articulação desses conhecimentos na e através da atividade de leitura.

Reconhecimento da estrutura do texto: avalia se os textos são adequados do ponto de vista da apreensão, por parte do aluno, de seu esquema ou estruturação interna; avalia, ainda, se os textos e as atividades com esses textos em seu conjunto permitem um trabalho do professor no sentido de explicitar, para os alunos, os esquemas típicos de estruturação dos vários gêneros discursivos, de forma a possibilitar que os alunos, a partir da apreensão desses esquemas, possam entender as opções de estruturação de autores específicos e o investimento eventual na subversão desses mesmos esquemas.

Estabelecimento de relações intratextuais: avalia se os textos são adequados, do ponto de vista de sua própria complexidade e organização interna, para um trabalho de explicitação de relações temáticas existentes no nível do próprio texto. Avalia, ainda, se as atividades com os textos possibilitam a apreensão dessas relações.

Estabelecimento de relações extratextuais: avalia se os textos e as atividades com esses textos em seu conjunto são adequados para um trabalho que vise à busca de relações entre elementos temáticos do texto e aspectos da realidade extratextual.

Estabelecimento de relações intertextuais: avalia se os textos, tomados em seu conjunto, ou se algum(ns) subconjunto(s) dos textos constantes da obra ou coleção permitem a identificação de relações intertextuais e, portanto, o reconhecimento, por parte dos alunos, das relações dialógicas estabelecidas entre os textos. Avalia, ainda, se as atividades com os textos possibilitam a apreensão dessas relações.

Interpretação de elementos coesivos/anafóricos: avalia se os textos e as atividades com esses textos em seu conjunto permitem um trabalho significativo de identificação de elementos coesivos e de busca das relações anafóricas, catafóricas e exofóricas. Em outras palavras, procura verificar em que medida, para a compreensão de aspectos temáticos significativos dos textos selecionados para leitura, pressupõe-se a recuperação de referentes que estão nos próprios textos ou no contexto.

Formulação de inferências/extrapolações: avalia se os textos e as atividades com esses textos em seu conjunto apresentam situações interessantes para a construção dinâmica de conhecimentos por parte dos alunos, no senti-

do de que as informações/discussões/relações apresentadas/explicitadas nos próprios textos acabam por levar os alunos a construir conhecimento novo, a partir de inferências e extrapolações.

Promoção de posicionamento em relação às idéias apresentadas: avalia se os textos selecionados e as atividades com esses textos em seu conjunto, através das questões que tematizam e das discussões que apresentam, possibilitam e estimulam uma tomada de posição por parte dos alunos e conseqüentemente o desenvolvimento de uma postura crítica frente a variados problemas.

Reflexão sobre recursos lingüísticos utilizados: avalia se os textos e as atividades com esses textos em seu conjunto permitem que o professor realize com os alunos um trabalho motivado de análise dos recursos lingüísticos que contribuem para a construção da textualidade.

Elaboração de hipóteses explicativas: avalia se os textos selecionados e as atividades com esses textos em seu conjunto, através de sua temática e das discussões que apresentam, levam os alunos ao hábito de elaborar hipóteses explicativas para problemas variados.

1.3. Quanto às atividades com outros livros e outros portadores de texto

Incentivo à leitura de outros textos: Procura avaliar se o autor faz remissões, na obra, a outros textos cuja leitura considera importante e/ou interessante para os alunos não só em relação a conteúdos específicos mas também com vistas a propiciar outras situações de leitura

que levem os alunos a perceberem essa atividade como verdadeiramente significativa em termos de sua vida pessoal.

Incentivo à pesquisa de outros temas: Avalia se as atividades propostas pelo autor prevêem a explicitação, a partir dos textos constantes da obra e das discussões que eles propiciam, de novos temas relacionados à temática do material constante da obra. Avalia-se, assim, se a obra procura evitar que os alunos fiquem confinados aos textos que ela apresenta, apenas, e se promove, de maneira natural, a curiosidade de ler sobre outros temas.

Incentivo à leitura de outros autores: Procura avaliar se o autor, através das atividades propostas com os textos, abre para os alunos a perspectiva de um contato com outros autores. Como no item anterior, o que se procura verificar é se o autor demonstra preocupação em garantir que os alunos não se satisfaçam, em termos de atividades de leitura, apenas com os textos de autores constantes da obra.

Esses três itens, em seu conjunto, procuram avaliar em que medida a obra demonstra uma efetiva preocupação com a formação de leitores no verdadeiro sentido do termo: leitores críticos, autônomos, curiosos, para os quais a atividade de leitura se venha a constituir em uma necessidade.

2. ORALIDADE

2.1. Quanto às condições de produção

Promoção de discussão da oralidade: Avalia se o autor demonstra ter consciência da necessidade de tematizar, em sua obra, a questão da oralidade, e de propiciar, através de textos e atividades, situações que levem à discussão da diferenciação entre as modalidades orais e escritas da linguagem e das várias formas de que se reveste a linguagem quando utilizada por diferentes falantes, em diferentes contextos e situações de uso oral e escrito.

Promoção de situações de oralidade: avalia se o autor, em consonância com a promoção de discussões sobre a relação entre oralidade e escrita e sobre os diferentes contextos de uso da modalidade oral da linguagem e as formas adequadas de expressão nessa modalidade, propõe a realização de atividades que levem os alunos a adquirirem fluência e competência de uso da modalidade oral em contextos não coloquiais.

2.2. Quanto às atividades

Processo de interlocução: avalia se as atividades com a oralidade preocupam-se em desenvolver nos alunos a sensibilidade para o processo mesmo de interlocução e a conseqüente adequação do seu discurso às diferentes características e exigências de diferentes interlocutores. A introdução deste item de análise fundamenta-se no pressuposto de que a eficácia de um dado discurso só pode ser avaliada em termos dos seus efeitos no processo mesmo de interlocução e no comportamento dos participantes desse processo. Observe-se que tal pressuposto é coerente com uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva do sujeito e do Outro que com ele interage no espaço

do discurso.

Contexto histórico e sócio-cultural dos alunos: avalia se as atividades com a oralidade prevêem a inclusão de aspectos relativos ao contexto histórico e sócio-cultural dos alunos tanto nas propostas de discussão oral, como nos critérios de análise do desempenho dos alunos nas atividades propostas com a oralidade.

Visão de mundo e experiências prévias dos alunos: de forma semelhante à anterior, este item avalia se as atividades com a oralidade prevêem que sejam levadas em conta, nas discussões e análises, a visão de mundo e as experiências prévias dos alunos, em grande parte determinadas pelo seu ambiente sócio-cultural.

Variedade lingüística dos alunos: avalia se as atividades com a oralidade prevêem a discussão/explicitação de questões relativas à variação lingüística, e se a variedade usada pelos alunos é respeitada e tomada como referência e ponto de partida para a introdução de outras modalidades complementares, associadas a outros contextos e situações de interlocução.

Diferenciação entre linguagem oral e escrita: avalia se as atividades com a oralidade são tomadas não apenas como atividades que objetivam desenvolver a competência dos alunos nas diversas modalidades de expressão oral, mas também se essas atividades propiciam a explicitação das diferenças entre a oralidade e a escrita, nos seus vários níveis e modos de organização.

Diferenciação entre os vários graus de formalidade: avalia se as atividades

com a oralidade permitem que os alunos percebam que a diferentes situações de interlocução e a diferentes interlocutores devem necessariamente corresponder diferentes graus de formalidade em termos da própria expressão lingüística.

3. PRODUÇÃO DE TEXTOS

3.1. Quanto às condições de produção

Contextualização das propostas: avalia se existe preocupação, por parte do autor, em criar contextos significativos, para o aluno, para o desenvolvimento das atividades propostas de escrita de textos. Busca-se assim verificar se a concepção de escrita que embasa a obra corresponde àquela que se considera adequada, ou seja, se as produções escritas são naturalmente motivadas pelo contexto e pela situação de interlocução.

Definição de razões/objetivos de escrita: este item vincula-se ao anterior e avalia se, além de propor atividades contextualizadas de produção de textos, a obra reflete a preocupação do autor em criar condições, no decorrer das próprias atividades, para que o professor explicite, para os alunos, o fato de que a qualquer atividade de escrita subjazem motivações e objetivos interlocucuinais específicos.

Definição de interlocutor: avalia se há preocupação do autor em definir claramente, em cada atividade de escrita proposta, o interlocutor e o contexto específico a serem tomados como referência.

Integração com o conteúdo das discussões orais: avalia se a obra reflete a preocupação geral do autor em criar condições, nas propostas de produção de textos, para que os alunos integrem naturalmente aos seus textos os aspectos que considerarem relevantes das discussões orais feitas em sala de aula sobre temas variados.

Pressuposição de leituras prévias e debate: avalia se a concepção do autor do que venham a ser as necessárias condições de produção de textos escritos pressupõe que os textos escritos "não surgem do nada" e que as atividades de leitura e as discussões e debates sobre variados temas são condição necessária para que os alunos tenham efetivamente "o que dizer" em seus textos.

3.2. Quanto às atividades desenvolvidas

Diferenciação entre os gêneros discursivos e seus contextos de uso: avalia se as atividades propostas de escrita de textos são variadas não só em termos de gêneros discursivos clássicos (dissertação/argumentação, narração, descrição), mas também se a proposta de exercícios com os diferentes gêneros permite a explicitação de que a opção pelos próprios gêneros está vinculada a necessidades gerais de interlocução que se estabelecem em situações específicas de uso da modalidade escrita da linguagem.

Diferenciação entre os graus de formalidade: avalia se as atividades de produção de textos permitem que os alunos elaborem a necessária diferenciação entre os diferentes graus de formalida-

de associados a situações particulares de interlocução, bem como seus modos de expressão lingüística.

Promoção de relato de experiência: avalia se existem, na obra, propostas de atividade que permitem que os alunos vejam também a escrita como um espaço importante de objetivação e elaboração de suas experiências pessoais.

Criação de mundos possíveis/ficcionais: avalia se, nas propostas de atividade envolvendo o gênero narrativo, existe a preocupação do autor em fazer com que os alunos compreendam que narrar não é apenas "relatar acontecimentos", mas sim construir mundos possíveis, reais ou imaginários, regidos por uma lógica própria que atribui sentido às personagens, cenários e acontecimentos.

Descrição de objetos/cenas: avalia se as atividades com a escrita demonstram preocupação não só em criar condições para que os alunos desenvolvam a habilidade de selecionar e articular elementos relevantes do contexto para a descrição de cenas e objetos, mas também para que eles percebam a pertinência e os modos de inserção de descrições em diferentes textos.

Desenvolvimento de foco narrativo: avalia se as atividades de produção de narrativas escritas permitem que os alunos não só apreendam os conceitos de narrador e foco narrativo, mas também que passem a elaborar a diferenciação entre os vários focos narrativos nos seus próprios textos.

Procedimentos de argumentação/persuasão: avalia se as atividades com a escrita de textos demonstram a preocupação do autor com a introdução de

conceitos básicos de retórica. Nesse sentido, o item avalia se essas atividades promovem os debates por escrito, isto é, se permitem que os alunos passem a tomar a escrita como um espaço importante de argumentação e persuasão e se a obra oferece condições de explicitação dos recursos lingüísticos mais comumente utilizados nos textos argumentativos com vistas à obtenção de efeitos persuasivos.

3.3. Quanto à análise dos textos produzidos

Explicitação de critérios de análise: este item procura avaliar se existe preocupação, na obra, com a definição de uma filosofia geral de análise dos textos produzidos pelos alunos e com a explicitação de critérios específicos a partir dos quais os textos possam ser efetivamente avaliados. Em outras palavras, busca-se verificar não só se tais critérios ficam bem definidos e explicados para o professor e para os alunos, mas também se a obra permite uma análise dos textos que leve em conta o esperado progresso dos alunos na elaboração das diferenças entre oralidade e escrita e na compreensão dos aspectos convencionais que regulamentam o uso da escrita e se escapa, assim, de uma concepção de correção baseada em uma mera contagem de "erros".

Promoção de auto-análise: avalia se, a partir da explicitação dos critérios mencionados no item anterior, a obra cria condições para que os próprios alunos avaliem os textos que produzem ao longo do ano escolar, tanto em atividades individuais de autocorreção, como em atividades que promovem a socialização das escritas produzidas e uma análise coletiva dos textos da classe.

Promoção de reelaboração de texto: avalia se existe, na obra, a preocupação com a criação de situações - seja através de discussões, seja através de sugestão de atividades específicas - para que os alunos percebam que os textos são sempre versões de outros textos possíveis e de que essa provisoriedade que lhes é constitutiva abre a possibilidade de reelaborações e refacções com objetivos específicos.

Orientação de socialização dos textos: avalia se o autor, em sua obra, orienta alunos e professores com relação à necessária socialização das escritas produzidas em sala de aula para que elas adquiram verdadeiramente um significado enquanto textos dirigidos a leitores reais, de forma a se poder evitar a situação mais comum nas salas de aula: a de uma escrita produzida apenas em função do lugar institucionalmente marcado do professor, elaborada apenas a partir da imagem que fazem os alunos das expectativas de correção definidas pela escola.

4. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

4.1. Quanto à organização dos conteúdos

Coerência com a concepção de linguagem do autor: avalia se os conteúdos gramaticais introduzidos na obra são coerentes com a concepção de linguagem

assumida pelo autor, o que implica, em outras palavras, avaliar se o autor demonstra preocupação com a explicitação de uma concepção de linguagem em torno da qual se articulem e adquiram sentido os conteúdos introduzidos e as discussões e atividades propostas na obra.

Articulação com as atividades de leitura e produção de textos: avalia se as atividades de leitura e produção de textos servem como contexto para a introdução dos conteúdos, noções e conceitos considerados relevantes para a consecução dos objetivos associados ao ensino de língua materna. Procura-se avaliar, em síntese, se os conteúdos associados a conhecimentos lingüísticos específicos são apresentados de maneira contextualizada, de forma a que sua introdução faça sentido para os alunos e os ajude a compreender que o exercício motivado de reflexão sobre a própria linguagem pode ajudá-los a melhor compreender e analisar textos seus e de outros autores e, dessa forma, a reelaborar seus próprios textos.

Coerência da concepção de gramática com os estudos lingüísticos: avalia se a concepção de gramática do autor da obra leva em conta não só as discussões que se vêm fazendo no âmbito da lingüística acerca dos conteúdos gramaticais, mas também e sobretudo acerca dos modos de articulação entre esses conteúdos e as práticas de ensino de língua materna.

Articulação entre morfossintaxe e semântica com a construção da textualidade: avalia se o autor demonstra preocupação em explicitar, na obra, através de discussões e atividades, o papel

desempenhado pelos recursos morfossintáticos e semânticos na construção da própria textualidade, de tal forma que fique evidente, para professores e alunos, que a definição de níveis de análise lingüística adquire sentido apenas se pensada em sua relação com a unidade maior de significação, o texto.

4.2. Quanto à apresentação dos conceitos

Clareza: avalia se o autor expõe de forma clara e não-ambígua os conceitos que toma como relevantes.

Correção: avalia se são corretas as definições apresentadas pelo autor com relação aos conteúdos a que se referem.

4.3. Quanto aos exercícios e atividades

Desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão sobre a linguagem: este item procura avaliar especificamente se existe preocupação, por parte do autor, em elaborar exercícios e propor atividades que ajudem a desenvolver, no aluno, a capacidade de tomar a linguagem como objeto de reflexão e análise, ou seja, se os exercícios e atividades são propostos de forma tal que ajudem professores e alunos a darem-se conta da possibilidade de pensar a linguagem não apenas em termos de conteúdos genéricos, mas também em termos de seus modos de estruturação e dos modos de articulação das unidades constitutivas dos níveis relevantes de análise: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático-discursivo.

Utilização relevante de metalinguagem: este item vincula-se naturalmente ao item anterior e busca avaliar especificamente se a metalinguagem introduzida pelo autor é efetivamente pertinente em termos do momento escolar em que está sendo introduzida, mas também e sobretudo se sua introdução e utilização se dá sempre tendo em vista a promoção de condições para uma melhor compreensão da relação sujeito/linguagem e dos mecanismos de articulação textual-discursiva.

Articulação com as atividades de leitura e produção de texto: avalia se os exercícios e atividades que tematizam conhecimentos e conceitos lingüísticos específicos demonstram a preocupação do autor em sempre buscar vincular tais conhecimentos e conteúdos às necessidades de explicitação/uso de metalinguagem decorrentes das próprias atividades de leitura e produção de textos.

5. PROPOSTA METODOLÓGICA (específico para as obras de alfabetização)

Trabalho com textos significativos: avalia se o material reflete a preocupação em sempre trabalhar com textos que possam verdadeiramente ser tomados como tais, e se evita a apresentação de uma linguagem "cartilhesca", pretensamente facilitadora do trabalho das crianças (e do professor...).

Produção de textos pelas crianças: avalia se o autor do material tem conhecimento do fato óbvio - mas nem sempre reconhecido - de que as crianças têm condições, desde antes mesmo de apreende-

rem a base alfabética da escrita, de elaborar textos plenos de significação e de para eles proporem uma escrita. Avalia, nesse sentido, se as atividades propostas prevêem a produção de textos pelas crianças e se há orientação para que os textos das crianças sejam tomados como a base do trabalho com língua materna já no nível de alfabetização.

Explicitação de usos/funções da escrita: avalia se a proposta pedagógica do autor prevê que se encontrem situações, ao longo do trabalho de alfabetização, para que as crianças possam identificar os usos e funções da escrita e percebê-los como sempre vinculados a situações específicas de interlocução.

Estabelecimento de sentido pela criança nas atividades de leitura/escrita: avalia se o autor do material demonstra preocupação com a necessidade de as próprias crianças atribuírem sentido às atividades propostas de leitura e de escrita, de forma a evitar, assim, a mera execução mecânica dessas atividades em atendimento às solicitações da escola/do professor.

Trabalho com a diversidade de gêneros discursivos: avalia se a proposta pedagógica do autor pressupõe desde sempre um trabalho com textos que vise a introduzir, nos contextos e momentos adequados, discussões e atividades que acabem por levar as crianças a diferenciar os vários gêneros discursivos e a perceber a estreita relação que mantêm com os usos/funções da escrita em situações específicas de interlocução.

Consideração do interesse da criança pelo processo, no trabalho de análise e síntese: avalia se a proposta

pedagógica prevê que é condição necessária para o desenvolvimento de atividades que envolvem análise e síntese de quaisquer unidades lingüísticas (fonemas, sílabas, palavras, sintagmas...) a compreensão, por parte das crianças, daquilo que efetivamente estão a fazer com a língua ao recortar e juntar suas "partes", uma vez que só assim poderão elas interessar-se por essas operações peculiares em torno da e com a linguagem.

Consideração das hipóteses da criança no trabalho com ortografia e segmentação da escrita: este item avalia se a proposta pedagógica do autor leva em conta a necessidade de o professor analisar as propostas de escrita das crianças para identificar as hipóteses que elas elaboram sobre uso das letras e colocação dos espaços em branco entre seqüências de letras. Avalia, assim, se existe orientação no sentido de que o professor, tomando como base a lógica que subjaz a essas hipóteses das crianças, defina as melhores estratégias para um trabalho sobre as convenções que regulamentam a escrita.

Introdução das estruturas silábicas mais complexas e dificuldades ortográficas: avalia se o autor prevê um trabalho de aproximação da criança à escrita alfabética que não fique restrito durante muito tempo às estruturas silábicas mais simples; avalia, ainda, se as dificuldades ortográficas são introduzidas naturalmente, ou seja, sem que o material seja organizado a partir de uma gradação de dificuldades pretensamente "facilitadora" (pressuposto que, na verdade, costuma impedir que as crianças produzam desde cedo seus textos escritos, com o vocabulário que elas mesmas têm condições de escolher).

Contextualização da introdução dos diferentes tipos de letra: avalia se a proposta pedagógica do autor prevê que as letras de forma, cursiva, de imprensa, etc. sejam apresentadas de forma contextualizada, isto é, de forma a permitir que as crianças percebam que a opção por utilizar diferentes tipos de letra não é aleatória, mas determinada pela natureza e exigências das situações e contextos em que a escrita é utilizada. Avalia se há orientação no sentido de que a letra cursiva passe a ser uma opção efetiva assim que as crianças comecem a produzir uma escrita mais fluente.

Construção da textualidade: avalia se a proposta pedagógica do autor leva em conta que as crianças não só são capazes de elaborar textos plenos de significado, mas são também capazes de interessar-se pela discussão de aspectos associados à própria construção da textualidade, ou seja, são capazes de interessar-se por discussões acerca das diferenças entre a oralidade e a escrita no tocante aos mecanismos que garantem a coesão e a coerência textuais, desde que tais discussões se façam nos termos em que são capazes de acompanhar e sejam motivadas, sempre, pelas próprias escritas das crianças.

6. PERÍODO PREPARATÓRIO (específico para as obras de alfabetização)

Consideração do contato anterior da criança com a escrita: avalia se as ati-

vidades previstas para o período preparatório levam em conta a necessidade de se fazer um levantamento do contato que as crianças eventualmente já tiveram com a escrita antes de ingressarem na escola.

Consideração do conhecimento sobre a escrita construído pelo contato prévio: avalia se o conhecimento prévio sobre a escrita mencionado no item anterior é levado em conta, nas atividades propostas como "preparatórias".

Trabalho com a variação lingüística escrita em diferentes portadores de texto: avalia se o trabalho prevê a exposição das crianças a diferentes portadores de texto e se as atividades a serem realizadas com esses textos prevêem a discussão das diferenças existentes com relação às formas que assume a própria linguagem, quando associada a esses portadores em contextos específicos de interlocução.

Introdução dos "instrumentos" de escrever: avalia se há preocupação do autor em sugerir a criação de situações que propiciem não só a discussão de aspectos gráficos associados aos vários suportes da escrita, mas também aos diversos "instrumentos" utilizados para produzir escrita, desde papiros e tintas diversas até máquinas de escrever e computadores; avalia, assim, se há preocupação também em informar sobre os modos de produzir materialmente a escrita, de forma a, desde cedo, evitar que a atividade de escrever seja representada pelas crianças como uma atividade escolar, apenas.

Respeito às opções da criança quanto à utilização de material de escri-

ta: avalia se, nesse momento inicial do contacto das crianças com a escrita, lhes é dado o direito de explorar diferentes materiais de escrita e, conseqüentemente, de optar por utilizar aquele(s) que julgarem mais interessantes.

Trabalho com o alfabeto como "base" da escrita do português: avalia se existe preocupação do autor em introduzir o alfabeto de maneira motivada e contextualizada, como o conjunto de símbolos com os quais se produz a escrita da língua; avalia se a apresentação das letras é feita de modo a que as crianças percebam que essa foi uma opção cultural e que há outros conjuntos de símbolos utilizados para a escrita de outras línguas.

Construção de sentido no exercício do desenho das letras: Avalia se o autor cria condições para que, juntamente com a apresentação do alfabeto, seja feita a apresentação das diferentes formas que assume cada uma das letras em diferentes contextos, de forma que as crianças possam desde cedo começar a perceber as equivalências das letras em diferentes tipos (e.g., as várias formas que assume o símbolo **A** quando tomado como letra cursiva, de forma, de imprensa) e começar também a dar-se conta das diferenças entre cada um dos símbolos alfabéticos, tomado o conjunto de formas que cada um pode assumir. Avalia, assim, se o material proposto cria condições para que os eventuais exercícios de desenho de letras adquiram sentido para as crianças e deixem, mais uma vez, de ser percebidos como puramente mecânicos e escolares, passando a constituir-se, pois, como aspecto importante de uma verdadeira "preparação" para a atividade social de escrever.

Introdução das estruturas silábicas mais complexas e dificuldades ortográficas: avalia se o autor preocupa-se em propor atividades com portadores de textos que possibilitem o contato das crianças, desde o início, com textos que apresentam "a escrita como ela é", ou seja, sem simplificações no que diz respeito à ocorrência de estruturas silábicas complexas e de todos os tipos de dificuldades ortográficas, de modo a que as crianças aprendam a buscar soluções para a escrita de quaisquer palavras que julguem relevante introduzir em seus próprios textos.

Contextualização dos aspectos convencionais de nosso sistema de escrita: avalia se o autor demonstra preocupação em propor atividades que possibilitem a discussão, por parte de professores e alunos, de todos os aspectos convencionais que regulam o uso do nosso sistema de escrita: a base alfabética; a direção da escrita, na página e nos livros; os critérios de colocação dos espaços em branco entre as seqüências de símbolos; a história das convenções ortográficas. Avalia, assim, se existe preocupação em tomar o chamado "período preparatório" como um momento importante de esclarecimento e mesmo de negociação com relação ao trabalho que se espera as crianças venham a desenvolver na escola com a leitura e a escrita. Avalia se o material cria condições para que o professor, nos termos em que as crianças sejam capazes de entender e nos limites de sua natural curiosidade, deixe para elas muito claro que essas ati-

vidades são essencialmente sociais e que em certos casos não podem prevalecer opções individuais sob pena de a escrita perder o sentido em situações reais de interlocução.

7. MANUAL DO PROFESSOR

Explicitação coerente dos objetivos da obra/coleção: este item avalia se o autor, no Manual do Professor, apresenta de forma coerente, clara e objetiva, os objetivos e os pressupostos teórico-metodológicos da sua obra. Avalia, ainda, se há preocupação em justificar minimamente esses pressupostos e se consta, dessa justificativa, a explicitação da concepção de linguagem que adota.

Subsídios para o trabalho com o livro do aluno: avalia se o autor preocupa-se em fornecer, para o professor, não só as informações suficientes para que ele possa trabalhar com segurança com o livro do aluno, mas também outros subsídios que possibilitem uma maior desenvoltura no uso do material.

Coerência com o livro do aluno: avalia se o discurso do autor, no Manual do Professor, é absolutamente coerente com o discurso do livro do aluno, ou seja, se a um discurso sobre linguagem e ensino de língua materna corresponde a proposta de uma prática pedagógica coerente.

Correção conceitual: avalia se as discussões, informações e conceitos relativos à linguagem e ao ensino de língua materna apresentados ao professor no manual podem ser considerados corretos do ponto de vista dos pressu-

da chamada literatur
ou são igualmente
para o ensino de pal
nores ou só aparece
quando, supõem os
a criança já saberia l

Quanto às ati
predominam aquelas
nas a localização e
formação, atividades
vas e sem senti
contribuem para a fo
sentido que queremo
quando muito, levari
mularem a idéia de
Não se incentiva, t
de leitura de outros t
res, de outros gêner

Umas poucas
ram por apresentare
leitura uma variedad
autores, versando s
com bom padrão d
linguagem e por pr
leitura que levaria
decodificação, possi
ção das funções so
duzindo ao estabele
intra e intertextuais,
preensão e a ident
ras textuais e algum
das informações do

1.2. Produçã

Chama a aten
ria das cartilhas, a
propostas de produ
poucas delas propõ
tórias" nas últimas
que se faz no que

postos teórico-metodológicos assumidos pelo autor.

Justificação das respostas dos exercícios: avalia se o autor não só fornece, para o professor, as respostas para os exercícios constantes do livro do aluno, mas também se demonstra preocupação em justificar essas respostas e discuti-las, e em considerar e discutir outras eventuais soluções; avalia, assim, se o professor é representado, pelo autor da obra, como um interlocutor inteligente com o qual vale a pena dialogar, ou como um simples aplicador do material por ele elaborado.

Indicação de fontes e bibliografia: no mesmo sentido do exposto no item anterior, avalia se o autor representa o professor como um agente importante no processo de mediação entre os alunos e as atividades de escrita e leitura, que para desempenhar competentemente esse papel deve sempre buscar atualização; avalia, assim, se, coerentemente com essa representação que dele faz, preocupa-se em fornecer indicação de outras fontes de informação sobre os temas abordados no livro do aluno e no manual, bem como bibliografia relevante para estudo e aprofundamento autônomos.

Sugestão de atividades: avalia se o autor preocupa-se em deixar claro para o professor, no manual, que os exercícios e atividades propostas no livro do aluno são apenas algumas dentre muitas atividades possíveis, e que cabe ao professor, em última análise, avaliar se elas são as mais adequadas para uso pelos seus alunos; avalia se, nessa linha, o autor dá exemplos de outras atividades possíveis e se vincula a questão da

adequação dos exercícios às características sócio-culturais dos alunos, de forma a deixar claro que exercícios e atividades não podem ser vistos como bons ou ruins *a priori*, mas que essa análise só pode ser feita quando são vistos em função de grupos específicos de alunos, com suas características próprias.

Aprofundamento dos conteúdos do livro do aluno: avalia se o autor procura deixar claro, para o professor, que os conteúdos constantes do livro do aluno não podem ser considerados suficientes para o professor no que diz respeito aos vários conteúdos abordados; avalia, nesse sentido, se o autor indica, no manual, as direções temáticas possíveis desse aprofundamento que deverá ser feito pelo próprio professor (e que também não se deve esgotar na leitura do Manual do Professor...)

Orientações de estudo: a partir das considerações feitas no item anterior, este item avalia especificamente se o autor da obra preocupa-se em tematizar a necessidade de o professor aprofundar independentemente seus conhecimentos na área e se fornece orientações sobre como poderia ser definido um programa de estudos e leituras sobre questões de linguagem e ensino de língua materna nos vários níveis escolares.

IV. ANÁLISE GLOBAL DAS OBRAS

1. Alfabetização

Das 77 (setenta e sete) cartilhas examinadas, apenas 8 (oito) foram consideradas como material *adequado* a um trabalho de alfabetização. Das restantes, 16 (dezesseis) foram consideradas *pouco adequadas* e a grande maioria, 53 (cinqüenta e três cartilhas), é considerada material *inadequado* para uma introdução à leitura e à escrita.

Resumiremos, em seguida, os aspectos mais comumente encontrados nesse material destinado a um trabalho nas séries iniciais, considerando o que apresentam no que diz respeito a *material oferecido à leitura, propostas de produção de textos, tratamento das modalidades oral e escrita da linguagem e conhecimentos lingüísticos,* incluindo comentários sobre o *manual do professor,* tratamento do chamado *"período preparatório" e proposta metodológica.*

1.1. Leitura

Grande parte das cartilhas apresenta como material de leitura pseudotextos (isto quando incluem algo mais extenso que palavras, sílabas e letras isoladas), predominando as falsas narrativas, quase sempre de autoria dos próprios autores da cartilha, na verdade especialmente construídos para servirem como pretexto para o ensino de letras, sílabas e palavras. Esses pseudotextos apresentam temas que retratam uma visão simplista do que interessa às crianças em idade de alfabetização, numa linguagem simplificada que se supõe retratar a linguagem infantil. Em algumas dessas cartilhas até aparecem (pouco) textos de autores conhecidos, geralmente fragmentos ou adaptações de textos

da chamada literatura infantil, mas estes ou são igualmente tornados pretextos para o ensino de palavras e unidade menores ou só aparecem no final do livro quando, supõem os autores da cartilha, a criança já saberia ler.

Quanto às atividades de leitura, predominam aquelas que requerem apenas a localização e cópia de alguma informação, atividades mecânicas, repetitivas e sem sentido que em nada contribuem para a formação de leitores no sentido que queremos dar a esse termo e, quando muito, levariam as crianças a formularem a idéia de que ler é decodificar. Não se incentiva, também, um trabalho de leitura de outros textos, de outros autores, de outros gêneros discursivos.

Umas poucas cartilhas sobressaíram por apresentarem como material de leitura uma variedade maior de textos e autores, versando sobre temas variados, com bom padrão de textualidade e de linguagem e por proporem atividades de leitura que levariam além da simples decodificação, possibilitando a identificação das funções sociais da escrita, conduzindo ao estabelecimento de relações intra e intertextuais, promovendo a compreensão e a identificação das estruturas textuais e algumas até à extrapolação das informações do texto.

1.2. Produção de textos

Chama a atenção, na grande maioria das cartilhas, a ausência completa de propostas de produção de textos. Umas poucas delas propõem a escrita de "histórias" nas últimas lições, o paralelo do que se faz no que diz respeito à leitura: no final da cartilha, supõe-se que a criança já saiba escrever e só então se pede a ela que se ocupe da escrita de textos. Não há preocupação em se estabelecer interlocutores ou razões para essa escrita. As propostas de produção, quando são feitas, levam o aluno a escrever histórias a partir de figuras ou seqüências de figuras. O uso que se espera é somente o uso escolar, o professor o único "interlocutor", com o papel exclusivo de "corretor".

As atividades que predominam são a cópia, a formação de palavras a partir das sílabas estudadas, a separação de palavras em sílabas, o preenchimento de lacunas com letras, sílabas, palavras, a localização de palavras, sílabas e letras, a elaboração de listas e de desenhos, a formação de frases a partir de palavras-chave, a ordenação de frases e outras igualmente mecânicas, descontextualizadas, repetitivas e sem sentido.

Umas poucas cartilhas se sobressaem por uma preocupação de contextualizar propostas de produção escrita, definindo interlocutores e funções para essa escrita, partindo do texto oral para levar a criança a escrever, algumas até chegando a propor uma socialização dessas produções (criando leitores outros que não o professor) e um trabalho com a reescrita, quer coletivo quer individual.

1.3. Oralidade

Praticamente não se encontram nas cartilhas atividades que conduzam as crianças a elaborarem uma diferenciação entre as modalidades oral e escrita da lin-

guagem, ou menção a variedades lingüísticas.

Há cartilhas que se propõem "valorizar a expressão oral", promovendo um trabalho com a oralidade, mas por isso se entende levar o aluno a falar: comentar sobre o texto lido, discutir sobre assuntos de interesse ou sobre projetos a executar, dramatizar histórias lidas pelo professor e outras atividades do gênero. Mas é bastante freqüente que o trabalho com a oralidade nem ao menos seja mencionado, assim como ainda aparecem propostas de trabalhar com a oralidade "para organizar o pensamento da criança".

1.4. Conhecimentos lingüísticos

Inexistem propostas que levem a uma reflexão sobre os recursos lingüísticos ou estilísticos. Em nenhum momento conhecimentos lingüísticos são trabalhados significativamente. O que aparece, com uma certa freqüência, são atividades de "gramática", vista da forma mais tradicional possível (formar plurais, femininos, etc.) evitando-se o uso de uma metalinguagem por propor atividades do tipo "siga o modelo".

1.5. Período preparatório

O período preparatório proposto (nem todas as cartilhas ou manuais de professor fazem referência a ele) é o tradicional, com treinamento de discriminação visual e auditiva, atividades de treino motor, etc.. Uma das cartilhas examinadas parece mesmo destinar-se apenas a atividades tradicionais de período preparatório. Não encontramos pre-

ocupação em se investigar que conhecimentos a criança já teria constituído sobre a escrita antes de sua entrada para a escola.

1.6. Proposta metodológica

A proposta metodológica predominante é a que vê a escrita como um código e propõe um trabalho que ora parte de *palavras*, apresentando em seguida *letras* (a inicial da palavra) *sílabas* (ainda a inicial da palavra) seguindo-se a apresentação das famigeradas *famílias silábicas*, mesmo nos casos em que no manual do professor se fala em ter, como ponto de partida, frases ou textos. Algumas cartilhas partem da *letra* para a *sílaba* e da junção destas em *palavras* chegando mais tarde às *frases*. Prevalece, nas cartilhas examinadas, a visão de escrita como código, o que leva a uma visão da atividade de leitura como decodificação e da atividade de produção escrita como um trabalho de codificação.

Algumas cartilhas se denominam interacionistas ou construtivistas mas continuam apresentando apenas atividades de codificação e decodificação. Poucas delas escapam de propostas metodológicas mais tradicionais, colocando a criança, desde o início, em contato com textos reais, variados e significativos, trabalhando simultaneamente com diferentes unidades da linguagem, respeitando a criança como um interlocutor inteligente que ela é.

1.7. Manual do professor

Nem todas as cartilhas apresentam um manual ou livro do professor acompanhando o material de uso do aluno, e, das que apresentam, nem todos foram recebidos para exame.

O que mais chama a atenção, quando se tem a oportunidade de examinar o manual do professor e o material do aluno é uma grande incoerência e discrepância entre os dois. Por exemplo, em alguns desses manuais se fala da importância de se colocar o aprendiz de escrita em contato com textos, mas o livro do aluno só traz palavras, sílabas, letras e, quando muito, frases desconexas.

Alguns desses manuais até chegam a sugerir atividades que poderiam ser interessantes para um trabalho de alfabetização mas elas geralmente são apresentadas apenas como "atividades extra" (sugerir leitura de textos de outros autores quando na cartilha não consta um único texto, incentivo à criação de "cantinhos" ou "clubes de leitura", à pesquisa de outros materiais de leitura sobre um tema).

2. Livros didáticos de 5ª a 8ª série

Foram examinadas 21 (vinte e uma) coleções de Livros Didáticos de quinta a oitava série. Dessas, apenas 2 (duas) foram consideradas *adequadas* para subsidiar o trabalho de professores de língua portuguesa nessas séries. Das restantes, 11 (onze) foram consideradas *pouco adequadas* e 8 (oito) *inadequadas*.

Resumiremos, em seguida, os aspectos que mais se destacaram no conjunto de análises dessas obras. Como no caso das cartilhas, apresentaremos esses aspectos organizados em termos dos cin-

co itens gerais que embasaram a análise das coleções: *leitura, produção de textos, oralidade, conhecimentos lingüísticos e manual do professor.*

2.1. Leitura

Quanto à seleção dos textos, privilegiam-se, ainda, textos de autores brasileiros contemporâneos embora já se façam também representar, em algumas coleções, textos de autores de outras épocas, de outros países de expressão portuguesa e textos representativos da literatura de outros países, sob a forma de traduções.

Quanto aos temas, observa-se que são, de modo geral, variados e articulados em núcleos nas unidades programáticas das coleções.

A maioria dos textos é representativa de uma mesma variedade lingüística e de um único registro (a variedade culta escrita, no seu registro formal) não se encontrando textos ilustrativos de outras variedades ou registros de linguagem.

Continuam, ainda, prevalecendo os textos fragmentados embora haja, algumas vezes, a tentativa de contextualizá-los através da apresentação de resumo da obra da qual foram recortados.

Embora ocorram, com bastante freqüência, atividades de estudo de vocabulário desvinculado do sentido geral do texto e questões que pedem apenas a localização de informações, já aparecem, em algumas coleções, atividades que levam o aluno a elaborar hipóteses, emitir sua opinião sobre o tema tratado, estabelecer relações inter e extra-textuais. No entanto, são raras as coleções

que incentivam o aluno a buscar a leitura de outros textos, além daqueles já presentes no livro didático.

2.2. Produção de textos

Observou-se, na maioria das coleções, uma tentativa incipiente de articulação da produção escrita com a leitura e as discussões propostas. Outro aspecto positivo encontrado em algumas coleções foi a sugestão de socializar os textos produzidos pelos alunos, de forma a criar situações reais de leitura.

Há aspectos negativos a ressaltar, no entanto. Observou-se a ausência de clareza no tocante aos objetivos das escritas a serem produzidas bem como a ausência de preocupação com a explicitação dos interlocutores virtuais dos textos a serem escritos. Não se encontra também nenhuma preocupação em explicitar critérios de análise ou propostas de reelaboração dos textos dos alunos.

2.3. Oralidade

De maneira geral, as discussões sobre oralidade estão ausentes das coleções examinadas. Não há atividades que levariam o aluno a elaborar as diferenças entre oralidade e escrita, nem mesmo são tematizadas as variedades lingüísticas e os seus diferentes valores sociais. O que as coleções denominam "oralidade" são situações em que se prevê que os alunos falem e não situações em que se tematizem as questões associadas à modalidade oral da linguagem.

2.4. Conhecimentos lingüísticos

No que diz respeito a este aspecto, nada há de novo nas coleções examinadas. Continua-se trabalhando com a gramática da forma mais tradicional, sem qualquer indício de incorporação coerente daqueles conhecimentos produzidos pela lingüística moderna que poderiam ser relevantes para o trabalho com a língua materna na escola. Os conteúdos programáticos reduzem-se aos conteúdos clássicos das gramáticas normativas.

Os textos continuam sendo usados como fontes de exemplos dos tópicos gramaticais clássicos, servindo assim como mero pretexto para a continuação de um trabalho tradicional com esses conteúdos. As atividades propostas são descontextualizadas e prevêem um desempenho puramente mecânico por parte dos alunos, não propiciando qualquer reflexão sobre os modos de estruturação e funcionamento da linguagem.

2.5. Manual do professor

Todas as coleções analisadas vêm acompanhadas do Manual do Professor. Esses manuais, de maneira geral, não têm a preocupação de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que os embasam. Não fornecem quer indicações bibliográficas, quer sugestões de temas a serem aprofundados pelos professores, mas se preocupam apenas em fornecer ao professor as respostas às atividades propostas no livro do aluno.

Em síntese, os manuais do professor, em sua maioria, não são vistos pelos seus autores como um possível espaço de

formação dos professores. Seu objetivo é meramente imediato e prático, o que permite concluir que representam, também o professor, como representam o aluno: incapaz de raciocínio autônomo e participação ativa na construção de conhecimentos sobre a linguagem.

V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Da análise global das obras destinadas ao período de alfabetização e ao período de 5ª a 8ª série, conclui-se que parece ter havido um movimento positivo, na última década, no que diz respeito ao trabalho com leitura. Isto se pode verificar tanto na seleção dos textos quanto nas propostas de atividades encontradas em algumas das obras. O mesmo não se pode dizer com relação ao trabalho com produção de textos e conhecimentos lingüísticos. Essa conclusão ratifica as constatações que vêm sendo feitas a partir das experiências de contatos mais diretos com os professores de alfabetização e de primeiro grau, em cursos e projetos desenvolvidos por Universidades e Secretarias de Educação: o professor demonstra perceber que, de todas as orientações que vem recebendo para um trabalho renovado e significativo com língua materna, aquelas que podem ser implementadas mais rapidamente dizem respeito às práticas de leitura. Essa parece ser também a percepção dos autores das obras analisadas. Isso parece apontar para a necessidade de se repensarem as próprias orientações que vêm sendo dadas para o trabalho com a prática de produção de textos e com os conhecimentos lingüísticos.

ANEXO

FICHA DE LEITURA E AVALIAÇÃO

Área: **Alfabetização**

Autor: Título:

Editora: Ano da 1ª edição: Edição: Reimpressão:

Livro do professor: Caderno de atividades:

I. APRESENTAÇÃO FÍSICA

1. Quanto aos aspectos gerais

	nível de adequação		
	1	2	3
Título: adequação à área de conhecimento	( )	( )	( )
Capa: pertinência da ilustração	( )	( )	( )
Qualidade gráfica	( )	( )	( )
Programação visual	( )	( )	( )
Legibilidade dos caracteres	( )	( )	( )

2. Quanto às ilustrações

	nível de adequação		
	1	2	3
Nitidez	( )	( )	( )
Legendas	( )	( )	( )
Destaques	( )	( )	( )
Créditos	( )	( )	( )

II. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

GERAIS

Quanto às ilustrações

	nível de adequação		
	1	2	3
Contextualização/Pertinência	( )	( )	( )
Articulação	( )	( )	( )
Diversidade	( )	( )	( )
Não há indução de atos ou raciocínios discriminatórios	( )	( )	( )
Indicação e fonte e referência bibliográfica	( )	( )	( )

ESPECÍFICOS

1. LEITURA

1.1. Quanto à seleção dos textos

AUTORIA

	nível de adequação		
	1	2	3
Representatividade	( )	( )	( )
Diversidade no tempo	( )	( )	( )
Diversidade no espaço	( )	( )	( )

TIPOLOGIA

	nível de adequação		
	1	2	3
Variedade de gêneros	( )	( )	( )
Variedade de registros/variedade lingüística	( )	( )	( )

TEMÁTICA

	nível de adequação		
	1	2	3
Variedade de temas	( )	( )	( )
Pertinência dos temas	( )	( )	( )
Articulação entre os temas	( )	( )	( )

TEXTUALIDADE

	nível de adequação		
	1	2	3
Coerência	( )	( )	( )
Complexidade textual	( )	( )	( )

1.2. Quanto às atividades com os textos

	nível de adequação		
	1	2	3
Promoção da utilização de conhecimentos prévios	( )	( )	( )
Reconhecimento da estrutura do texto	( )	( )	( )
Estabelecimento de relações intratextuais	( )	( )	( )
Estabelecimento de relações extratextuais	( )	( )	( )
Estabelecimento de relações intertextuais	( )	( )	( )
Interpretação de elementos coesivos/anafóricos	( )	( )	( )
Formulação de inferências/extrapolações	( )	( )	( )
Promoção de posicionamento em relação às idéias apresentadas	( )	( )	( )
Reflexão sobre recursos lingüísticos utilizados	( )	( )	( )
Promoção de elaboração de hipóteses explicativas	( )	( )	( )

1.3. Quanto às atividades com outros livros e outros portadores de texto

	nível de adequação		
	1	2	3
Incentivo à leitura de outros textos	( )	( )	( )
Incentivo à pesquisa de outros temas	( )	( )	( )
Incentivo à leitura de outros autores	( )	( )	( )

2. ORALIDADE

2.1. Quanto às condições de produção

	nível de adequação		
	1	2	3
Promoção de situações de oralidade	( )	( )	( )
Promoção de discussão da oralidade	( )	( )	( )

2.2. Quanto às atividades

	nível de adequação		
	1	2	3
Processo de interlocução.	( )	( )	( )
Contexto histórico e sócio-cultural dos alunos.	( )	( )	( )
Visão de mundo e experiências prévias dos alunos.	( )	( )	( )
Variedade lingüística dos alunos.	( )	( )	( )
Diferenciação entre linguagem oral e escrita.	( )	( )	( )
Diferenciação entre os vários graus de formalidade	( )	( )	( )

3. PRODUÇÃO DE TEXTOS

3.1. Quanto às condições de produção

	nível de adequação		
	1	2	3
Contextualização das propostas	( )	( )	( )
Definição de razões/objetivos de escrita	( )	( )	( )
Definição de interlocutor	( )	( )	( )
Integração com o conteúdo das discussões orais	( )	( )	( )
Pressuposição de leituras prévias e debate	( )	( )	( )

3.2. Quanto às atividades desenvolvidas

	nível de adequação		
	1	2	3
Diferenciação entre os gêneros discursivos e seus contextos de uso	( )	( )	( )
Diferenciação entre os graus de formalidade	( )	( )	( )
Promoção de relatos de experiência	( )	( )	( )
Criação mundos possíveis/ficcionais	( )	( )	( )
Descrição de objetos/cenas	( )	( )	( )
Desenvolvimento de foco narrativo	( )	( )	( )
Procedimentos de argumentação/persuasão	( )	( )	( )

3.3. Quanto à avaliação dos textos produzidos

	nível de adequação		
	1	2	3
Explicitação de critérios de avaliação	( )	( )	( )
Promoção de autoavaliação	( )	( )	( )
Promoção de reelaboração de texto	( )	( )	( )
Orientação de socialização dos textos	( )	( )	( )

4. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

4.1. Quanto à organização dos conteúdos

	nível de adequação		
	1	2	3
Coerência com a concepção de linguagem expressa na introdução	( )	( )	( )
Articulação com as atividades de leitura e produção de textos	( )	( )	( )
Concepção de gramática coerente com os estudos lingüísticos	( )	( )	( )
Articulação entre morfossintaxe e semântica com a construção da textualidade	( )	( )	( )

4.2. Quanto à apresentação dos conceitos

	nível de adequação		
	1	2	3
Clareza	( )	( )	( )
Correção conceitual	( )	( )	( )

4.3. Quanto aos exercícios e atividades

	nível de adequação		
	1	2	3
Desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão sobre a linguagem	( )	( )	( )
Utilização relevante de metalinguagem	( )	( )	( )
Articulação com as atividades de leitura e produção de texto	( )	( )	( )

5. QUANTO À PROPOSTA METODOLÓGICA

	nível de adequação		
	1	2	3
Trabalho com textos significativos	( )	( )	( )
Produção de textos pela criança	( )	( )	( )
Explicitação de usos/funções da escrita	( )	( )	( )
Estabelecimento de sentido pela criança nas atividades de leitura/escrita	( )	( )	( )
Trabalho com a diversidade de gêneros discursivos	( )	( )	( )
Consideração do interesse da criança pelo processo no trabalho de análise e síntese	( )	( )	( )
Consideração das hipóteses da criança no trabalho com ortografia e segmentação da escrita	( )	( )	( )
Introdução das estruturas silábicas mais complexas e dificuldades ortográficas	( )	( )	( )
Contextualização da introdução dos diferentes tipos de letra	( )	( )	( )
Construção da textualidade	( )	( )	( )

6. QUANTO AO PERÍODO PREPARATÓRIO

	nível de adequação		
	1	2	3
Consideração do contato anterior da criança com a escrita	( )	( )	( )
Consideração do conhecimento sobre a escrita construído pelo contato prévio	( )	( )	( )
Trabalho com a variação lingüística escrita em diferentes portadores de texto	( )	( )	( )
Introdução dos "instrumentos" de escrever	( )	( )	( )
Respeito às opções da criança quanto à utilização de material de escrita	( )	( )	( )
Trabalho com o alfabeto como "base" da escrita do português	( )	( )	( )

Construção de sentido no exercício do desenho das letras	( )	( )	( )
Introdução das estruturas silábicas mais complexas e dificuldades ortográficas	( )	( )	( )
Contextualização dos aspectos convencionais de nosso sistema de escrita	( )	( )	( )

III. MANUAL DO PROFESSOR

	nível de adequação		
	1	2	3
Explicitação coerente dos objetivos da obra/da coleção	( )	( )	( )
Subsídios para o trabalho com o livro do aluno	( )	( )	( )
Coerência com o livro do aluno	( )	( )	( )
Correção conceitual	( )	( )	( )
Justificação das respostas dos exercícios	( )	( )	( )
Indicação de fontes e bibliografia	( )	( )	( )
Sugestão de atividades	( )	( )	( )
Aprofundamento dos conteúdos do livro do aluno	( )	( )	( )
Orientações de estudo	( )	( )	( )

V. DESTAQUES E OBSERVAÇÕES:

VI. PARECER

( ) INADEQUADO ( ) POUCO ADEQUADO ( ) ADEQUADO

JUSTIFICATIVA:

A INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA

Nelita Bortolotto

Martins Fontes
São Paulo 1998

Apresentação

Em uma coleção que se intitula "Texto e Linguagem", eis um novo trabalho que vem reafirmar seus objetivos e rumos. Inaugurada há uma década e meia, quando já se produzia, no contexto acadêmico brasileiro, uma série de estudos sobre escrita, leitura, texto, discurso, algumas vezes relacionando-os ao contexto escolar, a coleção se encontra hoje amadurecida, considerada um referencial para os estudantes e pesquisadores na área de estudos sobre a linguagem. No entanto, cada novo volume traz uma contribuição única e singular, cobrindo algum aspecto ainda inexplorado, aprofundando outros, enfatizando pontos ainda descobertos.

Estes quinze anos da coleção foram anos de uma produtiva reflexão sobre o ensino de português, fundamentada principalmente pelas contribuições que a lingüística trouxe, ao possibilitar a análise de práticas de ensino de língua então vigentes bem como a elaboração de propostas alternativas visando uma mudança das práticas analisadas. A década de 80 foi marcante pela intensa produção acadêmica sobre o ensino de português, pela proliferação de Propostas Curriculares para o ensino fundamental, pela quantidade de cursos destinados a professores de português.

O trabalho de Nelita Bortolotto é uma contribuição que tenho o prazer de anunciar ao leitor, sabendo que a leitura das

páginas do texto da autora será muito mais esclarecedora e atraente do que qualquer apresentação. De qualquer modo, como leitora privilegiada que fui por ter podido lê-lo antes de chegar à forma de livro, sinto-me à vontade para dizer aqui qual a contribuição original e singular deste trabalho.

A interlocução na sala de aula é um trabalho sobre o ensino de português cuja perspectiva já é anunciada pelo título. No entanto, ao mostrar como se processa a prática pedagógica que introduz a criança no ensino da escrita, Nelita vai além do que o título pode sugerir. São "duas histórias de ensinar e aprender" apresentadas por alguém que adentrou em duas salas de aula e, com seu olhar de professora e pesquisadora, foi observando as aulas, as falas, as escritas, com uma delicadeza de quem quer, antes de tudo, entender como "se dá o processo da produção textual escrita".

Enumero aqui alguns aspectos do livro que permitem reconhecer um tratamento dado à produção escrita que difere de outros trabalhos na área.

1. A autora concebe a alfabetização como parte do processo de aquisição da linguagem escrita, enfatizando *o processo* presente nas duas práticas sensivelmente diferentes. A opção metodológica por uma pesquisa que a conduzisse à observação/participação possibilitou a obtenção de um *corpus* que foi sendo, depois, analisado em sua riqueza, sem reduções que o descontextualizassem. Os *recortes* apresentados – selecionados com cuidado pela autora – permitem ao leitor recuperar as interações presentes nas salas de aula. Em nenhum momento foi perdida a preocupação com o todo da produção escrita: as leituras, as falas dos professores e dos alunos, as propostas encaminhando as produções, enfim, tudo o que possibilitou a Nelita perceber e discutir as diferenças nos dois processos.

2. Mostrando as diferenças entre as duas práticas observadas, o texto provoca no leitor muitas reflexões sobre o discurso presente na sala de aula e o discurso sobre o que é feito na sala de aula. O texto de Nelita é exemplar, pois mantém um diálogo entre as interações presentes nas salas de aula, os textos escritos pelos alunos, as conversas entre as professoras e a pesquisadora

e as observações desta última. Nelita consegue manter a presença dessas vozes sem tentar transformá-las em uma única.

3. Analisar textos de alunos não é uma tarefa fácil se não se quiser repetir o que já foi dito ou se não se pretender olhar os textos como um corretor. O difícil é tomar essas escritas como possibilidades encontradas pelos seus autores, reconhecer as histórias de cada um, admitir que, mesmo apesar da rigidez manifestada em muitos textos, as marcas da subjetividade vão aparecendo no *processo* da aquisição da escrita. Nelita conseguiu observar que cada criança vai colocando, em seus textos, suas marcas, vai construindo seu estilo, vai realizando escolhas.

Acredito que a escrita de um texto é resultado de uma reflexão que seu autor vem fazendo e que essa reflexão vai permitindo ao autor ir definindo a sua escrita, ir construindo seu estilo. O texto de Nelita – que eu tive a possibilidade de ler antes de se tornar um livro – me permitiu ver o *trabalho* da autora, presente em todos os momentos do processo: nas reflexões de sua prática docente, na pesquisa realizada, na sua interlocução com outras pesquisas e, finalmente, na escrita feita e refeita.

Raquel Salek Fiad
janeiro 1998

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS XXVII

Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

UNESP- IBILCE
São José do Rio Preto
1998

RESUMO: *Neste trabalho, expomos o método pelo qual apreendemos as marcas lingüísticas que caracterizam o que chamamos, a partir de textos de vestibulandos, o modo heterogêneo de constituição da escrita. A metodologia baseou-se na aplicação do paradigma indiciário, consistindo do trabalho com pistas, regularidades e propriedades dos textos estudados.*

PALAVRAS-CHAVE: *escrita, imaginário, paradigma indiciário.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, M.B.M. (1989) *Oral and written texts*: beyond the descriptive illusion of similarities and differences. [s.l. : s.n.].

_____ . (1994) *Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis*. In: Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 41. *Estudos Lingüísticos XXIII, Anais de Seminários do GEL*, v. 1. São Paulo. p. 1-6.

ABAURRE, M.B.M. et al [s/d] Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (SP), v. 30.

AUTHIER-REVUZ, J. (1990) Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüístico*. Campinas (SP), v. 19, p. 25-42.

ECO, U. & SEBEOK, T.A. (orgs.) (1991) *O signo de três*: Dupin, Holmes, Peirce. São Paulo : Perspectiva.

GERALDI, J.W. (org.) (1984) *O texto na sala de aula*: leitura e produção. 8ed. Cascavel (PR) : ASSOESTE.

GINZBURG, C. (1989) *Mitos, emblemas e sinais*: morfologia e história. São Paulo : Companhia das Letras.

LEMOS, C.T.G. de (1986) Interacionismo e aquisição de linguagem. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 2, n. 2, p. 231-248.

MAINGUENEAU, D. (1989) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas (SP) : Pontes/Ed. da UNICAMP.

MARCUSCHI, L. A. (1995) Oralidade e escrita. (Texto da Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-brasileiro sobre Linguagem e Educação. UFRN, 26-28 de junho, p. 1-17).

SCARPA, E.M. (1995) Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas (SP), v. 29, p. 163-184.

VEYNE, P. (1971) *Comment on écrit l' histoire* (suivi de: Foucault révolutionne l'histoire). Paris : Éditions du Seuil.

_____ . (1983) *O inventário das diferenças:* história e sociologia. São Paulo : Brasiliense.

ANÁLISE DE UM TEMA EM VÁRIOS AUTORES (E EM VÁRIAS VERSÕES)

Raquel Salek FIAD (Universidade Estadual de Campinas)

ABSTRACT: *This paper discusses the choice for writing a narrative or a dissertative text when a theme is given to secondary students. The analysis is based on different versions of texts written by ten students, considering the reformulations made from one version to the other. The conclusion is that students have a preference towards writing narrative texts.*

KEY WORDS: *text, rewriting, writing teaching.*

Nesta análise pretendo apresentar algumas das reflexões que venho realizando como parte do projeto de pesquisa intitulado *Estudo da reescrita de textos como indicador dos processos presentes na escrita,* inserido no Projeto Integrado "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita" (CNPq - 521837/95-2).

Nesta parte da pesquisa detenho-me em uma análise comparativa de diferentes textos escritos por vários autores a partir de um mesmo tema. Mais ainda: estarei analisando os textos em suas diferentes versões, feitas pelos próprios autores, a partir ou não de sugestões da professora responsável, já que são textos de uma turma de 3ª série de 2° grau de uma escola pública. Será apresentada uma análise discutindo o tratamento que os diferentes autores dão ao tema proposto para escrita.

O *corpus* disponível para análise foi constituído a partir da coleta realizada por uma bolsista, em situação escolar, visto que a bolsista era professora das três classes de 2° grau onde se deu a coleta. Todas as classes eram de uma escola pública da cidade de Americana (SP). A coleta foi realizada no ano de 1993. Como um dos objetivos da pesquisa era analisar as marcas de reescrita presentes nos textos, já que essas marcas vinham-se mostrando como privilegiadas para se observar o comportamento singular dos autores, foi solicitado aos alunos - autores dos textos - que mantivessem todas as versões dos textos, com todas as reelaborações realizadas, fossem elas resultantes de recomendações feitas pela professora ou de iniciativas dos próprios autores. Nesta parte da pesquisa estarei trabalhando com uma parte do *corpus* que compreende 20 textos produzidos por 10 alunos da 3ª sérieA.

Essa análise comparativa será precedida de um breve resumo de alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto Integrado - aqueles mais relevantes para a análise que se pretende fazer.

Fundamentação teórica e metodológica

Nos trabalhos que vêm sendo realizados no âmbito do projeto integrado vimos adotando os pressupostos teórico-metodológicos de um paradigma indiciário, por considerarmos que, a partir desse "olhar", tornam-se reveladores e significativos aspectos singulares e particulares da aquisição da escrita que são considerados marginais em uma perspectiva teórica que valorize apenas os aspectos generalizantes e normais. Os textos do historiados Carlo Ginzburg (cf. Ginzburg 1939) recuperam, para as ciências humanas, a possibilidade de, através da análise de pistas, sinais, examinar os pormenores, as marcas individuais presentes nas atividades humanas, dentre elas a linguagem.

No caso específico da aquisição da escrita, consideramos especialmente interessante trabalhar com o paradigma indiciário por ele nos permitir lidar com as diferenças mais do que com as semelhanças, com os fenômenos "anormais" mais do que com a norma, com a possibilidade de ir em busca de explicações mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes. Dentro de uma perspectiva científica galileana, "do que é individual não se pode falar" (Ginzburg 1939:156), já que a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos são fundamentais para um conhecimento científico rigoroso. No entanto, esse rigor não é o esperado para as situações em que "a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos" (Ginzburg,op.cit.:178).

Desse modo, a análise do *corpus* é guiada por procedimentos abdutivos de investigação, com constantes idas e vindas entre o corpus e as hipóteses que se vão formando. A identificação e seleção dos episódios de escrita singulares, especialmente aqueles de refacção textual , são efetuadas de acordo com esses procedimentos.

Dentro do tema específico deste texto, é particularmente relevante a contribuição do paradigma indiciário para a busca de singularidades no tratamento dado por diferentes autores a um mesmo tema.

Ainda como fundamentação teórica relevante para esta análise dos dados, retomo as considerações de Bakhtin ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso (cf. Bakhtin 1992). Este autor salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a lingua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas. Para esta pesquisa, é especialmente relevante considerar essa relação entre o individual, presente em cada enunciado, e os *tipos relativamente estáveis de enunciados* - o geral - que Bakhtin denomina *gêneros do discurso.*

Uma última referência teórica relevante para essa análise vem dos estudos desenvolvidos na área de análise do discurso que se detém na análise de manuscritos. Os estudos de aquisição da escrita preocupados com o processo têm olhado com especial atenção para esses materiais, entendendo que a análise dos manuscritos permite reconstruir o trabalho de enunciação escrita. Bastante ilustrativos quanto a esse tipo de análise são os trabalhos desenvolvidos por Fabre (1986,1987,1989 e 1992), geralmente baseados em manuscritos infantis. Por outro lado, a análise de manuscritos literários, que tem como objetivo a "gênese dos textos", também parte da observação de estados intermediários de escrita, de modo a depreender como um autor constrói o seu texto. Um exemplo de análise de manuscritos literários que nos permite perceber a preocupação com a construção textual é o artigo de Fuchs, Gréssillon e Lebrave (1991),

em que analisam os manuscritos de um conto de Flaubert. Nesse texto, a análise das reformulações efetuadas por Flaubert permite entrever um estilo de construção textual, que não é exclusivo de Flaubert mas não é também o mesmo para todos os escritores.

A análise dos textos

Para este trabalho, selecionei o último texto escrito pelos 10 estudantes da 3ª série, com suas versões - total de 20. O desenvolvimento do tema proposto - *língua X cultura/ mal-entendidos provocados pela linguagem* - é feito através de diferentes tipos de texto.

Vejamos qual a opção dos alunos. Retomando a hipótese de que o autor opera uma seleção do gênero do discurso também em função do domínio que ele tem dos gêneros, e mais ainda, que quanto maior o domínio desse gênero, maior o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita (seleções quanto aos aspectos textuais, gramaticais, lexicais), a abordagem dos textos será feita visando uma discussão sobre a escolha dos gêneros discursivos relacionada às reelaborações realizadas e as conseqüentes versões delas resultantes.

Num primeiro momento, sem entrar ainda numa análise detalhada dos textos, pode ser apresentado o seguinte panorama geral:

Quanto ao gênero, alunos e versões

Gênero	Número de alunos	Número de versões	
Narração	1	1	
	1	2	
	1	4	
Dissertação	1	1	com exemplos
	3	2	com exemplos
Início de Dissertação	1	1	com narrativa incluída
	1	2	com narrativa incluída
Narração e Dissertação	1	1(narr.) 2(diss.)	com exemplos

Os textos do *corpus* aqui analisado parecem caminhar na mesma direção dos textos dissertativos de 5ª e 8ª séries analisados por Lopes (1996): apóiam-se em exemplos ilustrativos ou em narrativas que ocupam o texto todo. Inicialmente detenho-me na análise dos trechos que contém exemplos.

Conforme apontado acima, apenas um dos textos dissertativos é construído sem exemplo ou narrativa, em sua 1ª versão. Nesse texto, a observação da professora dizia o seguinte: *Procure trabalhar melhor um texto como esse. Ele está muito limitado, tanto no que diz respeito à forma quanto ao conteúdo.* Além dessa observação ao final do texto, havia duas observações pontuais, no 2º e no 4º parágrafos: *Pont.* (2º par.) e *arrumar* (4º par.). A 2ª versão mantém o 1º e 2º parágrafos (este reformulado, especialmente "quanto à forma"), contém um 3ª parágrafo que condensa os parágrafos 3,

4, 5 e 6 da versão anterior e recebe um parágrafo final que contém um exemplo:

1.*Entre as diversas interpretações podemos destacar a palavra actually que significa raramente, mas é confundida principalmente pelos brasileiros com o significado de atualmente, devido ao seu som e escrita, e essas diferenciações não param por aí, continuam ainda muito além.*

O texto encaixa-se, nessa 2ª versão, no modelo dos demais textos da classe que contém exemplos (e que, provavelmente, seguem o modelo do texto lido anteriormente à produção dos textos pelos alunos).

Dos outros três alunos que seguem o modelo, um escreve somente uma versão, enquanto os outros dois reescrevem seus textos uma vez. Quanto a esses textos, faço as seguintes observações quanto aos exemplos e sua forma de apresentação, que variam de texto para texto.

O texto de Al. apresenta algumas reformulações entre a 1ª e a 2ª versões no sentido de substituir alguns exemplos por tentativas de generalizar:

2. *A mistura de cultura e de povos é algo complexo. No Brasil por exemplo existem estados ou cidades que parecem ser outro país. A Bahia, quando um paulista tem hábitos culturais ou intelectuais igual a um baiano? Raramente.(1ª v.)*
Dentro de um país, os estados podem parecer mundos diferentes. A cultura, a crença, o desenvolvimento, os termos, as expressões, os hábitos de um baiano é diferente de um carioca.. (2ª v.).

3. *Não ficando somente no Brasil, vamos além. Um italiano, um inglês, um francês dificilmente entenderá "hábitos comuns de linguagem" de outro país.* (1ª v.)
E os erros não ficam somente em um país. Os países são diferentes culturalmente, socialmente, enfim, o mundo não fala a mesma linguagem. (2ª v.)

4. *Muitas vezes procuramos em um dicionário de inglês expressões que não possuem sentido nenhum, porém nos E.U.A é um termo comum usado, ou uma "gíria". Pergunte para um brasileiro o que é um credit card, ou mesmo um memo book, dificilmente, se este não tiver um certo conhecimento em inglês, não saberá responder.* (1ª v.)
Porém existem interferências de idiomas que torna a linguagem confusa. Os termos norte americanos estão presentes em nossos dias e na maioria das vezes são conhecidos por uma minoria. (2ª v.)

5. *Um exemplo mais simples - OK -. Muitas pessoas falam e as vezes nem sabem o porque.* (1ª v.)
Existem gírias, expressões que as pessoas usam e quando se pergunta a razão não sabem explicar o que significa e (mais) porque usam (2ª v.)

No texto de Gi. (com reformulações basicamente formais entre a primeira e a segunda versões), os exemplos são poucos. Destaco, no segundo parágrafo:

6. *No Rio de Janeiro ouvesse muito funk e samba. Aqui em São Paulo o rock e a musica sertaneja predomina mais.* (1ª v.)

No Rio de Janeiro ouvesse muito funk e samba. Aqui em São Paulo pode encontrar uma grande predominância do rock e da musica sertaneja. (2ª v.)

Embora não vá discutir aqui os problemas dos textos que estão sendo analisados, observando os textos dos três alunos posso observar que o uso dos exemplos pode produzir textos mais ou menos adequados (ou com mais ou menos problemas). A articulação entre os exemplos e o restante do texto é essencial para que o mesmo seja bem sucedido. A seleção dos exemplos é, portanto, fundamental para que eles efetivamente contribuam para a argumentação.

Há ainda uma aluna que escreve um texto dissertativo em 2 versões. Ao final de sua 1ª versão, a professora faz a seguinte observação: *Seu texto divide-se em 2 partes: a primeira é bastante repetitiva; a segunda é somente feita de exemplos.* Essa observação da professora expressa o modelo presente nesse e em outros textos já analisados e provoca uma reelaboração que consiste em condensar ambas as partes.

Essa mesma aluna escreve, ainda, um texto narrativo que é um desdobramento do último exemplo citado na primeira versão de seu texto dissertativo, eliminado na segunda versão por conter *"somente exemplos"*. O exemplo retirado é o mote para o texto escrito narrativo.

Os outros três alunos optam pelas narrativas. Destes, um escreve uma versão, outro faz duas versões e um terceiro escreve seu texto quatro vezes. Os textos desse último aluno foram analisados em Fiad(1996) em comparação com outros textos do mesmo autor. A presença das narrativas - nos textos destes três alunos e nos textos acima analisados - permite observar que é através delas que os autores se diferenciam um dos outros. Os textos que contém os exemplos não se individualizam como aqueles que contém narrativas.

A escolha do gênero narrativo - provavelmente aquele que os estudantes dominam com um certo conforto - foi predominante no *corpus*, considerando a ocorrência de narrativas em 06 alunos de um total de 10. Essa opção está aliada ao melhor sucesso dos textos narrativos em oposição aos dissertativos, o que revela um melhor domínio, por parte dos estudantes, desse genero. Outros fatores também podem ter influenciado na escolha do gênero - o tema, o texto lido antes da produção escrita bem como a discussão ocorrida em classe - mas não serão discutidos aqui.

RESUMO: *Neste trabalho discuto como um tema é trabalhado, por dez alunos de uma terceira série de segundo grau, ora em textos dissertativos, ora em textos narrativos, considerando diferentes versões dos textos analisados. Concluo que os alunos tendem a produzir textos narrativos.*

PALAVRAS-CHAVE: *texto, reescrita, ensino de escrita.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). 1992 **Estética da criação verbal.** (tradução do francês). São Paulo, Martins Fontes Editora.

FABRE, C.. 1992. *Variantes de reécriture, citations, discours rapportés a l'école elementaire.* **Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage**, 9.

_____. 1989. *L' entrée dans l'écriture: coment des ecoliers transforment une 'histoire'.* **DRLAV**, 41.

_____. 1987. *La réécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires.* **Études de Linguistique Appliquée**, 68.

_____. 1986. *Des variantes de brouillon au cours préparatoire.* **Études de Linguistique Appliquée**, 62.

FIAD, R. S.. 1996. *Análise de episódios de reescrita reveladores da construção de um estilo.* Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional da ALFAL, julho/1996, Las Palmas, Espanha.

FUCHS, C., Gréssillon, A. e Lebrave, J. 1991. *Flaubert: Ruminer Herodias. Du cognitif-visuel au verbal-textuel.* **L'écriture et ses doubles. Génèse et variation textuelle.** ed. du cnrs, paris.

GINZBURG, C. 1939. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário.* in **Mitos, emblemas, sinais.** (tradução). São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

LOPES, Maria Aparecida. **Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno.** Dissertação de Mestrado, Unicamp/IEL, 1996.

TRAÇANDO O PERFIL DE UMA PROFESSORA A PARTIR DE INDÍCIOS DO SEU TRABALHO

Maria Laura T. MAYRINK-SABINSON (Universidade Estadual de Campinas)

ABSTRACT: *This text shows an attempt to reconstruct the classroom work of an elementary teacher through the investigation of* indicia *(Ginzburg, 1986) found on the written texts of two of her students.*

KEY WORDS: *Writing acquisition, adult interlocutor, singular data.*

Meu trabalho tem-se centrado, mais recentemente, na discussão do papel do outro/interlocutor "empírico" da criança[1]. Tenho me ocupado em observar os *modos* pelos quais esse interlocutor deixa marcas nas primeiras manifestações de interesse da criança pelas atividades de leitura/escrita e nas modificações mesmas que os aprendizes de escrita introduzem nos seus textos iniciais. Faço isso no interior de uma concepção sócio-histórica da linguagem. Com Franchi (1987), considero a linguagem atividade constitutiva não apenas da subjetividade e da necessária alteridade, mas de si própria enquanto objeto de reflexão e de análise de que se pode falar usando a própria linguagem, vendo o processo de aquisição da linguagem, em suas modalidades oral e escrita, como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria (ver a respeito Bakhtin, 1992). Desse movimento, por natureza não-linear, são parte integrante as hesitações, as reelaborações, as generalizações, as variações e mesmo as idiossincrasias que podem ser tomados como indícios, no sentido ginzburguiano, dos movimentos mesmos dos sujeitos em constituição. Valendo-me de análises qualitativas, ancoradas no paradigma indiciário explicitado por Ginzburg (1986), minha investigação tem-se preocupado em contrapor *sujeitos reais* e suas histórias particulares e únicas de envolvimento com a linguagem aos *sujeitos virtuais* de que falam visões mais psicologizantes do processo de aquisição da escrita. Privilegiando dados naturalisticamente coletados, busco *indícios*, *marcas* deixadas pelo sujeito e pelo outro que com ele interage, nos movimentos mesmo dessa interação. A adoção do paradigma indiciário tem permitindo questionar e discutir o papel do outro no processo de aquisição da linguagem e sua representação escrita.

Buscando ilustrar essa produtividade do uso do paradigma indiciário na análise de dados da escrita inicial, tentarei, aqui, traçar o perfil de uma professora, R, a partir de indícios encontrados no material, coletado longitudinalmente, de duas crianças (ML e L) para as quais lecionou[2]. O trabalho de R tem chamado a atenção, principalmente pela

CONSELHO EDITORIAL

Affonso Romano de Sant'anna (UFRJ) - Literatura Brasileira/Teoria Literária
Ataliba Castilho (USP) - Língua Portuguesa
Carlos Alexandre Baumgarten (FURG) - Literatura Brasileira
Charlote Galves (UNICAMP) - Sintaxe
Darlene J. Sadlier (INDIANA UNIVERSITY-EUA) - Literaturas Brasileira e Portuguesa
Diana P. Barros (USP) - Semiótica
Dionísio Toledo (PARIS-FRANÇA) -Literatura Brasileira
Donaldo Schüler (UFRGS) - Literatura Comparada/Teoria da Literatura/Literatura Brasileira
Eduardo Guimarães (UNICAMP) - Semântica Argumentativa
Eleni Jacques Martins *(IN MEMORIAM)*
Eni P. Orlandi (UNICAMP) - Análise do Discurso
Francine Mazière (UNIVERSITÉ PARIS-NORD) - Lingüística/Análise do Discurso
Francisco Rodrigues Adrados (MADRID) - Língua e Literatura Gregas
Ingácio Antonio Neis (UFRGS) - Língua e Literatura Francesas/Teoria da Tradução
Ingedore Koch (UNICAMP) - Lingüística Textual
Ione M. G. Bentz (UFRGS) - Semiótica
Jacques Poulet (UNIVERSITÉ DE LYON-FRANÇA) - Semiótica Literária
Jacyntho José Lins Brandão (UFMG) - Língua e Literatura Gregas
James Knapp (UNIVERSITY OF PITTSBURGH) - Literaturas Norte-americana e Universal
João Pedro Mendes (UnB) - Língua e Literatura Latinas
Leci Barbisan (PUC-RS) - Lexicografia/Lingüística Textual/Língua Francesa
Leda Bisol (UFRGS-PUC-RS) - Sociologia/Fonologia
Lúcia Helena (UFRJ) - Literatura Brasileira/Teoria da Literatura
Marília dos Santos Lima (UFRGS) - Lingüística Aplicada/Aquisição de Segunda Língua
Márcia Hoppe Navarro (UFRGS) - Literatura Hispano-Americana
Maria Eugênia Malheiros-Poulet (UNIVERSITÉ DE LYON-FRANÇA) - Teoria da Comunicação
Michele Coccia (UNIVERSITÀ DI ROMA) - Língua e Literatura Latinas]
Régine Robin (UQUAM-CANADÁ) - Sociocrítica da Literatura/Análise do Discurso
Rita T. Schmidt (UFRGS) - Literatura Americana/Literatura Comparada
Rita Lemaire (UNIVERSITÉ DE POITIERS-FRANÇA) - Literaturas Brasileira e Neolatinas
Rosemary Arrojo (UNICAMP) - Teoria da Tradução
Silviano Santiago (UFF) - Literatura Brasileira
Suzi Sperber (UNICAMP) - Teoria Literária/Ensino da Literatura
Tereza Cristina Cerdeira da Silva (UFRJ) - Literatura Portugesa
Vilson José Leffa (UFRGS) - Lingüística Aplicada
Zilá Bernd (UFRGS) - Estudos Francófonos3

Organon 25

Revista do Instituto de Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Volume 11, Número 25, 1997

GINZBURG, C. (1939). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: _____. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A respeito do reconhecimento de letras ou de como uma criança pequena pode pensar que a letra tem um proprietário. *Estudos Lingüísticos*; Anais do XXXIX Seminário do GEL, Franca, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Cambridge/Massachusetts, The MIT Press, 1962.

_____. *Mind in Society*. Cambridge/Massachusetts, Harvard University Press, 1978.

ANÁLISE DE EPISÓDIOS DE REESCRITA REVELADORES DA CONSTRUÇÃO DE UM ESTILO

Raquel Salek Fiad

RESUMO: *This paper discusses some aspects of the acquisition of written language, with emphasis on the acquisition of style. Based on a indiciary paradigm, some particular aspects of the construction of written language are presented. The methodology includes the comparison of different texts with different versions written by the same author.*

PALAVRAS-CHAVE: *aquisição da escrita, estilo, paradigma indiciário, narrativa.*

1. Neste trabalho[1] pretendo apresentar algumas das reflexões que venho realizando como parte do projeto de pesquisa intitulado *Estudo da reescrita de textos como indicador dos processos presentes na escrita*, que está inserido no *Projeto Integrado A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita* (CNPq, proc. 521837/95-2)[2].

Inicialmente, recuperarei alguns pressupostos teóricos e metodológicos do Projeto Integrado (que são, obviamente, assumidos no projeto individual), para, em seguida, explicitar as questões que serão focalizadas a partir da análise de alguns dados de aquisição da escrita.

Conforme já assumido em outros trabalhos anteriormente realizados por mim e pelas demais integrantes do projeto (FIAD, 1993a e 1994; ABAURRE *et alii.*, 1992, 1995a e 1995b), vimos adotando os pressupostos teórico-metodológicos de um paradigma indiciário em nossas reflexões, por considerarmos que, a partir desse *olhar*, tornam-se reveladores e significativos aspectos singulares e particulares da aquisição da escrita que são considerados marginais em uma

---

Raquel Salek Fiad é professora do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

1Este texto foi apresentado durante o XI Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, realizado em julho/1996, em Las Palmas de Gran Canaria, Espanha.

2Este Projeto Integrado é coordenado pela colega Maria Bernadete M. Abaurre e dele participam, atualmente, três pesquisadoras, três bolsistas de IC, uma de aperfeiçoamento e vários estudantes de pós-graduação, todos do Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp.

perspectiva teórica que valorize os aspectos generalizantes e normais, que ocorrem em paradigmas como o galileano. Os textos do historiador Carlo Ginzburg (GINZBURG, 1939) recuperam, para as ciências humanas, a possibilidade de, através da análise de pistas, sinais, examinar os pormenores, as marcas individuais presentes nas atividades humanas, dentre elas a linguagem.

No caso específico da aquisição da escrita, consideramos especialmente interessante trabalhar com o paradigma indiciário por ele nos permitir lidar com as diferenças mais do que com as semelhanças, com os fenômenos *anormais* mais do que com a norma, com a possibilidade de ir em busca de explicações, mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes, dentro de uma perspectiva científica galileana, "do que é individual não se pode falar" (GINZBURG, 1939, p.156), já que a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos são fundamentais para um conhecimento científico rigoroso. No entanto, esse rigor não é o esperado para as situações em que "a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos" (*id.*, p.178).

2. Dentro do tema específico deste texto, é particularmente relevante a contribuição do paradigma indiciário para a análise da construção de um estilo de escrita.

Retomo aqui as considerações de Bakhtin sobre estilo ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992). Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a língua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas. O estilo está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso pois, por um lado, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual, mas, por outro, nem todos os gêneros do discurso favorecem essa manifestação do individual nos enunciados. O estilo, entendido como a seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Finalmente, tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos lingüísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.

Em trabalhos realizados anteriormente (MAYRINK-SABINSON, 1993; ABAURRE, 1993; FIAD, 1993b e POSSENTI, 1993) discutimos a relação entre estilo e aquisição da escrita, defendendo o ponto de vista de que há indícios da individualidade - estilo - desde as escritas iniciais. A partir da análise de textos representativos de diferentes momentos da aquisição da escrita, observamos a emergência de traços individuais na escolha dos gêneros discursivos e na seleção dos recursos lingüísticos utilizados desde o início da escrita. Observamos, por outro lado, que o papel da escola na constituição da individualidade vai na contramão desse processo, isto é, há a produção de um *estilo escolar* que visa à homogeneização. É importante lembrar que assumimos, nesse trabalho, a concepção de estilo como resultado do trabalho que o sujeito realiza com a língua, ou seja das escolhas realizadas.

Neste texto, pretendo discutir as marcas de construção do estilo, ou da construção da individualidade na escrita, a partir da análise de diversos textos de um autor, levando em conta as marcas de reelaboração presentes nos textos. A comparação de diferentes momentos da escrita de um texto bem como a comparação de diferentes textos de um mesmo autor permitirão o levantamento de marcas que indiciam o trabalho que o autor vai realizando com a linguagem. É a construção do estilo que permitirá falar em construção do autor.

Serão analisados três textos de um estudante de 3ª série de segundo grau de uma escola pública da cidade de Americana, São Paulo (neste trabalho, M. se refere ao estudante autor dos textos). Esses textos, produzidos em contexto escolar, foram coletados pela professora, que, no momento, desenvolvia também um trabalho de pesquisa sobre a escrita de alguns de seus alunos. Foram selecionadas para este trabalho tanto a versão final de cada texto como todas as versões anteriores (anotações e rascunhos). Todos os textos analisados são narrativas, que foram produzidas a partir de diferentes propostas feitas pela professora. Resumo, abaixo, as informações sobre cada um dos três textos3:

Texto 1
- título: "Zé"
- situação de produção: a partir de uma discussão oral realizada em classe, após a leitura de um texto, cujo tema era o *mal-entendido* provocado pela linguagem
- versões: quatro

Texto 2
- título: "O inesperado"
- situação de produção: a partir da apresentação, pela professora, de um conjunto de características de um personagem feminino
- versões: duas

Texto 3
- título: "O meu avô"
- situação de produção: a partir de um fragmento de um texto que é parte da história de uma família, com a recomendação de que a narração deveria ser feita em 1ª pessoa
- versões: três

Para o objetivo deste trabalho, decidi deter-me na análise de alguns dos textos de um único autor, deixando de lado, neste momento, os demais textos dissertativos e argumentativos (cartas) desse autor, bem como todos os textos dos outros alunos da mesma classe. Este recorte é justificado pela questão que me propus perseguir aqui: a constituição de um estilo a partir das marcas individuais.

3. Cabe ainda uma justificativa a respeito da relevância do estudo de diferentes versões de um texto ou das marcas de reelaboração presentes em um texto. Os estudos de aquisição da escrita preocupados com o processo têm olhado

---

3No correr deste trabalho, os textos analisados serão referidos como 1, 2 e 3. Desse modo, nos exemplos citados, o número entre parênteses após o trecho refere-se ao texto de onde o exemplo foi extraído.

com especial atenção para esses materiais, entendendo que a análise dos manuscritos permite reconstruir o trabalho de enunciação escrita. Bastante ilustrativos quanto a esse tipo de análise são os trabalhos desenvolvidos por Fabre (1986, 1987, 1989 e 1992), geralmente baseados em manuscritos infantis. Por outro lado, a análise de manuscritos literários, que tem como objetivo a *gênese dos textos*, também parte da observação de estados intermediários de escrita, de modo a depreender como um autor constrói o seu texto. É nesse segundo grupo de análises que a questão do estilo é enfatizada, enquanto que tende a ser menosprezada quando se trata de textos infantis.

Um exemplo de análise de manuscritos literários que nos permite perceber a preocupação com a construção estilística é o artigo de Fuchs, Gréssillon e Lebrave (1991), cujos autores analisam os manuscritos de um conto de Flaubert. Nesse texto, a análise das reformulações efetuadas por Flaubert permite entrever um estilo de construção textual, que não é exclusivo de Flaubert mas não é também único a todos os escritores.

Em trabalhos realizados anteriormente (FIAD, 1991, 1993a e 1994), tentei apontar, a partir das marcas de reelaboração presentes nos textos, o trabalho que diferentes escritores-estudantes vão realizando com a escrita. No presente trabalho, a análise de um único autor reflete a preocupação atual com a construção do estilo.

4. A análise que passo a apresentar foi realizada a partir da leitura dos três textos em suas respectivas versões, buscando algumas marcas da escrita de M. que permitem a discussão de como esse autor, nesse momento de sua vida e de suas escritas, operou sua seleção dos recursos da língua. Para esta apresentação, serão selecionados alguns dos aspectos que me chamaram a atenção ao ler os textos com o objetivo acima mencionado. Como os três textos, com suas versões, são narrativos, os aspectos discutidos estão relacionados a esse tipo de texto.

Cabe mencionar que, dos três textos aqui analisados, somente um deles, o terceiro, foi solicitado como narração, pela professora. Os demais não tiveram qualquer determinação quanto ao gênero. M. selecionou o gênero narrativo para essas duas produções, diferentemente de outros colegas da classe que escreveram textos dissertativos a partir da solicitação e das informações fornecidas pela professora. Chama também a atenção do leitor que os textos dissertativos de M. (que não serão aqui analisados) não apresentam o mesmo tipo de envolvimento com a escrita presente nos narrativos, tanto pela inexistência de mais de uma versão para cada texto, como pela ausência de marcas que indiciem uma maior exploração dos recursos lingüísticos, características essas presentes nos textos narrativos.

Com essa breve introdução, pretendo levantar uma questão sobre a escolha do gênero do discurso e o domínio do mesmo. No caso de M., podemos supor uma relação direta entre o gênero escolhido e mais trabalhado - a narração - e o domínio que demonstra ter nas seleções que opera. Na realidade, estou retomando aqui Bakhtin ao afirmar que a primeira seleção efetuada é a do gênero:

> O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1992, p. 301).

No entanto, o trabalho do autor a partir de um dado gênero pressupõe um conhecimento do gênero:

> A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (*id.*, p. 303).

Estas reflexões de Bakhtin permitem pensar também em textos de autores não literários e estudantes, como é o caso de M.. Entendo que podemos dizer que o autor opera uma seleção do gênero do discurso também em função do domínio que ele tem dos gêneros. Mais ainda, quanto maior o domínio desse gênero, maior o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita (seleções quanto aos aspectos textuais, gramaticais, lexicais).

É com base nessa suposição que a análise dos textos narrativos de M. foi realizada. Desse modo, as reelaborações presentes nas diferentes versões de seus textos são entendidas como momentos reveladores das escolhas e decisões que M. vai operando[4].

5. O trabalho de Labov e Waletzky (1967) nos fornece alguns critérios para a identificação das unidades narrativas e é tomado, aqui, como uma referência para a discussão dos textos narrativos de M., já que é justamente a exploração do gênero narrativo pelo autor que será apresentada.

Ao tomar a análise feita por Labov e Waletzky, não pretendo discutir a adequação ou não dos textos de M. à estrutura e às características da narrativa apontadas por esses dois autores. Pretendo tomá-los como um ponto de partida para as reflexões sobre as narrativas de M., discutindo os aspectos que mais me chamaram a atenção.

Em todas as narrativas de M., o narrador é um personagem de destaque e todas são feitas na 1ª pessoa, o que pode ser notado logo na *orientação* das narrativas 2 e 3:

4Destaco aqui esta observação porque, para a escola, a existência de marcas de reelaboração evidencia mais o *desconhecimento* do autor do que o domínio dos recursos que explora. Minha interpretação da existência de várias versões e de reelaborações vai, portanto, no sentido oposto ao da escola.

"Às vezes, penso que Suzana nada sabe sobre ecologia. Não sei, age com pretensão, sempre diz sobre os livros relacionados a esta matéria que ultimamente vem lendo..." (2)
"Durante toda minha vida quis sempre descobrir o que fez vovô sofrer tanto!" (3)

E na *complicação* da narrativa 1:
"Certo dia, estava em casa e precisava urgentemente de um livro que só o meu vizinho, o Zé, possuía." (1)

É importante notar que somente a narrativa 3 teve essa solicitação explícita. Nas narrativas 1 e 2, o *eu* que narra está presente desde as primeiras versões. No entanto, nas duas primeiras versões da narrativa 3, o *eu* está ausente:
"Durante toda uma vida, Vicente Brás escondera o motivo pelo qual trancou seu coração / e se isolou do mundo." (3)

Neste caso, a primeira escolha do autor foi alterada em função da recomendação de que "a narrativa *deverá ser* em *1ª pessoa*". M. escreveu duas versões com o narrador ausente da narrativa e introduziu o narrador na última versão, atendendo à solicitação (ou ordem!) feita.

Uma possibilidade de interpretação para as escolhas de M. seria supor sua preferência por narrar na 1ª pessoa, o que sugeriria que a mudança na narrativa 3 não se deu apenas por *obediência* ao que lhe foi pedido, já que sua escolha, nos outros casos, não pode ser atribuída à *obediência*, mas a uma decisão própria.

M. inicia seus textos com pouca *orientação* e entra logo na *complicação*. O texto 2 foi produzido a partir da apresentação, pela professora, das características de um personagem feminino e é o texto que contém um trecho de orientação:
"Às vezes penso que Suzana nada sabe sobre ecologia. Não sei, age com pretensão, sempre diz sobre os livros relacionados a esta matéria que ultimamente vem lendo, e fica horas para mostrar-me que se esforça muito para me agradar. Não agüento mais, ela fica o dia inteiro em casa e geralmente se mete em meus assuntos e em minhas coisas. Acredita que agora ela deu de beliscar meu irmão mais novo? Ela fica nervosinha quando o pequeno se tranca no banheiro e fica cantando. Ora! Se ela quer por ordem, que ponha, mas na casa dela! Não estou entendendo onde ela quer chegar. Parece que ela me segue, até em minhas opiniões, algumas vezes até mostra falta de personalidade. Não sei onde vai parar minha paciência, quando eu me encher de tudo isso!"

Dentre as características para o personagem, fornecidas pela professora, constavam: *quer entrar para movimento ecologista*, *adora crianças até 3 anos de idade*, *irrita-se com porta de banheiro trancada*, dentre outras. Provavelmente M. dedicou-se a nos apresentar o personagem *Suzana* no início de seu texto, diferentemente do que fez nos outros, para cumprir o que lhe foi solicitado. É importante notar que, nos textos 1 e 2, não houve reformulações nessa parte dos textos de M.. No texto 3, devido à mudança *ele/eu*, temos as seguintes versões:
"Durante toda uma vida, Vicente Brás escondera o motivo pelo qual trancou seu coração e se isolou do mundo." (1ª versão)

"Durante toda uma vida, Vicente Brás escondera o motivo pelo qual trancou seu coração." (2ª versão)
"Durante toda minha vida quis sempre descobrir o que fez vovô sofrer tanto!" (3ª versão)

No início da *complicação* de seus textos, M. introduz algum elemento que vai permitir, para o leitor, perceber já a trama que vai provocar o desenrolar de sua narrativa. No texto 1, temos, na última versão:
"Chegando, fui muito bem tratado e recebido pela sua mãe, que apesar de cansada conseguiu me agradar com seus doces e sucos. Só que logo recebi a triste notícia que o Zé estava doente! Tinha apenas febre mas não estava tão mal!"

É interessante compararmos essa versão com as anteriores:
"Chegando, fui muito bem tratado e recebido pela sua mãe, que me agradou com seus doces e sucos. Só que logo recebi a notícia que o Zé estava doente! Tinha febre mas não estava tão mal!"

O acréscimo de *apesar de cansada* e do adjetivo *triste* diante de *notícia* antecipa ao leitor o problema que vai ser anunciado a seguir: a doença do Zé.

No texto 2, o autor introduz o elemento que vai conduzir a narrativa: a *briga* entre os personagens.
"Pensei que ficaria livre nesta viagem, e fiquei, só que logo quando cheguei em casa encontrei de cara Suzana e o meu quarto, sabe como?" (2ª versão)
"Pensei que ficaria livre! Considerei aquilo um 'fora'! Mas não, quando voltei para casa encontrei meu quarto sabe como?" (1ª versão)

Nesse texto, o autor se dirige explicitamente ao seu leitor, inserindo as informações já com um certo *espanto*, com a intenção de provocar, também no leitor, o estranhamento que o personagem vai tendo:
"Acredita que agora ela deu de beliscar meu irmão mais novo?"
"Inacreditável, não?"
"... sabe como?"

No texto 3, a referência ao *cartão* e à *chave*, logo no início, permite ao leitor perceber que esses são elementos complicadores da narrativa:
"Vasculhando suas coisas certo dia, encontrei uma chave grande, a qual despertou a minha curiosidade! Ela estava dentro de um casaco muito preto e antigo, o qual nunca vira em vovô. Simplesmente esqueci deste objeto que aparentava ser insignificante, mas ao mesmo tempo não." (3ª versão)
"Morreu no dia 27 de agosto de 1891 com um cartão escrito em alemão, morreu sentado no sofá da sala! Sua morte, repentina, abalo seus poucos parentes e amigos. Eu estava com apenas 15 anos e lembro-me que na época aquele cartão despertou-me algo." (3ª versão)

Nas versões anteriores, temos também a *chave* como elemento causador da complicação:
"Na tarde, Valéria fuçara nas vestimentas do irmão e encontrou no bolso de um casaco preto uma chave a qual despertou sua curiosidade"

São esses elementos que vão *complicar* as narrativas: a doença do Zé, a briga entre os namorados, a chave que permite decifrar o mistério do avô. M. vai

conduzindo suas narrativas com esses elementos, num crescendo. Importante nesse processo é o uso que faz de adjetivos e advérbios para caracterizar tanto ambientes e lugares, como pessoas. Destaco, aqui, alguns trechos que ilustram esse uso, apontando que, embora ocorra, muitas vezes, desde a primeira versão, a comparação entre as versões permite notar uma maior elaboração entre elas. Na narrativa 1, temos trechos que só ocorrem na última versão, trechos que ocorrem sem modificações em todas as versões e, mais freqüentemente, trechos que ilustram o trabalho de M. entre uma e outra versão:

"E lá estava o Zé, esticado, pálido em sua cama...." (só na 4ª versão)

"... o responsável por deixar todos da casa naquele estado lastimável de depressão." (em todas as versões)

"Entrei no quarto, era bagunçado e confuso, roupas por toda a parte, paredes brancas que já estavam aparentando velhas com suas ingentes rachaduras." (1ª versão)

"Entrei no quarto, era bagunçado e confuso, roupas por toda a parte, paredes que um dia foram brancas e que também aparentavam serem velhas devido às suas ingentes rachaduras." (4ª versão)

"... e quando cheguei em sua casa, vi sua mãe chorando e tive uma surpresa impressionante!" (1ª versão)

"Quando cheguei, presenciei uma cena terrível! A mãe do Zé estava sentada no sofá rasgado da sala, chorando! Fiquei ainda mais aterrorizado..." (4ª versão)

"Só que logo recebi a notícia que o Zé estava doente!" (1ª versão)

"Só que logo recebi a triste notícia que o Zé estava doente!" (4ª versão)

Nesse texto, ocorrem ainda trechos em que o autor trabalha visando a uma melhor caracterização do ambiente, operando praticamente com os mesmos itens em todas as versões e efetuando deslocamentos entre esses itens:

"Havia um copo com água em seu criado-mudo que estava encostado junto com um abajur em sua cama." (1ª versão)

"Havia em seu criado-mudo um copo com água e um abajur, este estava encostado à sua cama." (2ª e 3ª versão)

"... do lado, havia um abajur e um copo com água em cima de uma cadeira velha." (4ª versão)

No texto 2, temos trechos que já ocorrem desde a primeira versão, como os dois primeiros abaixo e trechos que foram-se modificando da primeira para a segunda versão:

"... e ela vestia uma camiseta branca muito grande."

"Ela estava pálida."

"... passando por um corredor estreito e escuro. Quando cheguei ouvi uma música do Lulu Santos e observei. Bati com minhas mãos trêmulas." (1ª versão)

"Segui, ele [o corredor] era estreito e escuro, quando cheguei na porta ouvi uma música, era do Lulu Santos, sinal de fossa. Bati com minhas mãos trêmulas." (2ª versão)

"Ela:" (1ª versão)

"Ela imediatamente disse com a voz fraca:" (2ª versão)

"... ela pediu à mãe que anotasse o recado." (1ª versão)
"... ela pediu à boa senhora que anotasse o recado." (2ª versão)
"Ela, decidida, levantou a cabeça, chegou bem perto de mim e disse:" (1ª versão)
"... e Suzana com muito custo levantou a cabeça com os olhos alagados. Ela decidida, aproximou-se de mim e disse:" (2ª versão)

Finalmente, do texto 3, destaco trechos que se encontram só na última versão, como os três primeiros a seguir, e trechos cuja comparação entre as diferentes versões permitem perceber como M. vai reconstruindo seus textos visando produzir um maior envolvimento com a trama narrada:
"Tal sentimento subiu-me e gelou toda minha alma, inacreditável, inexplicável, altamente inconsciente! A chave surgiu em meu pensamento velozmente e suando frio corri desesperadamente até minha casa." (3ª versão)
"Momentos agitados, mas também aprazíveis." (sic) (3ª versão)
"O choque foi violento, destruidor!" (3ª versão)
"... e encontrou no bolso de um casaco preto..." (1ª versão)
"Ela estava dentro de um casaco muito preto e antigo..." (3ª versão)
"Era calado, tinha um olhar desmaiado, triste, o rosto com formas firmes e o corpo magro, cansado." (1ª versão)
"Vovô sempre foi muito calado e observador, tinha um olhar desmaiado, triste e seu rosto possuía traços de quem já havia passado por muitas coisas." (3ª versão)
"Desceu a escada, agora com passos leves e seguros..." (1ª versão)
"Dirigi-me novamente à casa e em passos bem mais seguros desci vagarosamente a escada que finalizava no sótão escuro, sujo, melancólico!" (3ª versão)

Nesse processo de construção da narrativa, M. chega ao ponto de maior *complicação* de seus textos. Podemos observar, na versão final de cada um dos três textos, que, nesses momentos *máximos* de complicação, M. utiliza os recursos acima mencionados - maior detalhamento e qualificação de seres, lugares e objetos - visando produzir as cenas mais fortes de suas narrativas:
"Logo depois, resolvi lavar minha bicicleta no quintal e tentar esquecer tudo, só que quando mal comecei, ouvi gritos: O Zé morreu! O Zé morreu! Corri, como nunca, até a casa de meu amigo! Quando cheguei, presenciei uma cena terrível! A mãe do Zé estava sentada no sofá rasgado da sala, chorando! Fiquei ainda mais aterrorizado, não sabia o que fazer e então não suportei a emoção e chorei." (1)
"Nisso, a porta se abriu e ela vestia uma camiseta branca muito grande, que cobria a bermuda.
Ela estava pálida!" (2)
"Dirigi-me novamente à casa e em passos bem mais seguros desci vagarosamente a escada que finalizava no sótão escuro, sujo, melancólico!
Com a caixa na mão pude perceber que não era uma caixa, era um pequeno baú! Mas como fora buscar uma chave que um dia guardei por achá-la interessante, mesmo não sabendo para que ela seria útil! Procurei não pensar e agir como mandava meu coração. Movimentos agitados, mas também aprazíveis. Não sei descrever o que senti realmente, medo, ansiedade, felicidade... talvez um conjunto de tudo isso." (3)

A *resolução* de seus textos é breve e rápida:
"Foi quando vi o Zé sair do quarto aos berros." (1, 1ª versão)
"E chorei mesmo, até que pude ver o Zé saindo do seu quarto, também aos berros com o gato morto em seus braços." (1, 2ª , 3ª e 4ª versões)
"Ela, decidida, levantou a cabeça, chegou bem perto de mim e disse:
- Eu te amo!
O meu corpo todo gelara e não conseguia me mover." (2, 1ª versão)
"Ela decidida, aproximou-se de mim e disse:
- Eu te amo!
Meu corpo gelou e adormeceu!" (2, 2ª versão)
"Leu-a e durante, acredito, uma hora Valéria permaneceu atônita! A carta tinha uma literatura esplêndida e relatava com muita dor a única e antiga paixão de Vicente." (3, 1ª versão)
"E só então percebi que não era uma simples carta, aquele envelope continha informações que explicariam melhor do que tudo o que realmente aconteceu com meu querido avô!..." (3, 3ª versão)

M. não encerra seus textos aí. Nos textos 2 e 3, inclui uma seção *avaliativa*:
"Há algum tempo atrás havia percebido que eu, Ricardo, tinha todo esse tempo fechado os olhos e fingido não ver o amor!" (2, 1ª versão)
"Sabe, sinceramente percebi que eu estava me enganando, cometendo uma das piores coisas que pode um ser humano fazer, mentir para si mesmo! Mas o pior era que havia fechado os meus olhos e estava tentando sufocar o único sentimento capaz de encher de felicidade a vida de uma pessoa, o amor!" (2, 2ª versão)
"Vovô, foste um campeão apesar de tudo, pois soube amar intensamente e garantir a altivez e a pureza de sua alma! Soube, acima de tudo, viver e como prova maior de resistência, pôde suportar o eterno choro e o rio de lágrimas de seu coração que invadiu-lhe o espírito durante toda a sua vida!" (3, 2ª versão)

Enquanto, nas outras partes dos textos, o trabalho que M. realiza com a linguagem produz efeitos que fazem suas narrativas ganharem tanto na caracterização de personagens, objetos ou locais, como no envolvimento produzido através da trama apresentada, na avaliação, a impressão que se tem é que outros discursos entram no texto de M. - o lugar comum, o clichê tomam o lugar do texto que vinha sendo elaborado. Podemos dizer que são trechos que nada contribuem para as narrativas, na medida em que, nesse momento, não aparece mais o mesmo tipo de trabalho que M. vinha realizando desde a orientação dos seus textos.

No texto 1, M. termina explicando ao leitor a razão do susto do amigo de Zé, no que é bem sucedido somente ao chegar à quarta versão de seu texto:
"O que eu não sabia é que o gato tinha o mesmo nome que o dono! Fato este que demonstra claramente o afeto que sentia pelo animal. De certa forma, senti um alívio por ver que meu amigo estava 'bem' e que fora o gato o responsável por deixar todos da casa naquele estado lastimável de depressão." (4ª versão)

Nas versões anteriores, M. vai tentando fornecer essa explicação, porém sem muito sucesso:

"Na verdade, Zé também era o nome de seu querido gato (resolveu dar esse nome quando ganhou o animal pois o afeto era realmente grande), o responsável por deixar o dono naquele estado lastimável, compartilhando com o sofrimento de seu animal, que era considerado como uma pessoa da família, e ainda por cima, muito querida." (1ª versão)

"O que eu não sabia é que há algum tempo atrás meu amigo havia ganhado este gato, que recebeu o seu próprio nome devido ao enorme afeto que sempre sentiu pelo seu animal de estimação! Sendo assim, não imaginava que o gato era tão importante para ele e que possuíam o mesmo nome! De certa forma senti um alívio por ver que meu amigo estava 'bem' e que fora o gato o responsável por deixar todos da casa naquele estado lastimável de depressão." (2ª versão)

"O que eu não sabia é que há algum tempo atrás meu amigo havia ganhado este gato, que recebeu o seu próprio nome devido ao enorme afeto que sempre sentiu pelo seu animal de estimação! Sendo assim, não imaginava que o gato era tão importante para ele e que possuíam o mesmo nome! De certa forma senti um alívio por ver que meu amigo estava 'bem' e que fora o gato (que representava uma pessoa da família) o responsável por deixar todos da casa naquele estado lastimável de depressão." (3ª versão)

No entanto, o que nos chama mais a atenção nesse trecho é que M. reelabora seu texto, sozinho, de modo a chegar a um resultado que o satisfaz e também ao leitor. De todos os trechos reelaborados por M., este é o que nos permite perceber, com mais nitidez, os problemas que enfrenta com a escrita, as escolhas que efetua. Este trecho também se diferencia das avaliações dos textos 2 e 3, onde não se percebe o trabalho de M. se defrontando com as diferentes possibilidades da língua e tomando suas decisões.

6. O que podemos dizer sobre o *estilo* de M. a partir da análise de três de seus textos? Em primeiro lugar, a escolha do gênero narrativo por M. e as inúmeras outras escolhas que vai realizando durante suas escritas e reescritas nos permitem ver que M. explora os recursos de ordem textual, lexical e gramatical, o que indica um certo domínio do gênero escolhido. Em segundo lugar, a preferência de M. pelo gênero discursivo decorre do domínio que possui e que lhe permite ser autor de seus textos. Nos momentos não-narrativos de seus textos - as avaliações - M. não exerce o mesmo domínio e não exerce a autoria.

Certamente o domínio que M. tem sobre o gênero narrativo foi sendo adquirido a partir da leitura e escrita de outras narrativas, na escola e fora dela. Esse processo não é exclusivo a M. mas, nesse percurso, M. foi construindo suas marcas pessoais que permitem a um leitor reconhecê-lo nos seus textos.

Esta análise, que permitiu apontar os conhecimentos que M. tem e que aparecem em seus textos, não teve como objetivo apontar o outro lado: o que M. não domina ainda sobre a narrativa, o que poderia ter explorado e não explorou, o não-domínio de outros gêneros. Não era esse o olhar que pretendia ter para os textos de M. Também não pretendi dizer que M. tem o domínio de todos os recursos lingüísticos. Pretendi mostrar que, na aquisição da escrita, há vários caminhos, e o que M. vem percorrendo é um deles.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M.B.M.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T.; FIAD, R.S. O caráter singular das operações de refacção nos textos representativos do início da aquisição da escrita. *Estudos Lingüísticos*; Anais do XXIV Seminário do GEL, São Paulo, 1995a.

_____. The singular nature of rewriting operations in texts representative of the beginning of writing acquisition. Texto apresentado na Seventh Annual Conference on Ethnographic and Qualitative Research in Education. University of Massachusets at Amherst, Amherst, Massachusets, 1995b.

_____. *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita.* Texto do Projeto Integrado enviado ao CNPq, 1992.

ABAURRE, M.B.M. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. *Estudos Lingüísticos*; Anais do XXII Seminário do GEL, Jahu, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal.* São Paulo, Martins Fontes, 1992.

FABRE, C. Variantes de reécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, n. 9, 1992.

_____. L' entrée dans l'écriture; comment des écoliers transforment une "histoire". *DRLAV*, n. 41, 1989.

_____. La réécriture dans l'écriture; le cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 68, 1987.

_____. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 62, 1986.

FIAD, R. S. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. *Estudos Lingüísticos*; Anais do XXIII Seminário do GEL, São Paulo, 1994.

_____. Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Unicamp, n. 24, 1993a.

_____. Estilo e homogeneidade: análise de textos de universitários. *Estudos Lingüísticos*; Anais do XXII Seminário do GEL, Jahu, 1993b.

_____. Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, AULP, Lisboa, n. 4, jan. 1991.

FUCHS, C.; Gréssillon, A.; LEBRAVE, J. *Flaubert: Ruminer Herodias. Du cognitif-visuel au verbal-textuel. L'écriture et ses doubles. Génèse et variation textuelle.* Paris, Ed. du CNRS, 1991.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: _____. *Mitos, emblemas, sinais.* São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

LABOV, N.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (ed.). *Essays in the verbal and visual arts.* Seattle/London, University of Washington Press, 1967.

MARTINEZ, R. H.. *Três tipos de discurso.* São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à

proposta curricular de língua portuguesa para o 1° e 2° graus. São Paulo, SE/CENP, v.1, 1987.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Indícios de individualidade na escrita inicial da criança. *Estudos Lingüísticos*; Anais do XXII Seminário do GEL, Jahu, 1993.

POSSENTI, S. Estilo e aquisição da escrita. *Estudos Lingüísticos*; Anais do XXII Seminário do GEL, Jahu, 1993.

ISSN 1413-0939

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

XXVI

Anais de Seminários do GEL

(Trabalhos apresentados no XLIV Seminário/1996 - UNITAU - Taubaté - SP)

Campinas (SP)
1997

SUBJETIVIDADE, ALTERIDADE: REFLEXOS, NAS PRIMEIRAS ESCRITAS, DA ALTERNÂNCIA DE LUGARES DISCURSIVOS

Maria Bernadete M. ABAURRE
Maria Laura T. MAYRINK-SABINSON
Raquel S. FIAD
Maria Augusta B. de MATTOS
(UNICAMP)
Janete S. DOMENICA
Marcela R. FERRARO
Valéria R. FLORENZANO
(Bolsista IC/CNPq-UNICAMP)
Edilaine BUIN
(Bolsista AP/CNPq-UNICAMP)

ABSTRACT: The participants presented and discussed data representative of the writing events produced by Brazilian children. The questions raised were formulated within the theoretical and methodological framework adopted by the Group for the CNPq Integrated Research Project nº 521837/95-2. The discussion centered around the idientification of the Subject's Singular "voice" in the texts under analysis.
KEY WORDS: Writing Acquisition, Singular Data, Discourse, Subjectivity.

0 - INTRODUÇÃO

Nesta quinta participação em Seminários do GEL, os pesquisadores do Projeto Integrado CNPq nº 521837/95-2, "A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita" privilegiaram a discussão das marcas de subjetividade presentes nos primeiros textos produzidos por crianças brasileiras e a identificação de eventos singulares de escrita que a evidenciam.

Os pressupostos teóricos e metodológicos adotados pelos participantes do GT são aqueles que vêm norteando a pesquisa sobre aquisição da escrita conduzida no âmbito do Projeto Integrado. Tais pressupostos inspiram-se nos chamados paradigmas indiciários de investigação (cf. Ginzburg, 1986). Assume-se, coerentemente com tais paradigmas, um modelo epistemológico fundado no detalhe, no "resíduo", no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de

princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer: no caso específico deste Projeto Integrado, a natureza da complexa relação Sujeito/Linguagem, conforme se manifesta no processo de aquisição da escrita.

Os trabalhos do GT iniciaram-se com a apresentação, pela equipe de pesquisadoras principais do Projeto, desses pressupostos teórico-metodológicos. Seguiu-se a apresentação, pelas bolsistas de Iniciação Científica e Aperfeiçoamento, de alguns dados identificados como singulares e relevantes, dentre aqueles constantes do Banco de Dados do Projeto, para a discussão da questão tematizada neste GT. Essa apresentação está resumida na seção 1, a seguir.

Após a discussão dos eventos de escrita selecionados, a professora Maria Augusta B. de Mattos, convidada a debater os trabalhos do Grupo, retomou a questão da singularidade dos dados e das marcas de subjetividade nos textos infantis a partir de perspectiva também singular: analisando o Grupo como este se propôs analisar as crianças. Suas considerações estão na seção 2, que encerra este texto.

1 - A VOZ SINGULAR DO SUJEITO D(N)AS PRIMEIRAS ESCRITAS

A bolsista Marcela R. Ferraro tematizou a questão das marcas singulares da escrita como lugar da ação do sujeito, falante de uma variedade dialetal diferente daquela privilegiada na escola, quando em confronto com o "outro", o ensino escolar, representante da chamada norma culta.

Foram analisados dados que revelam o confronto entre a linguagem do aluno e a variedade padrão, algo que a escola, que busca a homogeneização dos sujeitos, tem visto como "erros" nas tentativas de elaboração de textos. Esses "erros" indiciam o conflito entre o "eu" e a influência do "outro" na produção escrita. Esse vínculo sujeito/outro torna-se mais forte num momento crucial: aquele em que a criança ingressa para a instituição escolar.

No texto abaixo (primeira série, escola pública de Campinas), apesar de próximo aos moldes da cartilha, verificamos a presença do sujeito - de um sujeito que não manifesta sua linguagem, mas que reflete e opera sobre a linguagem buscando trazer para seu texto características da linguagem escrita.

A pata nada no lago.
A patinhas nada minha.
O cachorrinhos chama lulu.
O cacho foi pego pela a carrocinhas.
A galinha botou o ovos.
O cachorrinhos está no lago iai o
lobomo pegou

(M. L. 1ª série
Campinas)

O que nos causa impacto nesse texto são as formas de plural como *A patinhas, O cachorrinhas, a carrocinhas, o ovos, O cachorrinhos*. Podemos, em princípio, dizer que não correspondem quer a formas da norma padrão (*as patinhas*) quer a formas do dialeto do aluno (provavelmente *as patinha* ou *os cachorrinho*). Vemos essas ocorrências como hipóteses da criança, que sabe que não pode escrever como fala e que sabe, por outro lado, que "s" é uma marca da escrita. Observamos que estamos falando de uma criança que já avançou na aprendizagem da norma padrão escrita uma vez que produz *O cachorrinho foi pego pela a carrocinhas* e não *foi pegado*. Esta ocorrência torna o dado enfatizado singular, imprevisto, ou inusitado. Poderíamos dizer que a dupla marcação do plural, no artigo e no substantivo, seria, para a criança, uma redundância.

Por que essa criança não escreve, então, ***os cachorrinho***, como seria esperado? Podemos supor que essa criança não entendeu ainda que a letra **"s"**, usada nessas situações, é uma marca de plural. Veremos que, exceto em ***o ovos*** em que a criança talvez tivesse alguma intenção de pluralizar, o uso do **"s"** não tem função explícita de marcar o plural, tanto que os verbos estão todos no singular: *A patinhas **nada**...A patinha **nada** no lago O cachorrinhos **chama** lulu O cachorrinho **chama** lulu* (sobretudo aqui seria difícil aceitar que a criança quisesse dizer *os cachorrinhos **chamam** lulu*) *O cachorrinhos está...O cachorrinho está...*

A bolsista Janete S. Domenica, considerando as discussões propostas por Possenti (1995) em seu texto *"O 'eu' no discurso do 'outro' ou a subjetividade mostrada"* analisou dados que mostram como a criança incorpora, em seu texto, outros textos a que teve acesso. O enfoque de seu projeto tem sido o papel, nas primeiras produções infantis, das leituras feitas pela (ou para) a criança, investigando os papéis do outro (leituras) e do eu (sujeito que escreve).

O texto de E. (primeira série, escola pública de Campinas) traz em si um outro texto bastante conhecido, a história da "Bela Adormecida":

Era uma vez uma bela adormecida.

Ela estava dormindo na calçada e o príncipe chegou e deu um beijo na boca e ela acordou. (Elisângela)

Observamos, inicialmente a fórmula canônica de abertura de contos de fadas, muito utilizada pelas crianças, não apenas em (re)produções desses contos. O *era uma vez uma bela adormecida* cria no leitor a expectativa do reconto de uma história já conhecida, o que permite ao narrador omitir partes dessa história, mantendo apenas o que considera relevante. No caso de E., o processo é minimalista, pois reduz ao mínimo a história original, deixando o essencial para introduzir o que pretende.

Ao trabalhar com uma história conhecida, a criança introduz um elemento que foge ao esperado, quebrando com a expectativa criada. Somos surpreendidos quanto ao lugar onde dorme a personagem. A bela adormecida da história era princesa e, como tal, dormia em seu lindo castelo. Essa informação a história "oficial" não nos dá, o que prova que esse dado era irrelevante para o desenrolar da narrativa, mas não o foi para E.: a bela adormecida da criança dorme ***na calçada***.

A criança opta espontaneamente por um discurso já conhecido que mostra a presença evidente/explícita de **um outro**. Mas nele está "embutido" o trabalho de **um eu**, cuja marca é o rompimento da expectativa do leitor, a estranheza criada pelo *dormir na calçada*: o mundo perfeito dos contos de fadas não é, na realidade observada pela criança, tão perfeito assim. Podemos confrontar o texto de E. com o de M.L.:

ESCOLA (Ilustração do livro de poemas da turma) (28)

Temos aqui, também, a presença de um outro texto, talvez menos conhecido, o verso de Fernando Pessoa: *"O Tejo não é mais belo que o rio que corre pela* minha *aldeia"*. Poderíamos ver aqui o mesmo tipo de trabalho apresentado no texto de E., alegando-se que M.L. substitui *Tejo* por *tédio* com a intenção de produzir efeito. Essa explicação, no entanto, desconsideraria informações contextuais. M.L. sempre ouviu e leu em casa e na escola muitas história, muitos poemas, enfim foi desde muito pequena uma **leitora**. A frase de Fernando Pessoa era já conhecida da criança, que a repetia *aparentemente* de maneira correta. A frase escrita faz parte de uma ilustração que fez para a capa de um livro de poemas de sua turma, visto que M.L., por estar ausente da escola não participara da atividade de produzir poemas.

No desenho há um urso antropomorfizado, sob um guarda-chuva, e a seu redor pingos de chuva. Ao lado do desenho, a frase. No contexto do desenho, portanto, *tédio* seria uma palavra até bastante adequada, porém, ousamos dizer que a intenção da

criança era somente a de reproduzir o texto, sem nenhuma preocupação aparente com a "inventividade". Dizemos isso porque *tédio* era uma palavra conhecida pela criança (não sabemos se ela conhecia também o significado de tal palavra), enquanto Tejo, cremos que não o fosse. Além disso, ambas as palavras são, fonologicamente, muito próximas, o que pode ter provocado a interpretação daquilo que ela ouvia, e até repetia, como *Tejo* por *tédio*, que faz mais sentido para ela do que Tejo. Esta interpretação parece-nos melhor que outra que supusesse uma intenção de criar um efeito de surpresa ao contrário do que ocorreu no texto de E., onde podemos perceber uma certa preocupação com o efeito a ser provocado.

O dado de E. é, a nosso ver, um bom exemplo do que disse Possenti, em seu texto anteriormente citado: há *"um regime de coexistência e ultrapassagem entre discursos, que a história freqüentemente se faz de pequenos fatos, pequenos atos que produzem alterações do que há, de usos diversos e eventualmente não previstos das mesma coisas (...)"*

A bolsista Valéria R. Florenzano preocupou-se em demonstrar, baseando-se em Franchi (1987) que no uso da linguagem é possível ver o trabalho do sujeito como constantemente criativo. Dessa forma, numa sentença do tipo *"O Sol brilha muito"*, o sujeito está criando a partir do momento em que seleciona o léxico e o combina num arranjo próprio, o que, em função dum dado contexto linguístico e temporal, adquire uma determinada significação. No entanto, essa mesma sentença pode também ser utilizada pelo sujeito como mera repetição de uma fórmula dada. De certa forma, mesmo nesse caso, pode-se dizer que o sujeito seleciona, dessa vez a sentença como um todo. De acordo com o exposto, é possível perceber a criatividade não só no inusitado e na exceção (como na linguagem figurada): a criatividade pode estar presente nos processos mais usuais da linguagem escrita.

Os dados que serão aqui analizados representam a escrita de autores não famosos, estudantes de escola particular (fato que não foi planejado ao se fazer a seleção, sendo portanto pura coincidência) e foram escolhidos em função de aspectos que são o não uso de linguagem figurativa, visto que tal uso é o comumente estudado como sendo a única expressão da atividade criativa. Exemplificamos, para deixar claro esse aspecto, o uso de linguagem figurada no texto de T. (1ª série):

Uma moça estava passando no bosque e era guerra uma rosa e ela foi, foi, foi de repente a moça viroll a esglina apareu uma rosa e ela pegou a rosa do bosque (6.6.88)

Sabe-se que não há esquinas em bosques. No entanto, T., sem conhecer um termo específico que designasse uma "curva acentuada" no bosque, usou figurativamente *esglina* e obteve êxito, já que conseguiu um efeito de significação. Exemplos como o acima demonstram certamente a intervenção criativa do autor, que se utiliza de um item lexical existente para explicitar o que deseja por não ter outra

maneira de se expressar. No entanto, não é esse tipo de trabalho criativo que pretendemos destacar. Vejamos como J. (pré escola) finaliza uma história espontânea que escreveu na escola:

"... E viveram felizes para sempre ou sera a eternidade?"

Nota-se, aqui, a indagação da autora sobre a estrutura típica das histórias tradicionais. Vê-se nitidamente a interferência do sujeito em seu próprio texto ao sugerir a substituição de ***e viveram felizes para sempre*** por ***eternidade***.

Observemos o seguinte trecho de um longo texto dissertativo de M.L. (1° ano do 2°grau), intitulado "As terras sem dono":

"Um exemplo claro do pouco caso com os índios é o fato da demissão do presidente de Funai. O ex-presidente da funai foi demitido por ter sido pego nú com uma india, nadando em uma cachoeira."

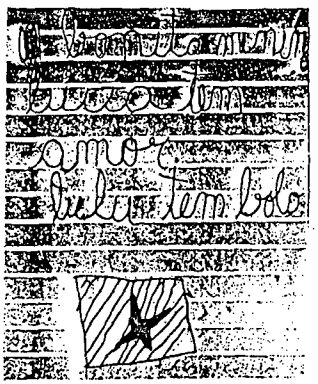
M.L., ao utilizar *ex-presidente* associando-o a *demitido*, provoca uma incoerência aparente: quem pode ser demitido é um presidente, não um ex-presidente. A ligação feita pela autora entre *ex-presidente* e *demitido* poderia levar à interpretação que mostraria ser o motivo da demissão do presidente diferente do acontecimento na cachoeira. No entanto, percebemos que a primeira sentença enfatiza um fato que será explicitado na segunda. Como na primeira, o fato - que é o porquê da demissão do presidente - ainda não foi esclarecido, a autora usa a expressão *demissão do Presidente*. Talvez para evitar a repetição desta e gerar um efeito enfático, opta por introduzir a segunda sentença realçando o *presidente* citado na sentença anterior. Tendo já explicado que o presidente foi demitido, a autora se utiliza agora de *ex-presidente*, o que pode demonstrar sua percepção da temporalidade própria do texto, diferente de temporalidade real. Isso porque, se analisarmos a situação descrita, veremos que no momento em que o ex-presidente de FUNAI estava nadando nu com uma índia, ele ainda era presidente. Destacamos este uso feito por M.L. ao criar seu texto, como indício de sua marca pessoal, já que faz um trabalho diferenciado e válido de construção.

A participação de Edilaine Buin levou em conta o fato de que as atividades produzidas por uma criança na escola são diferentes daquelas produzidas no ambiente doméstico, sendo seu objetivo analisar dados singulares de escrita inicial reveladores de influências mútuas entre esses dois tipos de atividades. Para isso considerou material produzido por um único sujeito, M.L. , tanto em casa como na escola, num estudo longitudinal.

Antes de partir para os dados reveladores dessas influências, é preciso dar a conhecer o método através do qual o sujeito em questão foi alfabetizado. Trata-se do método do argentino Oñativia, que prevê que a criança primeiro produza uma escrita de tipo pictográfico/ideográfico para posteriormente passar à escrita alfabética. Este

método, utilizado na pré-escola que M.L. freqüentou, conta com o uso de cartelas de diferentes cores que representam classes diferentes de palavras; sobre as cartelas as crianças convencionam marcas. Por exemplo: sobre uma cartela branca desenhavam um menino representando a palavra menino. As crianças passavam a escrever frases, como *o museu é bonito*, com os símbolos que elas próprias convencionavam. Posteriormente os alunos passavam a substituir os desenhos por palavras em letra cursiva.

A estrutura de escrita ensinada pela escola através dos símbolos influenciou, em um determinado momento, a escrita doméstica de M.L.. O texto abaixo foi produzido espontaneamente, em casa, enquanto M.L. freqüentava a pré escola. Pode-se observar que ele segue o estilo de escrita autorizado pelas cartelas:



Nesse mesmo período, M.L. ditava, para a mãe escrever, textos como o transcrito abaixo:

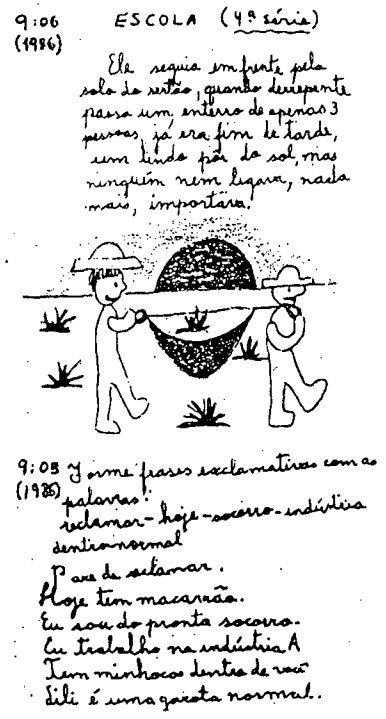
"A Cidade Brilhante"

Um grande rio saía de uma grande floresta. Lá pelo fundo achou um lindo circo. Vários palhaços faziam palhaçada. O rio continuava rio abaixo, rio acima. O rio continuava para uma cidadinha. Na cidadezinha, vários habitantes passavam. Em cada casa e prédio moravam muitas pessoas. Assim, porém um dia, souberam que pertinho da cidade habitava um lindo circo. Várias canoas remavam rio acima e rio abaixo. Quando passavam pelas lindas florestas, muitos passarinhos, muitos bichos. O capitão de um barco gritou: vamos afundar. Todos saiam nadando! Passaram para os outros barcos. A vida por ali era linda e boa. Finalmente chegaram ao circo. (22/05/82)

O sujeito que escreveu o texto *bonito menino/lucia tem amor/ lulu tem bolo* é bem diferente daquele que formulou este último. No primeiro caso as frases estão soltas, não formam uma unidade coerente; no segundo, como se pode observar, o texto possui

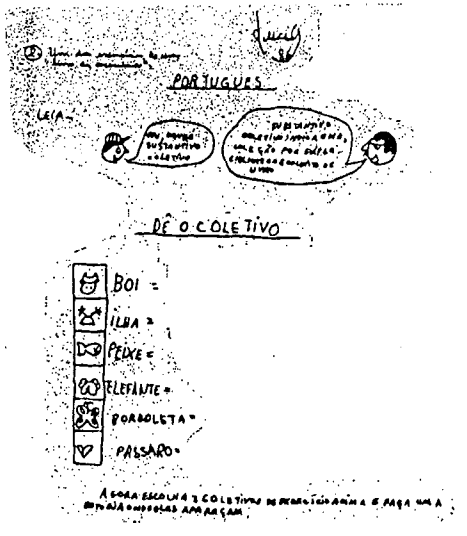
cenário, enredo, é coerente. Podemos pensar que no primeiro caso quem está falando é o *outro*, a escola, e não M.L..

Os dois exemplos seguintes são atividades retiradas do caderno da 4ª série do primeiro grau de M.L.. O primeiro é uma redação e o segundo, um exercício de formação de frases, ambos propostos pela professora:



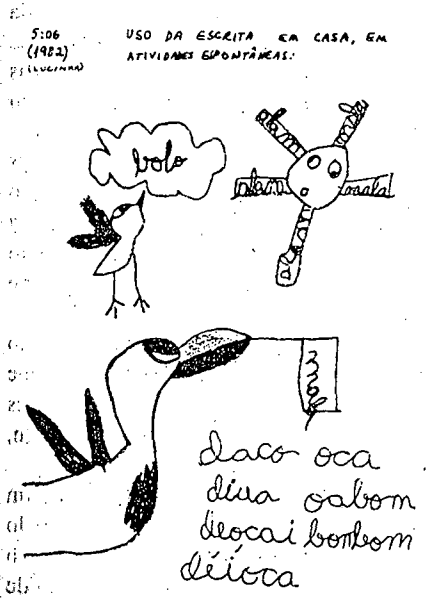
A produção de texto era uma atividade pouco comum na 4ª série, enquanto atividades de formação de frases a partir de algumas palavras, formação de coletivos, treino ortográfico eram bastante comuns. O mesmo sujeito, que na 4ª série produzia textos também se sujeitava a elaborar frases exclamativas totalmente descontextualizadas.

A atividade abaixo foi elaborada por M.L., espontaneamente, em casa:



Na brincadeira, M.L. reproduziu o que costumava fazer na escola: *dar o coletivo*. Mas não é apenas a escola, o *outro*, que aparece nessa produção. Antes de pedir para que se dê o coletivo, M.L. formula um diálogo entre filho e pai, no qual o primeiro pergunta para o segundo o que é substantivo coletivo e o segundo responde. O sujeito deixa a marca de sua presença mostrando uma preocupação que a escola nunca teve, que é a de contextualizar a atividade proposta.

Essa preocupação em contextualizar já estava presente quando M.L. cursava a pré escola. Vejamos o texto a seguir:



Nesse período, a primeira palavra ensinada pela professora foi *mala*: os alunos trocaram o desenho pela forma escrita "mala" na cartela. Apenas como exercício de fixação, M.L. copiava inúmeras vezes o vocábulo. Em casa, o sujeito começa a inserir a palavra nos desenhos que produz. A criança parece ir em busca de um sentido para aquilo que, na escola, não significa nada além do cumprimento de uma tarefa.

2 - ... INDISFARÇADAMENTE SUJEITOS

Sírio Possenti, no seu artigo à revista **Alfa** (a que o grupo fez referência) mostra textos nos quais "fica evidente o trabalho de um sujeito sobre e a partir de outro texto ou de um texto de outro", isto é, o autor vai nos apresentando o que ele acaba chamando ironicamente de "subjetividade mostrada", "impossível de ser disfarçada". Sírio Possenti não nos propõe que deixemos de analisar o leitor nos discursos só porque estaríamos analisando o EU; o que ele nos propõe é que reorganizemos os dois elementos em nosso trabalho de análise.

Se tomarmos esse texto e fizermos dele um paralelo com as análises aqui apresentadas, poderíamos dizer que, aos olhos dos professores-alfabetizadores, as crianças funcionam como aqueles humoristas que se apossam dos provérbios e os destroem com brincadeiras. Diríamos: as crianças têm nas mãos a "seriedade própria ao ensino" (presente nas cartilhas, nos modelos de escrita, etc.) e a destroem. Ousam recriar, remexer nas estruturas. No entanto, diferentemente do que acontece com os humoristas, não provocam riso mas, muito provavelmente, a ira ou, na melhor das hipóteses, o espanto de seus professores.

E se, nesta situação de hoje, quisermos analisar este grupo como ele analisou as crianças?

Estes autores, o Outro, os leitores das primeiras escritas de crianças, ousaram ser o Sujeito. Num seminário passado do GEL, o professor Wanderley Geraldi já havia

reconhecido a importância deste grupo trabalhar com dados empíricos não em busca da comprovação de teorias mas enquanto meio de compreender um processo. Eu acrescentaria agora que, nesta nova fase do Projeto Integrado, o grupo coloca-se mais ainda como sujeito, ousa mais, cria mais (e aumenta o risco de não ser entendido, como um humorista ou como uma criança).

Eu diria que o percurso do projeto acabou culminando na alternância de papéis discursivos: num primeiro momento, os pesquisadores são o Sujeito e a criança é o Outro; depois, os pesquisadores são o Outro e a criança é o Sujeito (e aí começa a pesquisa da singularidade de cada sujeito-criança, notável até mesmo pelo simples fato de que o grupo jamais se refere a uma criança como "informante"). Agora, neste terceiro momento, pesquisadores e crianças, todos são Sujeitos.

Dizendo de outro modo: a escrita para a qual se olha é num primeiro momento produto a corroborar teorias ou, ao se mostrar fascinante, produz as análises; hoje, o que percebo é que as escritas continuam a ser produtoras de fascínio, sem dúvida, e às vezes exemplos de teorias, mas o que mais importa é que os pesquisadores, eles também, mostram-se **produtores** (e/ou fascinantes...).

A questão metodológica apresentada "Singular é qualquer dado?" foi assim respondida pelas quatro estudantes integrantes da equipe: o singular é o inusitado (mostrou a Marcela), é o modificado pela criança (segundo a Janete); para a Valéria, o singular é o criativo e, enfim, conforme análise da Edilaine, singular é aquele dado de quem faz questão de ser sujeito pensante em sua tentativa de contextualizar, de dar um sentido ao esparso.

A maior lição que fica para mim após a exposição do grupo não é o que os pesquisadores nos mostram das primeiras escritas das crianças mas o aprendizado do que cada um de nós, em sua função de pesquisador, pode trazer como marca de subjetividade. Este projeto nos ensina como podemos ser sujeitos de uma pesquisa, como podemos revelar indisfarçadamente nossa subjetividade, como podemos revelar marcas de algo inusitado, modificador, criativo e em busca de sentido.

RESUMO: Os participantes apresentaram e discutiram dados representativos dos primeiros eventos de escrita produzidos por crianças brasileiras. As questões levantadas foram formuladas no âmbito do quadro teórico e metodológico adotado pelo Grupo no Projeto Integrado/CNPq nº 521837/95-2. A discussão centrou-se na identificação das marcas, nos textos sob análise, da "voz" singular do Sujeito.
PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da Escrita, Dados Singulares, Discurso, Subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCHI, C. (1987). Criatividade e Gramática. Em: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 9, Campinas, Unicamp, pp: 5-45.

GINZBURG, C. (1986). *Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia*. Torino: Einaudi. Tradução brasileira: *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

POSSENTI, S. (1995). O "Eu" no discurso do "Outro" ou a Subjetividade Mostrada. Em: *Alfa* 39, São Paulo, pp: 45-55.

CADERNO DO I COLÓQUIO DE LEITURA DO CENTRO-OESTE

18 a 22
novembro
1996

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRI
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

DIFERENTES ESCRITAS, DIFERENTES USOS SOCIAIS E O ENSINO

Raquel Salek Fiad
UNICAMP

Aproveito o título da mesa-redonda – Diversidade lingüístico-cultural e unidade de ensino – para me deter não na diversidade lingüística em termos de variedades manifestadas oralmente, mas sim na diversidade relacionada mais especificamente à escrita, aos seus diversos usos, às diferentes funções que adquire e aos diferentes valores que lhe são atribuídos por diferentes grupos sociais.

Então, num primeiro momento desta apresentação, pretendo discutir esse tipo de diversidade (que não deixa de ser também diversidade lingüística), com base em estudos de etnografia do letramento que apontam para essas diferenças. Num segundo momento, pretendo discutir a contribuição dessas reflexões para o ensino de língua materna, o que nos fará questionar a "unidade de ensino", também tema desta mesa.

Inicio a discussão sobre diferenças apontadas nos usos, funções e valores da escrita assumindo que, em uma sociedade letrada, não há indivíduos iletrados. Assumo aqui o conceito de "letramento leigo", de Ivan Illich (1991), diferente do "letramento clérigo", que consiste na habilidade de ler e escrever. Letramento leigo consiste em um novo tipo de espaço em que a realidade social é reconstruída, segundo Illich. Desse modo, e concordando com autores que têm realizado pesquisas sobre o letramento junto a diferentes grupos sociais (cf. Heath 1982 e 1983), assumo que existem diferentes tipos de letramento em sociedades letradas.

Vou discutir um pouco mais o que seriam esses diferentes letramentos, já que o que nos interessa aqui são justamente as diferenças. A pesquisa etnográfica em diferentes grupos sociais nos mostra que:(1) não são os mesmos tipos de textos escritos que circulam em todos os grupos; (2) não são os mesmos usos que são feitos dos textos escritos; (3) não são as mesmas funções que a escrita adquire em diferentes grupos; (4) não são os mesmos valores que são atribuídos à escrita em todos os grupos. Podemos exemplificar algumas dessas diferenças, tomando como ponto de partida um tipo de "evento de letramento" - ler histórias ou contar oralmente histórias (lidas anteriormente) para criancas. Esse evento de letramento pode ocorrer mais ou menos sistematicamente em alguns grupos sociais, com inúmeras variações como: tipo de texto lido ou contado (histórias de fadas, histórias de tradicão oral...), contador da história (adulto letrado, adulto iletrado, outra criança letrada, outra criança iletrada...), freqüência e hora do evento (à hora de dormir, diariamente ou não...), objetivo desse evento (muitas vezes determinado pelo adulto, como a oportunidade para "ensinar" algo à criança, a oportunidade para "passar lições de moral"), diferentes papéis assumidos pelos interlocutores no evento (participação maior ou menor de cada um), etc.

A observação (sistemática ou não) da circulação e do uso da escrita fora do nosso meio acadêmico nos faz rever algumas das concepções que tradicionalmente têm sido mantidas. No mundo dos "letrados", alguns tipos de textos são considerados superiores a outros, algumas funções da leitura e da escrita são consideradas mais nobres do que outras, alguns usos da escrita são considerados melhores do que outros. Se sairmos do nosso mundo centrado nas escritas que social e historicamente foram ficando mais valorizadas, vamos ser forçados a admitir uma variedade muito grande de possibilidades de escritas e de usos. Na realidade, quando se fala em preconceito lingüístico, geralmente se está falando de preconceito em relação às variedades lingüísticas que são estigmatizadas socialmente, aí incluídas as formas não-padrão da língua. Acredito que o preconceito lingüístico também existe em relação

aos tipos de textos escritos, aos usos que são feitos desses diferentes testos, aos valores que são atribuídos à escrita. Desse modo, os que não lêem e escrevem os tipos de textos aceitos, os que não fazem o uso previsto dos textos, os que não atribuem os valores previstos, são excluídos do mundo da escrita e considerados analfabetos.

Passo agora à segunda parte desta apresentação. Pretendo aqui discutir a relação entre diferentes tipos de letramento e a "unidade de ensino" de língua materna. Pretendo, com as reflexões que vou fazer, levantar algumas questões, mais do que responder a elas.

Começo levantando algumas questões provocadas a partir da constatação de diferentes tipos de letramento: quais são os usos da escrita que ocorrem nos grupos sociais onde vivem nossos alunos? Qual a relação entre a escrita que a escola ensina e a escrita que é usada nos grupos sociais dos alunos?

A pesquisa em etnografia do letramento aponta para a necessidade de se conhecer os usos, funções e valores da escrita presentes na sociedade de modo que o ensino da escrita seja baseado nessas informacões. O texto de Griffiths e Wells (1983) é explícito a esse respeito: "In short, the general point we wish to make is that all discussions about what writing people need to be able to do, what they should learn and how they should be thaught would benefit from information about what writing adults actually do and what they feel about writing" (p. 121). Em outras palavras, os usos da escrita na sociedade e mais especificamente nas comunidades dos seus alunos são informações que os professores de língua materna devem ter a fim de decidirem o que ensinar.

Levada "ao pé da letra" essa afirmação provoca algumas inquietações: Qual deve ser a relação entre os usos da escrita em uma determinada comunidade e o ensino da escrita a alunos membros dessa comunidade? Além disso, como olhar para essa relação, ou seja, a escola deve tomar os usos da escrita presentes na comunidade como determinantes para o ensino da escrita ou

a comunidade deverá ser "influenciada" pela escola, cabendo a esta a tarefa de apontar, sugerir, ensinar possíveis usos para a escrita?

Por um lado, a pesquisa etnográfica mostra a importância de se olhar para "fora da escola" de modo a pensar a escrita no interior de diferentes grupos e entender os diferentes olhares que esses grupos têm em relação à escrita. Por outro, uma mera reprodução, pela escola, dos usos da escrita já presentes na sociedade, significa ignorar que esses usos são resultado de relações de poder. Exemplificando: se, ao se observar os usos da escrita nos grupos sociais, a que pertencem muitos dos alunos de escolas públicas, for constatado que a escrita tem aí uma presença bastante restrita, como esse conhecimento poderá determinar o trabalho a ser feito em sala de aula se não se iniciar pelo questionamento dos usos da escrita, do porque desses usos, da discussão sobre outros possíveis usos?

Penso que a escola deve buscar, sim, informações sobre os usos da escrita nas comunidades de seus alunos para, de posse dessas informações, entender, junto aos alunos, o porque desses usos e não de outros. A escola deve, confrontando esses usos com outros existentes em outros grupos sociais, apontar para possíveis usos a serem feitos por seus alunos. A escola estaria interferindo nos usos socias da escrita com o objetivo não só de entendê-los, mas também de transformá-los. Na realidade, somente ao reconhecer como legítimas as escritas realizadas nas comunidades, é que a escola está quebrando as barreiras entre a escola e a sociedade. Reconhecer essas escritas é o primeiro passo. Levá-las para as salas de aula para depois retorná-las às comunidades é o passo seguinte. Finalmente, é preciso que, ao invés de controlar e limitar os usos da escrita, a escola aponte para possibilidades de escritas não presentes nas comunidades, como forma de desenvolver um potencial existente mas controlado. Como diz Heath (1983:369): "In any case, unless the boundaries between classrooms and communities can be broken, and the flow of cultural patterns between them encouraged, the schools will continue to legitimate and re-

produce communities of townspeople who control and limit the potential progress of other communities and who themselves remain untouched by other values and ways of life".

Para encerrar, retomo a idéia de "unidade de ensino", tema desta mesa-redonda. Levando em conta o que disse anteriormente, como pensar em unidade de ensino? Se as diferentes escritas, seus usos e funções forem considerados pela escola, trazidos para dentro dela, o ensino da escrita deverá revelar essa diversidade com todas as suas facetas e consequências.

BIBLIOGRAFIA

Griffiths, M. & Well, G.. "Who writes what, and why". Kroll,B.M. & Well,G. (eds.). EXPLORATIONS IN THE DEVELOPMENT OF WRITING. John Wiley & Sons Ltd., 1983.

Heath, S. B.."What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". LANGUAGE IN SOCIETY II (2): 49-76, 1982.

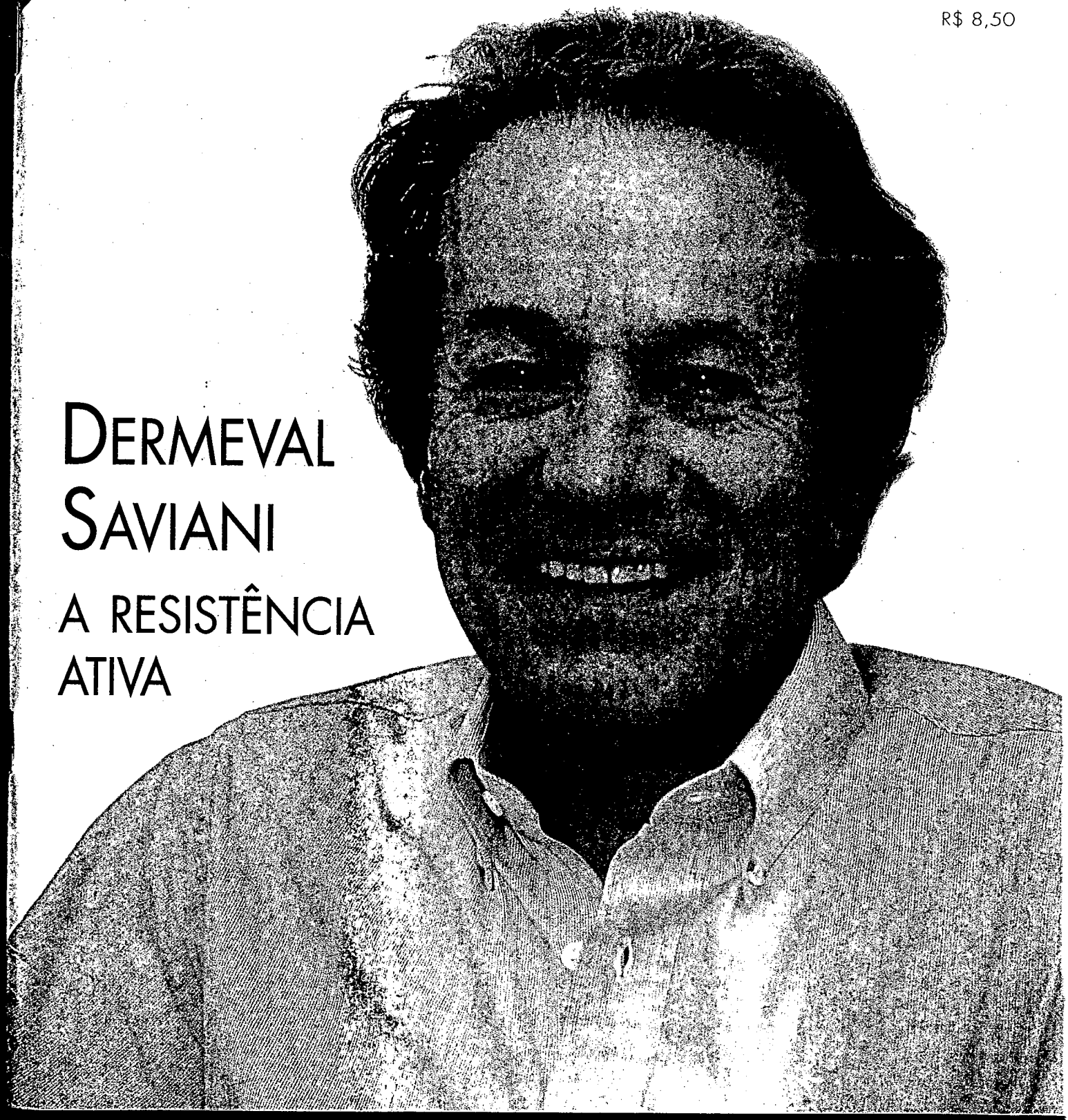
Heath, S. B..WAYS WITH WORDS. LANGUAGE, LIFE AND WORK IN COMMUNITIES AND CLASSROOMS. Cambridge, Cambridge University press, 1983.

Illich, I. "A plea for research on lay literacy". Olson, D. & Torrance, N. (eds.). LITERACY AND ORALITY. Cambridge, Cambridge University press, 1991.

ESCOLA PLURAL
Uma proposta de transformação

PRESENÇA Pedagógica

EDITORA DIMENSÃO • V.3 • N.13 • JAN./FEV. 1997 • ISSN 1413-1862
R$ 8,50



DERMEVAL SAVIANI

A RESISTÊNCIA ATIVA

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Raquel Salek Fiad*

Tomarei como material de análise três discursos relacionados ao ensino. O primeiro deles – que denomino aqui de discurso oficial sobre o ensino de português – é constituído de textos recentes que têm como objetivo apresentar diretrizes para o ensino de língua portuguesa: propostas curriculares, subsídios, etc. De certa maneira, é o que se diz oficialmente sobre o ensino. O segundo é constituído de falas de professores de português sobre a questão da diversidade lingüística. O terceiro é constituído de alguns manuais didáticos de língua portuguesa de primeiro grau. O que unifica esses três materiais é o tema – algum tipo de abordagem relacionando a questão da variedade lingüística ao ensino de português – e sua contemporaneidade – são recentes, produzidos a partir da segunda metade da década de 70.

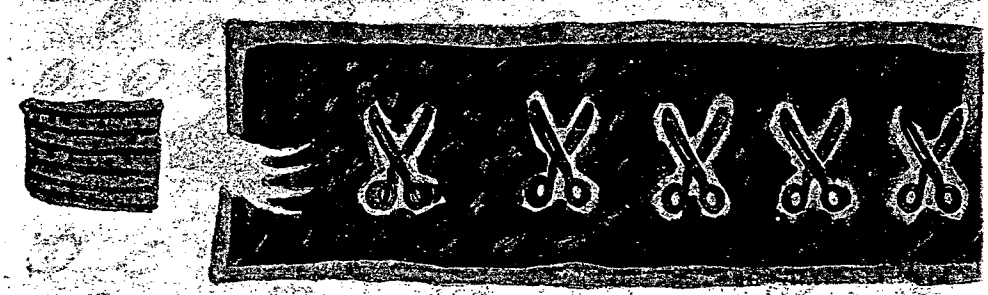
* Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A década de 80, especialmente sua segunda metade, foi um período em que a produção, por escrito, de Propostas Oficiais de Ensino de Português veio refletir as discussões que já vinham sendo realizadas, desde a década anterior, visando a uma revisão nas práticas até então freqüentes. A escrita dessas propostas significou uma preocupação em oficializar aquilo que vinha sendo discutido oralmente em cursos, seminários, encontros de professores, com as equipes das Secretarias de Educação de vários estados e municípios, e com grupos de professores universitários. A leitura desses textos nos permite perceber que todos dialogam entre si e, principalmente, com textos produzidos em áreas do conhecimento como a lingüística, a psicologia e a educação.

Inicio citando um trecho do Documento elaborado pela *Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa.* Essa Comissão foi instituída pelo Decreto Presidencial nº 91372, de 26/6/1985, e o documento citado contém as conclusões da Comissão, bem como suas recomendações. Já em 1986, o documento apontava que:

> *Os estudos e pesquisas acerca das variedades lingüísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas, torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura. (p.1-2)*

Desse documento destaco dois aspectos: em primeiro lugar, o fato de que as pesquisas sobre a diversidade lingüística, embora não tão recentes, ainda não interferiram no ensino de português; em segundo lugar, a afirmação de que é objetivo desse



mesmo ensino o acesso à norma culta do português. Esse segundo aspecto também será uma constante na documentação pesquisada.

Retomando esses aspectos, vejamos algumas manifestações escritas, em textos do tipo "proposta curricular", que apontam na direção de que o ensino deve levar em conta as variedades lingüísticas. Foi em meados da década de 70 que surgiram os primeiros textos que tematizam a diversidade lingüística e o ensino, certamente por influência de estudos de sociolingüística. Destaco aqui, inicialmente, um texto da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Esse texto, publicado junto a outro (Técnicas de Redação) foi escrito por professores universitários, suponho que em meados dos anos 70 (a cópia de que disponho é de 1980, como reimpressão):

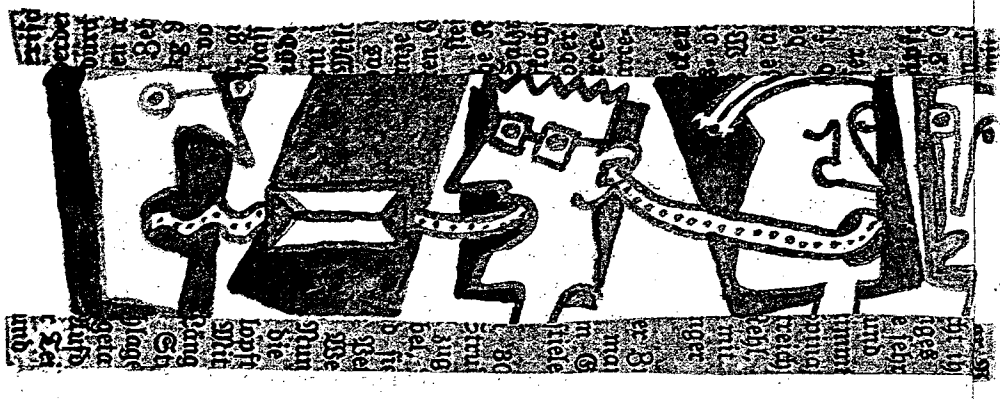
> *Afirmar que a língua cumpre um papel importante na socialização do indivíduo significa, entre outras coisas, ter consciência de que numa mesma língua, por exemplo, a portuguesa, convivem diferentes variedades lingüísticas e de que o uso dessas variedades é condicionado em parte por fatores sociais. Independentemente das condições em que ocorre, nenhuma forma verbal, freqüente ou comum em uma ou mais das variedades da língua, é intrinsecamente certa ou errada, "boa" ou "má": ela é apenas adequada em maior ou menor grau à situação e ao contexto sociocultural onde é usada. O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhe são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situação, e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas em condições adequadas. (p.12)*

Esse texto, escrito há cerca de 20 anos, marca o início de uma série de outros que apontam para uma mudança em relação à concepção de unidade lingüística. Ainda nos anos 70, houve várias outras tentativas de "transportar" o discurso sobre a variedade lingüística para o professor secundário. Em 1987, são publicados, também pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Os Subsídios formavam uma *Coletânea de Textos*, da qual três textos tratavam da diversidade lingüística.

No entanto, nessa mesma época, encontramos ainda presente uma concepção normativa de linguagem e de ensino de língua. Destaco, como exemplo,

um trecho dos *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série*, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:

> *O vocabulário utilizado pelo aluno é suficiente para que ele fale de forma clara, em orações construídas de forma clara. Vamos proporcionar a nossos alunos oportunidades variadas para que possam enriquecer o vocabulário, conhecer palavras novas pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado, e também para que possam se corrigir quando falam incorretamente. Para isso, precisamos começar a trabalhar aproveitando o vocabulário que trazem de casa e que, às vezes, além de pobre é incorreto.*
>
> *Vamos primeiro, ouvi-los sem fazer críticas e, depois, vamos fazê-los ouvir palavras, frases, pequenas histórias, usando pronúncia correta para que possam aprender. (p.36-37)*



Em uma mesma época, surgem tentativas de apropriação de uma concepção de reconhecimento das variedades lingüísticas convivendo com atitudes bastante prescritivas em relação aos usos lingüísticos. Creio, ainda, ser possível configurar, na década de 70, os "embriões" de um discurso sobre a variedade produzido para interlocutores envolvidos com o ensino de português.

A década de 80 marcou a consolidação de um discurso sobre a diversidade nos textos produzidos oficial e institucionalmente por diferentes órgãos encarregados, de alguma maneira, de orientar os professores de 1º e 2º graus. Além da consolidação, observa-se um certo espalhamento das idéias presentes nos diferentes textos aqui discutidos. É possível constatar, a partir do conjunto de textos representativos dessa época, o quanto ela foi produtiva.

Nos anos 80, foram sendo sucessivamente elaboradas as Propostas Curriculares de vários estados e municípios. Uma breve história dessa produção nos permite perceber o espalhamento a que me referi acima. Inicia-se essa história com a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau, publicada em sua primeira versão em 1985, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Nessa Proposta, desde as primeiras versões, há uma seção sobre variação lingüística, sob o título "Formas de discriminação social na atividade lingüística".

Em 1985, foi impresso, pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, o *Programa de 1º Grau: Língua Portuguesa*. O Programa tem um texto introdutório intitulado "Para quem e para que ensinar língua portuguesa". Desse texto, retiro duas passagens que exemplificam o tom usado nessa década:

> *A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é uma, mas muitas. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não es-*

távamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferenças. As variedades lingüísticas não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente. (p.7)

Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade lingüística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui começa uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade. (p.8-9)

Em 1986, a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais elabora seu *Programa de Língua Portuguesa e Literatura – 1º e 2º graus.* Assim como outros Programas ou Propostas, este passou por um processo de discussão durante sua elaboração, que desembocou no documento oficial, onde também está presente a mesma atitude em relação ao ensino da variedade padrão.

No ano de 1987, no jornal *Escola Aberta,* da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, é publicado o texto intitulado "Língua: articuladora de visões de mundo". Essa publicação revela uma discussão que vinha sendo feita no interior da Secretaria Municipal de Educação e junto a professores. O documento, mais uma vez, aponta para o conhecimento das variedades lingüísticas e para a necessidade de se ensinar a variedade socialmente privilegiada.

Nessa época, a discussão sobre o ensino de língua materna se espalhava pelo Estado do Paraná. Em 1986 tinha sido elaborado, pelo Grupo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação, o documento intitulado "Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo", que reafirma a dimensão social da linguagem.

Ainda nessa década, as *Diretrizes Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa,* publicadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, apontam para a necessidade de se sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, de modo que seu desempenho lingüístico seja adequado às diversas situações sociais.

De certa maneira, o documento elaborado pela *Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa* sintetiza as atitudes em relação às variedades lingüísticas presentes em todos esses documentos. Vale lembrar que esse documento contém sugestões que implicariam mudanças, tanto relativas à política de ensino de língua quanto relativas às concepções de linguagem. No entanto, embora o Relatório conclusivo da citada Comissão tenha sido apreciado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (parecer nº 638/86), as recomendações nele contidas nunca foram efetivadas.

Enquanto a década de 70 marcou o início das manifesta-

ções explícitas sobre as variedades lingüísticas nos textos relativos ao ensino de língua materna e os anos 80 marcaram a consolidação e o espalhamento desse discurso, os últimos e mais recentes anos apontam para uma continuação do trabalho de consolidação. Digo isso porque alguns dos textos que tiveram suas primeiras versões na década passada, após alguns anos de discussões dessas versões, de reformulações com base nas críticas e sugestões feitas, apresentam versões mais recentes que confirmam os objetivos das anteriores. Destaco o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo* e o *Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba*. Os três apontam para a dificuldade da escola em lidar com a diversidade, para a importância do domínio da variedade padrão da língua e também para a importância de que o aluno se constitua como um sujeito com discurso próprio e com possibilidade de se expressar.

Os professores de língua portuguesa e a variação lingüística

Como tem sido feita pelos professores de português a incorporação dos conceitos da sociolingüística? Para essa discussão, apóio-me em depoimentos sobre o ensino de português escritos – durante um Curso de Atualização no oeste do Paraná – por 152 desses professores. Vou tentar destacar, desses depoimentos, os aspectos que remetem à variação lingüística.

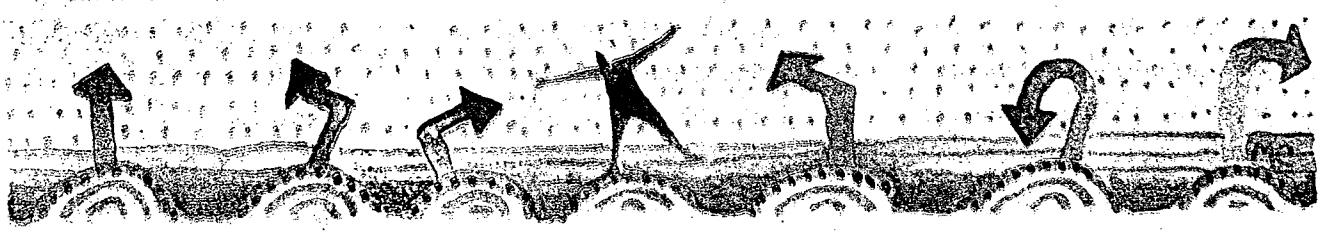
Em vários depoimentos, há um reconhecimento da variação lingüística, seja devido a fatores regionais, seja devido a fatores sociais. Os dois depoimentos a seguir ilustram essas posições:

- *A língua pátria também está em contínua evolução. A própria dialetação que acontece de região a região demonstra isso. A grosso modo não se pode afirmar que um indivíduo fala a mesma coisa do outro. Sempre há algo diferencial.*
- *A língua portuguesa não é uniforme, ela varia em padrões e valores sociais.*

As referências à *língua padrão* são inúmeras. Há unanimidade no que se refere à tarefa da escola em ensinar essa variedade, tarefa que cabe ao professor e que deve ser feita respeitando-se a "língua do aluno". Vejamos alguns trechos dos depoimentos:

O que consegui entender hoje do que se falou aqui é que podemos e devemos aceitar a fala de berço dos alunos, mas devemos levá-los a aprender a linguagem padrão, que no caso é ele que vai escolher depois se irá usá-la ou não.

Quando vamos ensinar português, que tipo de língua vamos procurar fazer com que nosso aluno aprenda? Em primeiro lugar devo respeitar aquela língua que ele traz gravada através da vivencialidade; em segundo, transmitir, de maneira gra-



dual, sem ofender frontalmente seus princípios básicos, á maneira de usar a língua mais requintada, visto que, se vou ensinar, deve ser algo que suponho que ele não saiba.

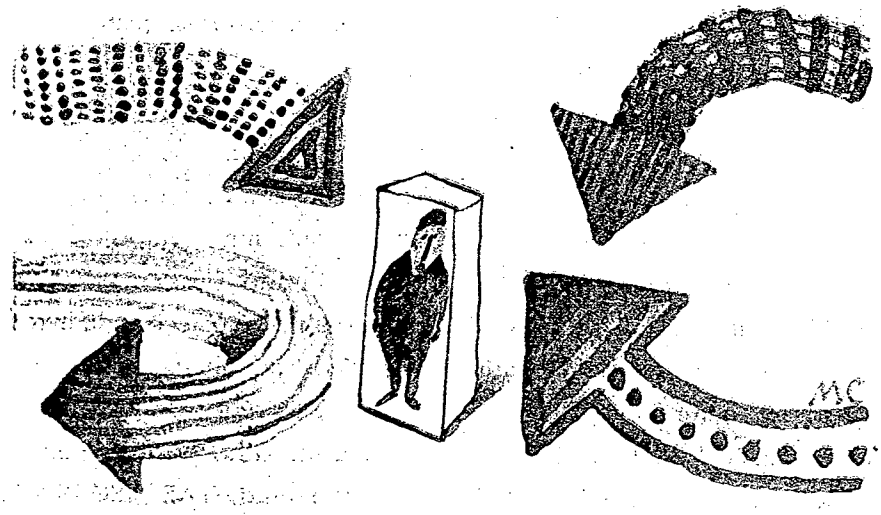
Dentro dessa visão que enfatiza o ensino da língua padrão, como reage o professor diante do *erro*? O que é errado? Qual o papel do professor? Deve corrigir o aluno?

Encontrei passagens que revelam um entendimento de que o errado é o professor que ainda não incorporou a diversidade:

Parece que o professor atual está totalmente errado, e que o certo é aceitar os erros dos alunos, sem corrigi-los, pois esses erros passam a ser diferenças culturais ou regionais.

Ao lado dessa passagem, outras que mostram como o professor não sabe mais como agir diante do que lhe é apresentado:

Além disso, o próprio professor não sabe como agir, se mostra ou não o erro ao aluno, porque se mostrar ele vai fixar ainda mais, e se não mostrar ele não vai saber qual é a forma correta e assim por diante.



Em relação à aceitação ou não do erro, as opiniões não são as mesmas. Vão desde à não-aceitação, passando por recomendação à correção "oportuna", até a não-correção, chegando à aceitação do erro. As seguintes passagens ilustram esse contínuo fluxo de opiniões:

Não acho que apontar os erros prejudique o aluno a tal ponto de levá-lo a abandonar a escola, ao contrário, a correção dos mesmos só pode ajudá-lo a melhorar.

O professor não deve dizer que o aluno está falando errado, mas explicar com boas maneiras a língua mais aceita.

Se cada vez que o aluno for falar ou expor uma idéia o professor interferir, ele se inibirá. Devemos, portanto, evitar que isso aconteça, pois o próprio aluno irá descobrindo aos poucos os seus próprios erros, procurando assim corrigi-los.

Através da leitura dos 152 textos é possível perceber, principalmente, as múltiplas leituras que alguns conceitos têm; isso nos revela como tem sido incorporada, pelos professores, a questão da variação lingüística.

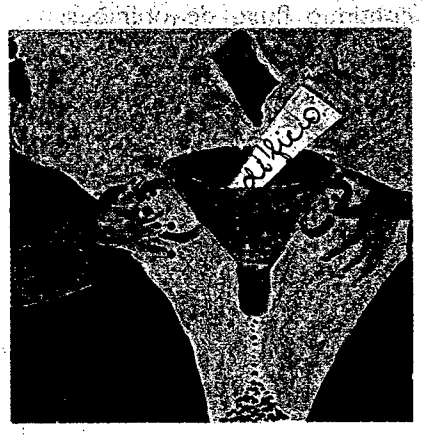
Uma análise de alguns livros didáticos publicados na década de 70 permite-nos observar, em alguns poucos, tentativas de incorporação do discurso sobre a variedade. Cito aqui um dos volumes de uma coleção de 2º Grau intitulada *Caminhos da Linguagem*, de autoria de Marisa Lajolo, Haquira Osakabe e Francisco Platão Savioli, de 1977. O volume I, referente à 1º série do 2º Grau, dedica as unidades 41 a 46 a discussões sobre a variedade lingüística. Eu diria que essa coleção fugia, de uma certa maneira, à regra. Outra coleção, *Português Oral e Escrito*, de autoria de Dino Preti, destinada ao 1º Grau, menciona, na orientação para o professor:

Os textos escolhidos demonstram a variedade de níveis lingüísticos (ou registros), particularmente na fala das personagens. Essas variações, conforme se sabe, são devidas a fatores diversos, como, por exemplo, a cultura, a idade, o sexo, a profissão, o "status" do falante, bem como à situação em que o diálogo ocorre. Comentários à margem do texto lembram ao aluno o problema dos níveis mais populares da linguagem, as estruturas e vocabulário tipicamente coloquiais." (p.2)

No entanto, o conteúdo do livro é igual a outros livros didáticos, conforme apontou o trabalho realizado por Ruiz (1988), que analisa 16 coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries do 1º Grau.

Em trabalho realizado mais recentemente (FAE/MEC,1994), em que são analisadas 10 coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 1ª a 4ª séries, é apontado que:

O terceiro grande problema decorrente da adoção da Gramática Tradicional como padrão de ensino do português é a mais absoluta ignorância e desprezo pelos aspectos lingüísticos não abrangidos por essa gramática. Não se trabalham, senão esporadicamente, questões de variações lingüísticas, de níveis de registro ou outros aspectos próprios da língua oral.(p.46)



Uma outra pesquisa realizada também para a FAE/MEC em 1996 (Abaurre, M.B. et al., 1996), em que são analisadas 21 coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª séries, mais uma vez se recomenda que as variedades lingüísticas deveriam estar mais presentes nas atividades propostas.[1]

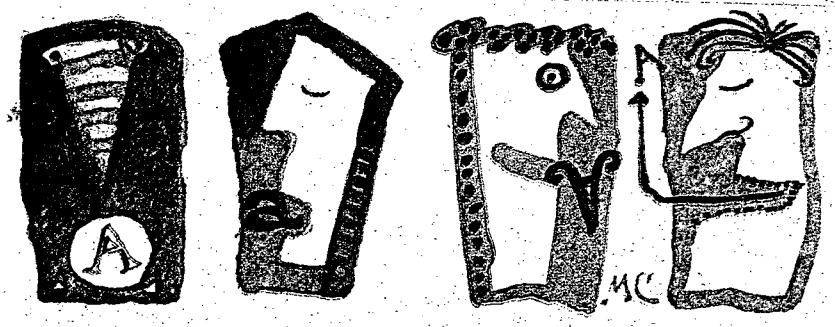
De maneira geral, as discussões sobre oralidade estão ausentes das coleções examinadas. Não há atividades que levariam o aluno a elaborar as diferenças entre oralidade e escrita, nem mesmo são tematizadas as variedades lingüísticas e os seus diferentes valores sociais. (p.21)

O que se observou em várias coleções foi um discurso, geralmente no Manual destinado ao professor, em que se reconhecem as variedades lingüísticas. No entanto, as atividades pro-

[1] Esta pesquisa foi realizada por um grupo de docentes universitários, dentre os quais me incluo, e foi entregue à FAE em maio/1996.

postas nos manuais não acompanham esse reconhecimento. Exemplifico aqui com um trecho, da parte dedicada ao professor, de um dos manuais analisados nessa pesquisa. Em um dos itens dessa introdução, intitulado "Gramática", lê-se o seguinte:

> *A gramática desenvolvida na coleção é, fundamentalmente, a gramática da norma padrão, já que é objetivo específico do ensino de língua portuguesa, na escola, a aprendizagem dessa variedade lingüística que, por ser o dialeto de prestígio, é instrumento fundamental de acesso à cultura e à participação política no contexto social. Entretanto, em toda a coleção leva-se o aluno a confrontar a gramática da norma padrão com a gramática de outras variedades, insistindo-se na legitimidade destas e nos critérios político-ideológicos de valorização social daquela." (Soares, p. 15)*



A análise dos três tipos de discursos demonstra inicialmente que, de certa maneira, a escola se apropriou do discurso sobre a diversidade lingüística. No entanto, essa apropriação se faz em um contexto em que o ensino tradicional, calcado na gramática normativa e na valorização da variedade culta da língua, vem sendo criticado e propostas alternativas têm sido feitas. É um contexto em que se propõem mudanças no ensino, na atitude dos professores, nas metodologias, na concepção de linguagem.

Esse contexto nos faz entender os paradoxos encontrados nos discursos: as *Propostas e Subsídios* apregoam uma defesa da diversidade lingüística, enquanto os professores, por um lado, também dizem aceitar essa diversidade, mas, por outro, sentem-se perdidos – como agir em sala de aula com os alunos? Os livros didáticos, quando incorporam o discurso sobre a diversidade – nas introduções aos professores – não efetivam essa concepção nas atividades propostas com a linguagem.

Dentre os três discursos analisados, o discurso que denominei oficial é o que mais incorpora o discurso científico sobre a diversidade. Sua função é orientar, propor diretrizes, interferir no ensino. Podemos avaliar o quanto essa função tem sido exercida pelo confronto com os outros dois tipos de discurso. Essa avaliação nos mostra que a escola ainda não incorporou, em suas práticas, a valorização da linguagem oral com suas variedades, embora exista um discurso oficial que supostamente devesse sustentar essa prática. O discurso oficial das décadas de 80 e 90 se confronta com uma prática que ainda não aceita a diversidade. O discurso é o da diversidade, mas a prática ainda é a da *deficiência* lingüística.

●

Referências bibliográficas/Sugestões de leitura

ABAURRE, M.B.M., FIAD, R.S. e MAYRINK SABINSON, M.L.T. *Relatório Final. Língua Portuguesa: Avaliação de Cartilhas e Livros Didáticos*. 1996.

Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. *Programa de 1º grau. Língua Portuguesa*. São Paulo: SME, 1985.

Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino. *Currículo Básico*. Curitiba: SME, 1991.

Curitiba, Secretaria Municipal da Educação. *Língua: articuladora de visões de mundo*. Jornal Escola Aberta. Curitiba: SME, Ano IV, nº 9, agosto/1987, p. 6.

Documento elaborado pela Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial nº 91372, de 26/06/1985.

Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries. Brasília: FAE/MEC, 1994.

FIAD, R.S., Diversidade e Ensino. *Leitura: Teoria e Prática*, 23, 1994a, Porto Alegre: Mercado Aberto.

_____. A sociolingüística e o professor de português de 1º grau. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador, Bahia, 1994.

Governo do Estado da Bahia. Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia. Departamento de Educação de primeiro e segundo graus. Gerência de Currículo e Instrução. *Diretrizes Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa*. BA, SEE.

LAJOLO, M. OSAKABE H. e SAVIOLI, F.P. *Caminhos da Linguagem*. São Paulo: Ed. Ática, 1977.

Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de língua portuguesa e literatura – 1º e 2º graus*. Belo Horizonte: SEE, 1987.

Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. "Apreciação preliminar do Relatório da Comissão Nacional para Aperfeiçoamento do Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa." Parecer nº 638/86, aprovado em 04/09/86. Documenta (309). Brasília, set. 1986.

Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. *Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo*. Paraná: SEE, 1987, 2ª versão.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, Curitiba: PR/SEE, 1991.

PRETI, D. *Português Oral e Escrito*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.

RUIZ, E.M.S.D. *Livro didático de português: a artificialidade no uso da linguagem*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, 1988.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1980.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1986 (2ª versão) e 1991 (4ª edição).

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. Coletânea de Textos*. Volumes I, II e III. São Paulo: SE/CENP, 1978.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série*. São Paulo: SE/CENP, 1978, 1ª ed.

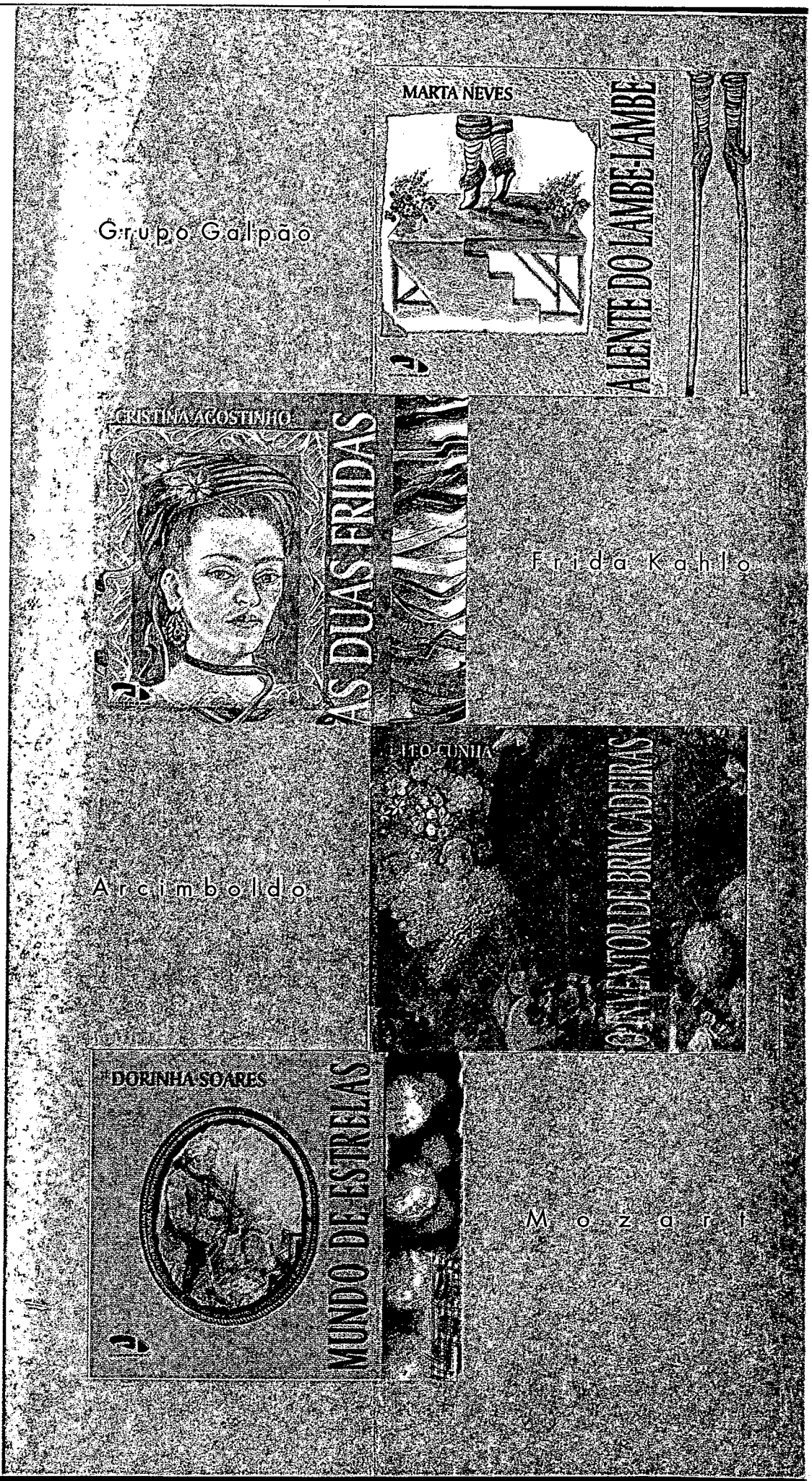
SOARES, M. *Português Através de Textos*. São Paulo: Moderna, 1990, 3ª edição.

_____. *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1989, 7ª edição.

A Coleção

ARTE E VIDA

veio para cobrir uma lacuna na vida de todas as crianças. É uma chance de conhecer, de maneira agradável, os pilares das artes plásticas, da música e do teatro; de passear pela história, de descobrir lugares, de conhecer pessoas e épocas.



DIMENSÃO

R. Rosinha Sigaud, 201
Caiçara - CEP 30770-560
Telefax: (031) 411-2122
Belo Horizonte - Minas Gerais

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA PARA UNA SOCIEDAD PLURILINGÜE DEL SIGLO XXI

FCO. JOSÉ CANTERO
ANTONIO MENDOZA
CELIA ROMEA

EDITORES

COMITÉ HONORÍFICO

Excm. Sr. Pasqual Maragall
Alcalde de Barcelona

Hble. Sr. Xavier Hernández
Conseller d'Ensenyament

Hble. Sr. Joan Mª Pujals
Conseller de Cultura

Excm. Sr. Manuel Royes
President de la Diputació de Barcelona

Excm. Sr. Antoni Caparrós
Rector de la Universitat de Barcelona

Excm. Sr. Vicenç Benedito
President de la Divisió de Ciències de l'Educació

Dr. Joan Albaigés
Comissionat per a Universitats i Recerca

Sra. Àngels González
Directora General d'Ordenació Educativa

Sr. Lluís Jou
Director General de Política Lingüística

Excm. Sr. Antoni Mª Badia
Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Dr. José Manuel Blecua
Asesor Científico de la Dirección Académica del Instituto Cervantes

Sra. Marcia A. Grant
Directora ejecutiva del Instituto de Estudios Norteamericanos

Sr. Bruno Bellone
Director del Instituto Italiano de Cultura de Barcelona

Sr. Jean-Claude Pompougnac
Director del Instituto Francés de Barcelona

COMITÉ ORGANIZADOR

Presidente: Antonio Mendoza **Secretaria:** Celia Romea
Vocales: Fco J. Cantero, A. Díaz-Plaja, J. Font, I. Gracia, M. Llobera, P. Monné, J. Perera, G. Pujals, M. Riera, E. Sanahuja, J.L. de Yebra

IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebrado en Barcelona los días 27, 28 y 29 de noviembre de 1996

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA PARA UNA SOCIEDAD PLURILINGÜE DEL SIGLO XXI

FCO. JOSÉ CANTERO
ANTONIO MENDOZA
CELIA ROMEA

EDITORES

Tabla nº2

Plan Piloto de Formación Integral para el Desarrollo de Melilla				
Conocernos para convivir	**Donde vivimos Vivienda-barrio**	**Salud**	**Trabajo**	**En Este País**
Objetivos[22]: - Conocerse - Conocer el Programa formativo **Módulos:** 1. Lo personal 2. Lo familiar 3. Entorno social 4. Proceso formativo del Plan **Contenido lingüístico[23]:** *Letras[24]: a,e,i,o,u, h, l, t, d, m, s, n.* *Palabras*: árabe, elefante, imam, oro, uno, hola, tele, dedo, mesa, una.	**Objetivos:** - Conocer la realidad - Buscar soluciones y actuar **Módulos:** 1. El barrio 2. La vivienda 3. Característica y problemas 4. ¿Qué hacer para mejorar ? **Contenido lingüístico:** *Letras*: p, c, ll, b, r, z, f, v, *sílabas* inversas y trabadas (y repaso de letras) *Palabras*: piso, casa, calle, cena, boda, barrio, zoco, escuela, rata, cafetín, barco	**Objetivos:** - Conocer el estado de salud - Tomar conciencia de derechos y responsabilidades y promocionar salud **Módulos:** 1. Armonía entre persona y medio 2. Armonía en nuestro organismo 3. Qué hacer para desarrollar una vida sana 4. El Estado y la salud **Contenido lingüístico:** *Letras*: y, j, g, ñ, x, ch, qu *Palabras*: sano, ayuno, jarabe, ginecólogo, hospital, uña, oxígeno, chequeo	**Objetivos:** - Conocer el mundo del trabajo y las relaciones laborales. - Formarse para el autoempleo y la búsqueda de trabajo **Módulos:** 1. Lo que sucede con el trabajo 2. De qué depende la evolución del trabajo-empleo 3. La cultura sobre el trabajo **Contenido lingüístico:** *Letras*: Repaso y afianzamiento de todas ellas. *Palabras*: trabajadora, paga, convenio, paro, cooperativa	**Objetivos:** - Conocer Melilla y España - Formarse como ciudadanos con derechos y deberes y actuar como tales **Módulos:** 1. Melilla en Este País 2. España, Este país 3. España en el mundo: Relaciones Internacionales 4. Los ciudadanos en Este País **Contenido lingüístico:** *Letras*: Repaso y afianzamiento. *Palabras*: libre, votación, democracia, leyes

As variedades lingüísticas e o ensino de português

Raquel Salek Fiad
Universidade Estadual de Campinas
Campinas - São Paulo - Brasil

1. As variedades lingüísticas em três discursos

Para discutir o tema desta apresentação, tomarei como material de análise três discursos relacionados ao ensino. O primeiro deles - que denomino aqui de discurso oficial sobre o ensino de português - é constituído de textos que têm como objetivo apresentar diretrizes sobre o ensino de língua portuguesa: Propostas Curriculares, Subsídios, etc. De certa maneira, o que se diz oficialmente, institucionalmente sobre o ensino. O segundo é constituído de falas de professores de português sobre a questão da diversidade lingüística. O terceiro é constituído de alguns manuais didáticos de língua portuguesa de primeiro grau. O que unifica esses três materiais é o tema - algum tipo de abordagem relacionando a questão da variedade lingüística ao ensino de português - e a sua contemporaneidade - são recentes, produzidos a partir da segunda metade da década de 70[1].

2. O discurso oficial sobre o ensino de português

A década de 80, especialmente a sua segunda metade, foi um período em que a produção escrita de Propostas Oficiais de Ensino de Português veio refletir as discussões que já vinham sendo realizadas, desde a década anterior, visando uma revisão nas práticas de ensino de português até então freqüentes. A escrita dessas propostas significou uma preocupação em oficializar, aquilo que vinha sendo discutido oralmente em cursos, seminários, encontros de professores com as equipes das Secretarias de Educação de vários estados e municípios e com grupos de professores universitários. A leitura desses textos nos permite perceber que todos aqueles que trazemos aqui para esta apresentação dialogam entre si e, principalmente, com textos produzidos em áreas do conhecimento como a lingüística, a psicologia e a educação.

Inicio citando aqui um trecho do Documento elaborado pela Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da [illegible] Essa Comissão foi instituída e o documento citado contém as conclusões da Comissão bem como suas Recomendações. Já em 1986, o documento apontava que:

> *Os estudos e pesquisas acerca das variedades linguísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura. (pp.1-2)*

Desse documento destaco dois aspectos: em primeiro lugar, o fato de que as pesquisas sobre a diversidade linguística, embora não tão recentes, ainda não interferiram no ensino de português. Em segundo lugar, a afirmação de que é objetivo desse mesmo ensino o acesso à norma culta do português. Esses dois aspectos, como veremos serão recorrentes na documentação pesquisada.

Retomando esses aspectos, vejamos algumas manifestações escritas, em textos do tipo "propostas"/"diretrizes curriculares" que apontam na direção de que o ensino deve levar em conta as variedades linguísticas. Eu diria que foi em meados da década de 70 que surgiram os primeiros textos que tematizam a diversidade linguística e o ensino, certamente por influência (embora tardia) de estudos de sociolinguística. Destaco aqui, inicialmente, um texto da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2° grau publicado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Esse texto foi escrito por professores universitários, suponho que em meados dos anos 70. (a cópia de que disponho é de

significa, entre outras coisas, ter consciência de que numa mesma língua, por exemplo, a portuguesa, convivem diferentes variedades linguísticas e de que o uso dessas variedades é condicionado em parte por fatores sociais. Independentemente das condições em que ocorre, nenhuma forma verbal, frequente ou comum em uma ou mais das variedades da língua, é intrinsecamente certa ou errada, "boa" ou "má": ela é apenas adequada em maior ou menor grau à situação e ao contexto sócio-cultural onde é usada....O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhe são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situaçào, e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas em condições adequadas (p. 12).

Esse texto, escrito há cerca de 20 anos, marca o início de uma série de outros que apontam para uma mudança em relação à concepção de unidade linguística. Ainda nos anos 70, houve várias outras tentativas de "transportar" o discurso sobre a variedade linguística para o professor secundário. Em 1978, são publicados, também em São Paulo, os Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1° e 2° graus, em três volumes; do primeiro constam três textos que tratam da diversidade linguística.

No entanto, nessa mesma época, encontramos ainda presente uma concepção normativa de linguagem e de ensino de língua. Destaco aqui um trecho dos Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1° grau - 1° série também de São Paulo:

O vocabulário utilizado pelo aluno é suficiente para que ele fale de forma clara, em orações construídas de forma clara Vamos proporcionar a nossos alunos oportunidades variadas para que possam enriquecer o vocabulário, conhecer palavras novas pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado, e também para que possam se corrigir quando falam incorretamente. Para isso, precisamos começar a trabalhar aproveitando o vocabulário que trazem de casa e que, às vezes, além de pobre é incorreto.

Na mesma época, encontramos tentativas de apropriação de uma concepção de reconhecimento das variedades linguísticas convivendo com atitudes bastante prescritivas em relação aos usos linguísticos. Creio, ainda, que podemos configurar, na década de 70, os "embriões" de um discurso sobre a variedade produzido para interlocutores envolvidos com o ensino de português.

Podemos afirmar que a década de 80 marcou a consolidação de um discurso sobre a diversidade nos mais diversos textos produzidos oficial e institucionalmente por diferentes órgãos encarregados de, de alguma maneira, orientar os professores de 1° e 2° graus. Além da consolidação, observamos um certo espalhamento das idéias presentes nos diferentes textos aqui discutidos. Poderemos constatar, a partir do conjunto de textos representativos dessa época, o quanto ela foi produtiva.

Nos anos 80, foram sendo sucessivamente elaboradas as Propostas Curriculares de vários Estados e Municípios. Uma breve história dessa produção nos permite perceber o espalhamento a que me referi acima. Iniciamos esta história com a Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1° grau publicada em sua primeira versão em 1985, pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, na qual há, desde as primeiras versões, uma seção sobre variação linguística.

Em 1985, foi impresso, pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, o Programa de 1° grau, Língua Portuguesa, com um texto introdutório intitulado "Para quem e para que ensinar língua portuguesa". Desse texto, retiro uma passagem que exemplifica o tom dos textos dessa década:

Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade linguística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui começa uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade.(p.8-9)

está presente a mesma atitude em relação ao ensino da variedade padrão.

Em 1987, no Jornal Escola Aberta, publicado pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba é publicado o texto intitulado "Língua: articuladora de visões de mundo". O documento, mais uma vez, aponta para o conhecimento das variedades linguísticas e para a necessidade de se ensinar a variedade socialmente privilegiada.

Na mesma época, a discussão sobre o ensino de língua materna se espalhava pelo Estado do Paraná. Em 1986 foi elaborado, pelo Grupo de Língua Portuguesa da Secretaria do Estado da Educação, o documento intitulado "Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo", que reafirma a dimensão social da linguagem.

Ainda nessa década, as Diretrizes curriculares para o ensino da língua portuguesa publicadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, apontam para a necessidade de se sensibilizar o aluno para a variabilidade linguística, de modo que seu desempenho linguístico seja adequado às diversas situações sociais.

De uma certa maneira, o documento elaborado pela Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa, do qual apresentei um trecho no início desta apresentação, sintetiza as atitudes em relação às variedades linguísticas presentes em todos esses documentos. Vale lembrar que o documento citado contém sugestões que implicariam em mudanças tanto relativas à política de ensino de língua quanto relativas às concepções de linguagem.

Enquanto a década de 70 marcou o início das manifestações explícitas sobre as variedades linguísticas nos textos relativos ao ensino de língua materna e os anos 80 marcaram a consolidação e o espalhamento desse discurso, os últimos e mais recentes anos apontam para uma continuação do trabalho de consolidação. Digo isso porque alguns dos textos que tiveram suas primeiras versões na década passada, após alguns anos de discussões dessas versões, de reformulações com base nas críticas e sugestões feitas, apresentam versões mais recentes que confirmam os objetivos das anteriores. Destaco aqui o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e o Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba. Os três textos apontam para a dificuldade da escola em lidar com a diversidade, para a importância do domínio da variedade padrão

3. Os professores de língua portuguesa e a variação lingüística

Nesta seção, pretendo discutir como tem sido feita, pelos professores de português, a incorporação dos conceitos da sociolingüística. Para isso, vou me apoiar em depoimentos escritos - sobre o ensino de português - por 152 desses professores e vou tentar destacar, desses depoimentos, os aspectos que remetem à variação lingüística[2].

É consenso, nos depoimentos, a posição de que a escola deve ensinar a "língua padrão", tarefa essa que cabe ao professor e que deve ser feita respeitando-se a "lingua do aluno". Vejamos alguns trechos dos depoimentos:

> *O que consegui entender hoje do que se falou aqui é que podemos e devemos aceitar a fala de berço dos alunos, mas devemos levá-lo a aprender a linguagem padrão, que no caso é ele que vai escolher depois se irá usá-la ou não. (152)*
>
> *Quando vamos ensinar português, que tipo de língua vamos procurar fazer com que nosso aluno aprenda? Em primeiro lugar devo respeitar aquela língua que ele traz gravada através da vivencialidade; em segundo, transmitir, de maneira gradual, sem ofender frontalmente seus princípios básicos, a maneira de usar a língua mais requintada visto que, se vou ensinar, deve ser algo que suponho que ele não saiba. (22)*

O segundo aspecto muito recorrente foi a reação ambígua do professor em relação ao conceito de "erro". Aceitando a concepção de variedade lingüística, o que é erro? Qual deve ser o papel do professor? Aceitar o erro? Corrigi-lo? Um depoimento ilustra essa posição:

> *Além disso, o próprio professor não sabe como agir, se mostra ou não o erro ao aluno, porque se mostrar ele vai fixar ainda mais, e se não mostrar a ele não vai saber qual é a forma correta e assim por diante. (114)*

4. Os livros didáticos de língua portuguesa e a variação linguística

Uma análise de alguns livros didáticos publicados na década de 70 permite-nos observar, em alguns poucos, tentativas de incorporação do discurso sobre a variedade. Cito aqui um dos volumes de uma coleção de 2° grau. intitulada Caminhos da Linguagem, de autoria de M. Lajolo, H. Osakabe e Francisco Platão Savioli, de 1977. O volume I, referente à 1° série do 2° grau, dedica duas unidades à variedade linguística. Essa coleção fugia, [illegible] Outra coleção

Português Oral e Escrito, de autoria de Dino Preti, destinada ao 1° grau, menciona, na orientação para o professor:

> *Os textos escolhidos demonstram a variedade de níveis linguísticos (ou registros), particularmente na fala das personagens. Essas variações, conforme se sabe, são devidas a fatores diversos, como, por exemplo, a cultura, a idade, o sexo, a profissão, o "status" do falante, bem como à situação em que o diálogo ocorre. Comentários à margem do texto lembram ao aluno o problema dos níveis mais populares da linguagem, as estruturas e vocabulário tipicamente coloquiais." (p.2).*

No entanto, o conteúdo do livro é igual a outros LD, conforme apontou o trabalho realizado por Ruiz (1988), que analisa 16 coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 5° a 8° séries do 1° grau.

Em trabalho realizado mais recentemente (FAE/MEC,1994), em que são analisadas 10 coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 1ª a 4ª séries, é apontado que

> *O terceiro grande problema decorrente da adoção da Gramática Tradicional como padrão de ensino do português é a mais absoluta ignorância e desprezo pelos aspectos lingüísticos não abrangidos por essa gramática. Não se trabalham, senão esporadicamente, questões de variações lingüísticas, de níveis de registro ou outros aspectos próprios da língua oral.(p.46)*

Uma outra pesquisa realizada também pela FAE/MEC em 1996, em que são analisadas 21 coleções de livros didáticos de 5ª a 8ª séries, mais uma vez se recomenda que as variedades lingüísticas deveriam estar mais presentes nas atividades propostas[3]. O que se observou em várias coleções foi um discurso, geralmente no Manual destinado ao professor, em que se reconhecem as variedades lingüísticas.

5. Conclusão

A análise dos três tipos de discursos permite-nos afirmar inicialmente que, de uma certa maneira, a escola se apropriou do discurso sobre a diversidade lingüística. No entanto, essa apropriação se faz em um contexto em que o ensino tradicional, calcado na gramática normativa e na valorização da variedade culta da língua, vem sendo criticado e propostas alternativas têm sido feitas. É um contexto em que se propõem mudanças no ensino, na atitude dos professores, nas metodologias, na

Esse contexto nos faz entender os aparentes paradoxos encontrados nos discursos: as Propostas e Subsídios apregoam uma defesa da diversidade lingüística enquanto que os professores, por um lado também dizem aceitar essa diversidade mas, por outro, sentem-se perdidos - como agir em sala de aula com os alunos? Os livros didáticos, quando incorporam o discurso sobre a diversidade - nas introduções aos professores - não efetivam essa concepção nas atividades propostas com a linguagem.

Dentre os três discursos analisados, o discurso que denominei oficial é o que mais incorpora o discurso científico sobre a diversidade. Sua função é orientar, propor diretrizes, interferir no ensino. Podemos avaliar o quanto essa função tem sido exercida pelo confronto com os outros dois tipos de discurso. Essa avaliação nos mostra que a escola ainda não incorporou, em suas práticas, a valorização da linguagem oral com suas variedades, embora exista um discurso oficial que supostamente devesse sustentar essa prática. O discurso oficial das décadas de 80 e 90 se confronta com uma prática ainda da década de 70.

Bibliografia

Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. Programa de 1° grau. Língua Portuguesa. São Paulo, SME, 1985.

Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino. Currículo Básico. Curitiba, SME, 1991.

Curitiba, Secretaria Municipal da Educação. "Língua: articuladora de visões de mundo". Jornal Escola Aberta. Curitiba, SME, Ano IV, n° 9, agosto/1987, p. 6.

Documento elaborado pela Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial n° 91372, de 26/06/1985.

FAE/MEC. Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries. Brasília, DF, 1994.

Fiad, R.S., Diversidade e Ensino. Leitura: Teoria e Prática, 23, 1994a, Porto Alegre, Mercado Aberto.

_____. A sociolingüística e o professor de português de 1° grau. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador, Bahia, 1994b.

Curriculares para o ensino da língua portuguesa. BA, SEE, data (?).

Lajolo, M. Osakabe H. e Savioli, F.P. Caminhos da Linguagem. SP, Ed. Ática, 1977.

Minas Gerais. Secretaria do Estado da Educação. Programa de língua portuguesa e literatura - 1° e 2° graus. Belo Horizonte, SEE, 1987.

Paraná, Secretaria do Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo. Paraná, SEE, 1987, 2° versão.

Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, Curitiba, PR/SEE, 1991.

Preti, D. Português Oral e Escrito, SP, Companhia Editora Nacional, 1978(?).

Ruiz, E.M.S.D. Livro didático de português: a artificialidade no uso da linguagem. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, 1988.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2° grau. São Paulo, SE/CENP, 1980.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1° grau. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2° versão) e 1991 (4° edição).

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1° e 2° graus. Coletânea de Textos. Volumes I, II e III. São Paulo, SE/CENP, 1978.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1° grau - 1° série. São Paulo, SE/CENP, 1978, 1° ed.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA
(ABRALIN)

Atas
do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística

11/16/set.1994
Instituto de Letras
Universidade Federal da Bahia

organizadas por
Jacyra Mota
Vera Rollemberg

Conferências - Mesas-Redondas

Salvador
ABRALIN - FINEP - UFBA
1996

A sociolingüística e o professor de português do 1º grau

Raquel Salek Fiad
Universidade Estadual de Campinas
Brasil

Durante o Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna, acontecido em Salvador, em 1993, apresentei um trabalho que apontava como os textos oficiais sobre o ensino de português como língua materna das duas últimas décadas enfatizam a importância de se levar em conta a diversidade lingüística do português ao se ensinar a variedade considerada padrão, tendo em vista principalmente alunos de escolas públicas que pertencem, em sua grande maioria, a grupos sociais que não dominam a variedade culta do português.

Terminei esse trabalho perguntando, a mim mesma e aos que me ouviam, sobre a apropriação dos conceitos sobre diversidade lingüística por parte do público a quem os textos estudados se dirigiam — os professores de português.

Aproveito, então, esta oportunidade para apresentar algumas reflexões a partir de depoimentos escritos por professores de português de 5ª a 8ª séries do 1º grau. Meu interesse é ver como esse professor, que vem de uma tradição de ensino, que considerava a variedade padrão como a única e a língua falada pelos alunos com falha, entende e incorpora os novos conhecimentos.

Os textos que tomo aqui como amostra do contacto dos professores com a diversidade lingüística foram produzidos nas seguintes condições: os professores estavam iniciando um curso que tinha como objetivo discutir o ensino de português, questionando as práticas vigentes e propondo alternativas a essas práticas. No primeiro dia desse curso, um dos tópicos abordados era a questão da diversidade lingüística, quando se enfatizava a necessidade de se assumir, em sala de aula, uma posição em relação às variedades lingüísticas. Ao fim desse primeiro dia, após discutirem em grupo os tópicos tratados, em confronto com a prática que já tinham, os professores escreviam um texto intitulado "O Ensino de Língua Portuguesa". Isso foi no segundo semestre de 1984.

Procedi à leitura desses 152 textos com as seguintes questões em mente: quais os aspectos relacionados à diversidade lingüística que são retomados pelos professores em seus textos? O que esses aspectos revelam a respeito da recepção que vem sendo feita? Como os professores, naquele momento no papel de alunos, respondem à tarefa que lhes foi pedida?

Vamos, então, aos professores. Para este trabalho, interessam-me especialmente as passagens dos textos em que há alguma manifestação relativa à diversidade lingüística.

A diferença entre **língua oral** e **língua escrita** é apontada, geralmente com a intenção de destacar a escrita, seja enfatizando a sua permanência

> Entre o falar e o escrever há muita diferença. Falar é imediato, o som vai embora. Escrever é registro e merece maior consideração. (80)[1].

ou a sua expressividade:

> A linguagem oral, a mais usada, pois passamos a maior parte do nosso tempo nos comunicando oralmente, nos dá condições de não só nos fazermos entender como também expressar sentimentos. No entanto é através da escrita que conseguimos dizer o que as vezes as palavras não conseguem. (31)

ou a sua correção:

> Em primeiro lugar surge a preocupação com a linguagem oral — que se torna mais livre, aceita não

só pelo que se aprende no grupo social a que o indivíduo pertence, como também aquelas influências lingüísticas que ele traz como conseqüência de uma aprendizagem anterior, herdada de sua família, de seus ancestrais e dos primeiros grupos sociais a que pertenceu. Assim não será erro ele falar sem pronunciar os dois "rr", os "ss" finais e outros. Mas na expressão escrita, já as estruturas são mais rígidas. Teremos que enfocar a maneira correta de grafar aquelas falhas da linguagem oral. (63)

É possível ler, nas entrelinhas desses trechos, uma valorização da escrita, que seria "mais" duradoura, "mais" expressiva e "mais" correta que a oralidade. Na oralidade estaria "faltando" a permanência, a expressividade, a correção.

Em outras passagens, a **variação regional** é vista como a **variação**; as diferenças existem devido a fatores regionais:

A língua pátria também está em contínua evolução. A própria dialetação que acontece de região a região demonstra isso. A grosso modo não se pode afirmar que um indivíduo fala a mesma coisa do outro. Sempre há algo diferencial. (94)

O fato de a língua variar regionalmente é apontado, principalmente se essa variação for lexical. Continua presente a preocupação com a escrita; esta é associada à variedade padrão, que não incluiria o vocabulário considerado regional:

Como toda língua, o português também tem suas variações e de acordo com cada região o vocabulário varia. Uma mesma pessoa poderá falar ou conhecer gíria, vocabulário regional e o português padrão sem que com isto ela esteja errada, vai apenas depender de cada situação em que se encontrar, redigindo ou falando. Por exemplo: posso no meu dia a dia *falar* muié mas saber que **muié** se *escreve* **mulher**. O que não podemos é desconhecer a língua padrão, apenas escrevendo e usando um vocabulário próprio.(32)

Em algumas passagens aparece a associação entre diversidade lingüística e os **fatores sociais**:

A língua portuguesa não é uniforme, ela varia, em padrões e valores sociais.(33)

As referências à **língua padrão** são inúmeras. E aí há unanimidade no que se refere à incumbência da escola em ensinar essa variedade, seja em função da própria escola, seja em função de outros "ambientes". O professor é aquele que "auxilia", que "abre as portas":

Quanto aos dialetos (ou a linguagem coloquial) são válidos quando utilizados durante um jogo de foot-ball, mas em sala de aula o aluno deverá esforçar-se (com o auxílio do professor) em usar a língua padrão, isto é, uma linguagem adloquial, gramaticalmente correta. Como foi ventilado durante nosso debate, devemos abrir as portas, para que os educandos possam futuramente sentir-se à vontade num ambiente culturalmente mais elevado. (118)

Já que ele mesmo também passou, muitas vezes, pelo mesmo caminho:

Se hoje me atrevo a ensinar português, conheci e tive limitação quando iniciei o processo escolar. Deixei de lado um dialeto e hoje adoto, ou tento adotar, uma linguagem padrão. Que padrão! (77)

Mas qual é a função do professor e da escola? Parece que o ensino da "lingua padrão" suscita manifestações que revelam como os professores se vêm nesse processo. O ensino da "lingua padrão" é mais que uma tarefa. Passa a ser visto como uma "missão". Uma "missão" que implica em mudar o que vinha sendo feito anteriormente:

A missão [do professor] realmente não é fácil, pois a nossa cabeça é feita somente dessa "lingua padrão" e é por isso que não damos lugar à maneira de falar dos nossos alunos que, na nossa opinião, é errada. Deverá haver uma reviravolta nos valores e um respeito maior àquilo que é deles. (90)

Apresento, a seguir, algumas passagens em que fica claro como os professores estão vendo a si próprios nessa "missão": o professor é aquele que vai "integrar" o aluno sem abandonar "sua própria linguagem".

> É necessário levar o aluno a ter conhecimento do português correto e do português o qual ele usa no seu cotidiano, sem que ele se iniba pensando que a linguagem aqual faz parte do seu dia a dia é errada.(116)

> O professor sempre deverá mostrar aos alunos a outra forma de expressão, ou seja, a língua padrão, de forma escrita claramente, corretamente, exercitando muito, para que o aluno possa aprender sobre a linguagem aquilo que lhe é desconhecido, e automaticamente ele irá mudando a sua forma de linguagem. (136)

Além dessa "obrigação" por parte do professor, também estão presentes nos trechos manifestações de que essa mudança para a variedade padrão deverá ser feita mantendo-se o "respeito" pelo português que o aluno fala no seu cotidiano, pela sua "fala de berço":

> O que consegui entender hoje do que se falou aqui é que podemos e devemos aceitar a fala de berço dos alunos, mas devemos levá-lo a aprender a linguagem padrão, que no caso é ele que vai escolher depois se irá usá-la ou não.(152)

> Quando vamos ensinar português, que tipo de língua vamos procurar fazer com que nosso aluno aprenda? Em primeiro lugar devo respeitar aquela lingua que ele traz gravada através da vivencialidade; em segundo, transmitir, de maneira gradual, sem ofender frontalmente seus principios básicos, a maneira de usar a lingua mais requintada "coloquial" visto que, se vou ensinar, deve ser algo que suponho que ele não saiba.(22)

Além disso, o ensino da língua padrão deve ser feito a partir da "língua do aluno" até se chegar à língua padrão:

> ...Conseqüentemente há de se partir do código do falante para chegar à gramática e um português padrão tanto falado quanto escrito. (41)

> Teremos que reformular tudo. Voltar com nossos alunos à 1ª infância, aprender novamente a ouvir e, em seguida, a falar. A ouvir todas as pessoas que quisermos e a falar da maneira que escolhermos. Através do ouvir e do falar aprenderemos a diferenciar os dialetos, e descobrirmos o dialeto padrão, aquele que fará com que muitos percam o complexo de inferioridade. (145)

O argumento mais forte para o ensino da língua padrão presente nos textos é o seu valor social:

> A conscientização do educando que a lingua portuguesa "padrão" deve ser aprendida para poder ascender ao poder é vital. Haja visto a linguagem coloquial existir e deve ser valorizada. Em determinados lugares o educando deve saber usar a linguagem padrão, se isto não ocorrer, as oportunidades em sua vida de progredir em empregos de real posição econômica não surgirá nunca.(71)

> Nosso aluno deve falar a linguagem das classes dominantes pois só assim conseguirá sua promoção sócio cultural dentro do contexto social.(142)

Ao mesmo tempo, a diferença entre as classes sociais é vista como uma das dificuldades para o ensino: alunos que vêm de um "meio socio-econômico" onde falam um "dialeto", mas que podem "evoluir" socialmente através do conhecimento da língua padrão:

> O ensino da LP não é fácil, principalmente depois de pensar na língua padrão, como uma "outra língua", para o nosso aluno que se expressa, se comunica através de seu dialeto. Sempre fui questionada, os alunos sempre me perguntaram porque certos termos eram certos, porque somente os verbos que eu ensinava eram certos, porque não o deles? Somente agora pude entender a diferença entre o "certo" e o "padrão". (87)

> Mais dificil ainda é o ensino de português, levando-se em consideração o nível socio-econômico do

nosso educando, muito influenciando em sua comunicação oral e escrita. Sabemos que poucos pertencem à "elite", isto é, poucos têm o privilégio da linguagem padrão. Portanto, oportunizá-la a todos é uma grande preocupação dos professores.(28)

Uma solução para tentar diminuir a dificuldade é apontada: a "simplificação" da língua padrão:

O Português padrão deve talvez simplificar-se, dando acesso a uma maior compreensão, quem sabe assim nós não precisamos ocultar-nos nas gírias e os jovens fugir para o linguajar dos sons.A expressão está presente nas roupas, nos gestos, nas danças, nas músicas, no olhar, nos "grunhidos" mas nunca no Português Padrão. Esse existe lá na sala de aula perto do patrão e no jornal nacional, mas dificilmente no meio do povo. Um português de fácil escrita e gramática daria menos polêmica na vida do aluno e de todos nós.(17)

Dentro dessa visão que enfatiza o ensino da língua padrão, como o professor reage diante do erro? O que é errado? Qual o papel do professor? Deve corrigir o aluno? Como esse professor estava acostumado a reagir diante do erro e como se vê agora, revendo suas atitudes? Encontrei passagens que mostram um entendimento de que quem está errado é o professor, com a sua visão tradicional de erro, visão essa que não incorpora, certamente, as diferenças lingüísticas:

Parece que o professor atual está totalmente errado, e que o certo é aceitar os erros dos alunos, sem corrigi-los, pois esses erros passam a ser diferenças culturais ou regionais. (14)

Ou que os professores não sabem mais como agir:

Além disso o próprio professor não sabe como agir, se mostra ou não o erro ao aluno, porque se mostrar ele vai fixar ainda mais, e se não mostrar ele não vai saber qual é a forma correta e assim por diante.(114)

Em relação à aceitação ou não do erro, como já vimos, as opiniões são contraditórias. Vão desde a "não-aceitação" do erro:

Concordo com o fato de que o aluno em casa tenha uma forma de se expressar e que na escola ele vai ter outra. Agora não concordo com a questão de não corrigir o aluno quando este falar algo errado. Acho que deve ser falado sim, pois ele deve aprender o certo. (69)

Não acho que apontar os erros prejudique o aluno a tal ponto de levá-lo a abandonar a escola, ao contrário, a correção dos mesmos só pode ajudá-lo a melhorar.(152)

Passando por uma recomendação à correção, porém uma correção "oportuna", "com boas maneiras", "sem agressividade":

O professor não deve dizer que o aluno está falando errado mas explicar com boas maneiras a língua mais aceita.(91)

Nunca dizer para o educando:você está errado, mas partir dos conhecimentos que o aluno tem para levá-lo a uma expressividade mais satisfatória.(94)

O Português sendo a nossa língua deve ser cultivado, transmitido e correto, desde que se respeite as diferenças dialetais de forma que este ensino esteja acompanhando a vida destes nossos alunos. Devemos fazer com que eles percebam o correto sem sentirem que são menos e que o professor é a enciclopédia.(124)

...estou entendendo que transmitir o português correto é dar mais valor moral ao educando, porque quando o aluno falar errado deverei falar o correto e não repreendê-lo, se o educando escrever errado não é certo riscar seu caderno de vermelho e sim dialogar com toda a classe, que é muito importante escrever e mesmo falar certo. (150)

Quanto a corrigir ou não o aluno ainda sou de opinião que sim, porém é claro que sem agressividade.

O respeito a individualidade é sério e um professor que se respeita não bitola a criatividade de sua clientela, muito pelo contrário deverá criar diariamente formas de fazer da escola um ambiente onde o aluno sinta-se bem ...(151)

Há, ainda, manifestações de que a correção não deve ser feita pelo professor, já que prejudica, inibe o educando:

Se cada vez que o aluno for falar ou expor uma idéia o professor interferir ele se inibirá. Devemos portanto evitar que isso aconteça, pois o próprio aluno irá descobrindo aos poucos os seus próprios erros, procurando assim corrigi-los.(5)

Quantas vezes, ao verificarmos uma redação, não enchemos de "riscos" vermelhos e inibimos o aluno? Por que não deixamos o aluno expressar suas idéias como quiser, sem inibi-lo? Por que não sanamos suas "dúvidas" aos poucos, sem atordoá-los?(44)

Quando corrigi-lo [o aluno], procurar faze-lo de uma maneira que não o atinja. Muitos de nossos alunos, na maioria, não gostam de serem chamados atenção, pois só resultaria inibição, não alcançando, porém, um resultado satisfatório.(49)

Não se deve corrigir o aluno, deve-se mostrar a ele as duas diferentes formas da língua, uma escrita outra falada. Mostrar ao aluno o quanto ele deve ser versátil com a sua linguagem. (127)

Mais ainda, a própria língua inibe o aluno:

A LP, apesar de ser muito bonita, é, às vezes, geradora de certa gozação e polêmica por aqueles que não estudam ou mesmo por aqueles que o fazem, com isso inibindo as pessoas que procuram, por exemplo, falar corretamente a língua.(45)

No extremo dessa cadeia de opiniões sobre o erro, há aquelas que defendem a aceitação do "erro", da fala do aluno:

Parece que o professor atual está totalmente errado, e que o certo é aceitar os erros dos alunos, sem corrigi-los, pois esses erros passam a ser diferenças culturais ou regionais. (14)

Ele [o educando] deve se sentir livre para expressar e criticar da forma que aprendeu no dia a dia, no lar, no trabalho, na comunidade, na região em que vive.(47)

Um outro conjunto de passagens extraídas dos textos permite perceber como há uma interpretação, por parte dos professores, que relaciona, diretamente, a atitude que ele deveria passar a ter em relação à língua do aluno com a atitude em relação ao aluno, como indivíduo que pensa, se manifesta, tem idéias...:

É evidente que o respeito à maneira de expressar do aluno lhe dará a auto-confiança necessária para que ele combata suas inibições, mesmo que sua linguagem fuja aos conceitos da linguagem padrão.(59)

Sabendo que cada ser humano tem sua carga cultural, e que existe uma linguagem padrão, o professor de português deve respeitar estas individualidades, levando o aluno a perceber com o tempo o modo pelo qual deve expressar e redigir suas idéias.(60)

Nós devemos respeitar a linguagem de cada um, nunca ser rígido demais. Se não valorizarmos as coisas mínimas que nossos alunos fazem, às vezes com tanto sacrifício, como iremos fazer desse aluno um ser humano capaz de expressar suas idéias sem preconceitos, não importando a maneira que fale. Quando respeitamos nossos alunos, dando tempo para expor seus problemas, estamos fazendo brotar algo no interior dessa criatura que é a vontade de contar, discutir ou criar algo porque ele sabe que tudo que ele faz não é ridicularizado. (102)

Através da leitura dos textos escritos pelos 152 professores, é possível perceber, as múltiplas

leituras que alguns conceitos têm. Um exemplo claro dessa multiplicidade ocorre quando os professores tentam acomodar à visão que tinham de erro, a concepção de variação. Afinal, o que é erro e o que é o diverso, o diferente?

Mais que isso, no entanto, a escrita desses professores parece reproduzir dessas maneiras diversas, o que lhes tem sido falado, escrito, recomendado sobre a variação lingüística e o ensino, sobre o erro, sobre língua-padrão, etc. Embora múltiplas as leituras desses conceitos, elas remetem às mesmas fontes.

Fica a constatação de que, no seu discurso, os professores, em sua maioria, incorporaram a diversidade lingüística. É isso suficiente? O que significa? Essas evidências indicam alguma mudança no ensino de língua materna? Restam ainda essas e outras questões a serem perseguidas.

Nota

1 Os números entre parênteses após as passagens citadas referem-se ao número do texto escrito por um dos 152 professores.

revista de DELTA

Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada

vol.12 - nº 2 - 1996

educ

Multilingual Matters Ltd. International Research in English for Commerce and Technology.

ERVIN-TRIPP, S. (1972) On sociolinguistic rules: alternation and co-occurrence. In Gumperz and Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*: 30-324. New York: Holt, Rinehart and Winston.

FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Polity Press.

FAIRCLOUGH, N. (1993) Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society, 4(2)*: 133-168.

FOWLER, R. (1986) *Linguistic Criticism*. Oxford University Press.

FOWLER, R., R. HODGE, G. KRESS & A. TREW (1979) *Language and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.

FRIEDRICH, P. (1972) Social context and semantic feature: the Russian pronominal usage. In Gumperz and Hymes: 273-300.

HALLIDAY, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HODGE, R. & G. KRESS (1993) (second edition) *Language as Ideology*. Routledge.

KENDALL, M. (1981) Toward a semantic approach to terms of address: a critique of deterministic models in sociolinguistics. *Language and Communication, 1(2/3)*: 237-254.

KRESS, G. (1991) Critical discourse analysis. In W. Grabe (ed.) *Annual Review in Applied Linguistics, II*: 84-100. New York: Cambridge University Press.

KRESS, G. (1993) Cultural considerations in linguistic description. In D. Graddol, L. Thompson & M. Byram, *Language and Culture*. Clevedon: BAAL & Multilingual Matters.

KRESS, G. & R. HODGE (1979) *Language as Ideology*. London: Routledge & Kegan Paul.

MUHLHAUSLER, P. & R. HARRÉ (1990) *Pronouns and People: The Linguistic Construction of Social and Personal Identity*. Basil Blackwell.

SCOTT, M. (1996) *WordSmith Tools*. Oxford University Press.

SCOTT, M. & T. JOHNS (1993) *Mconcord*. Oxford University Press.

THOMPSON, S. & H. COLLINS (1994) Dealing with face threats in oral presentations. *Direct Papers 6* - Papers by the Brazilian and English Teams of DIRECT (Development of International Research in English for Commerce and Technology). CEPRIL, Catholic University of São Paulo and AELSU, University of Liverpool.

THOMPSON, G. & P. THETELA (1994) The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse. *Text* (in press).

D.E.L.T.A., Vol. 12, Nº 2, 1996 (307 - 326)

RETROSPECTIVA

LINGÜÍSTICA, ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

João Wanderley GERALDI (IEL/UNICAMP), Lilian Lopes Martin da SILVA (FE/UNICAMP) & Raquel Salek FIAD (IEL/UNICAMP)

ABSTRACT: The analysis of fourteen official language teaching curricula developed from 1985 to 1994 indicates the occurence of four basic themes subsidiary to modern linguistic science: the concept of language itself, the notion of text, language diversity and the direction of teaching language through reading, writing and text analysis. In this paper, we intend to understand the reasons for the demand on the part of educational sistems for answers from Linguistics. We conclude that discourse analysis offers support for the basic assumptions present in texts for language teaching.

Key words: Language teaching; Linguistics; Teacher Development.

Palavras-chave: Lingua materna; Ensino; Formação de professores.

0. A introdução dos estudos lingüísticos nos cursos universitários brasileiros é ainda recente - afinal a Lingüística somente é incorporada à grade curricular dos cursos de Letras na segunda metade da década de 50. O esforço inicial, obviamente, foi a própria "implantação" da disciplina, que não se fez sem alguns traumas: não havia lingüistas em número suficiente para constituir o corpo docente; os horizontes que norteavam os estudos da linguagem eram outros, de modo especial a idéia de uma correção Lingüística de preferência nos moldes dos escritores bem sucedidos; as variedades lingüísticas eram vistas ora como desvio, ora como curiosidade; havia uma tradição estabelecida de estudos filológicos, literários e estilísticos, não sem inúmeras polêmicas a propósito da "boa e correta expressão".

Neste contexto, a Lingüística não poderia deixar de surgir como uma disciplina marginal e "novidadeira": sua preocupação com a descrição sincrônica; sua despreocupação com "a forma correta", que foi entendida como defesa das variedades ditas não cultas; seu ocupar-se com a oralidade; sua metalinguagem ainda em construção, por isso mesmo hermética e abundante,

tudo isso lhe dava ao mesmo tempo e contraditoriamente uma marginalidade intelectual e uma centralidade e respeito face a uma certa noção de ciência: não poderia haver aura melhor - marginal e científica.

A estes tempos, digamos "heróicos", segue-se a calmaria aparente da superfície: afinando seus instrumentos de análise, ora divorciando-se por completo da tradição, ora aproximando-se dela, a Lingüística no Brasil vai apresentando seus resultados e ocupando um espaço próprio. Descrever o dialeto de uma comunidade isolada ou debruçar-se sobre a obra de um autor do século passado já não são atividades em conflito no mundo das letras: são preocupações diferentes, com objetivos diferentes.

A respeitabilidade da Lingüística entre as ciências humanas, especialmente a lingüística praticada sob o estruturalismo e posteriormente sob o transformacionalismo, justificou a expansão das atividades universitárias de pesquisa, sobretudo no contexto de expansão da pós-graduação e da ideologia da constituição de "centros de excelência" como focos irradiadores de uma atitude científica *vis-a-vis* os fenômenos lingüísticos. Inúmeros trabalhos, basicamente descritivos, voltados ou não para aplicação prática, foram produzidos. É com este cabedal que a Lingüística brasileira se credencia para discutir a eterna crise da educação, voltando seu olhar para o interior da sala de aula e para as práticas mais cotidianas de ensino, ao passo que na área da Educação, no mesmo período, as teorias crítico-reprodutivistas inspiravam as análises mais globais do sistema educativo brasileiro.

Há, portanto, uma característica marcante nesta história: a Lingüística, desde seus começos, teve que dizer a que veio. E já na década de 70 começa a "popularizar-se" por sua presença interferente no ensino, inicialmente no ensino de línguas estrangeiras e, antes mesmo que pesquisas sobre o português falado no Brasil estivessem disponíveis, a Lingüística Aplicada já estava presente em nosso meio. Tome-se como exemplo o Centro de Lingüística Aplicada do Yázigi e suas propostas então marcadas pelo estruturalismo: aprendizagem de estruturas Lingüísticas, de uma oralidade digamos pragmática. Isto não se fez, obviamente, sem embate com um ensino marcado pela visada literária. O resultado cultural de um trabalho voltado para o domínio da língua, objetivando a formação de falantes e não de estudiosos da expressão Lingüística e literária, ainda está por ser avaliado. Mas não se pode negar o "sucesso" inicial de uma tal proposta de ensino, que acabou se multiplicando não nas escolas públicas mas nos inúmeros cursos de línguas espalhados pelo país.

É no final da década de 70 e, mais especificamente, na década de 80 que a Lingüística passa a ter uma presença marcante nas iniciativas de mudança das práticas de ensino da língua materna. A Revista de Cultura da editora Vozes publica um número dedicado à SocioLingüística e outro com o título "Teoria da Linguagem e Ensino". No estado de São Paulo, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas solicita a professores universitários a organização de uma coleção (foram oito volumes) com subsídios para a implantação de novo plano curricular no ensino de segundo grau, e nestes Subsídios marca-se a presença de perspectivas Lingüísticas para o ensino, com maior relevo do que aquela tradicionalmente ocupada pelos estudos literários.

A partir de então, multiplicam-se propostas; há um intenso movimento editorial de publicação de dissertações e teses; uma infinidade de cursos de atualização destinados a professores; fonólogos e foneticistas voltam-se para a alfabetização; pesquisadores já renomados dedicam-se a gramáticas pedagógicas; na esteira do estado de São Paulo, quase a totalidade de secretarias estaduais de educação publica novos planos curriculares. A quantidade de trabalhos, os inúmeros documentos disponíveis, as diferentes perspectivas Lingüísticas que inspiraram as ações de formação em serviço de professores de 1° e 2° graus, tudo isso torna temerária qualquer retrospectiva a propósito da Lingüística e o Ensino de Língua Materna que não se fundamente numa pesquisa analítica a ser ainda empreendida.

Posta a dificuldade, optamos por trazer para reflexão nesta retrospectiva não um balanço das conseqüências da interferência da Lingüística no ensino de língua materna, muito menos uma análise crítica de alguns de seus caminhos e descaminhos, mas um conjunto de temas, que merecem outros desenvolvimentos futuros, subsidiando respostas possíveis para três questões que nos parecem imbricadas:

a) como compreender a demanda, real ou fictícia, feita pelos sistemas educacionais, de respostas da Lingüística para enfrentar problemas de ensino?
b) dos subsídios fornecidos, quais estão mais presentes nas diferentes propostas curriculares que supostamente deveriam orientar a prática do ensino de língua materna nas escolas públicas brasileiras?
c) que correntes da Lingüística forneceram os suportes básicos para a construção muito mais do discurso atual do que da prática atual a propósito do ensino de língua materna?

1. Ao longo dos últimos quinze anos, incontáveis questões suscitadas pela realidade educacional brasileira foram ocupando o espaço acadêmico das discussões, transformando educação e ensino em objeto de um constante e vigoroso debate interdisciplinar. Nesse período emergiram e se cruzaram muitas vozes, multiplicaram-se estudos, pesquisas e publicações que, versando sobre diferentes aspectos de uma problemática que recobre campos e interesses diversos, buscaram equacionar o fenômeno educacional em sua totalidade e complexidade.

Embora integrando desde o início a extensa pauta de problemas e dificuldades enfrentadas pela educação brasileira e sendo vista como uma das variáveis do processo de perda da qualidade do ensino (em função da absoluta falta de condições para o estudo e aperfeiçoamento dos professores em seu trabalho e em função da permanente crise dos cursos de licenciatura) foi no contexto da ameaça de um imobilismo e de um pessimismo pedagógicos, gerados pela compreensão recente da escola como sendo inevitavelmente reprodutora das relações capitalistas de produção, que as preocupações sobre a formação dos professores ganharam maior relevância, audiência e ênfase na discussão.

Se as primeiras reflexões deste período centravam-se no entendimento das recentemente pensadas relações entre educação e sociedade, a passagem da década de 70 para a década seguinte foi marcada pela eclosão de angustiadas indagações a respeito do que seria possível se fazer ainda em educação. Em outras palavras, a pergunta era (e continua sendo): que chances ainda teríamos, ocupando um espaço tão pequeno, no grande, complexo e comprometido sistema educacional? Ou ainda, em que grau estaríamos condenados - consciente ou inconscientemente - a servir aos interesses do Estado capitalista?

"Ocupar brechas do sistema" foi uma expressão cunhada e largamente utilizada quando emergiram as críticas ao caráter mecanicista, a-histórico e a-dialético da concepção crítico-reprodutivista tal como se vulgarizou em nosso meio. Tais críticas buscavam viabilizar a superação de um certo imobilismo e pessimismo pedagógicos que já se avizinhavam, ameaçando ganhar terreno entre nós, embora relutássemos em aceitar a tese da desvalorização da escola e do conseqüente descompromisso com este espaço institucional que de fato era o que tínhamos de mais concreto.

A partir desse momento o apelo passou a ser fortemente dirigido à figura do "educador". Caberia a ele, de dentro da sala de aula, no ensino de 1° e 2°

graus, no âmbito de sua disciplina, na esfera da sua especialidade (e também, por que não, nas associações de classe, na militância e no engajamento políticos) começar a lutar pelas condições necessárias ao funcionamento de uma outra escola e à construção de um ensino comprometido com os valores emergentes.

A mudança da escola, a sua melhoria e conseqüentemente a efetiva democratização da educação, a despeito do que exigiria em termos de uma Política Educacional verdadeiramente comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população; a despeito de sua necessária articulação com o fortalecimento das entidades e associações dos trabalhadores da educação, passaria também inevitavelmente por uma transformação do trabalho do professor em sua sala de aula. Não bastaria a locação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo o esforço de mudança - do ensino e dos professores - resultaria em nada, distante que estaria do critério essencial deste trabalho de natureza intelectual: a distância entre concepção e execução.

O início de uma década - que não era absolutamente uma década qualquer - colocava muitas perspectivas e frentes de trabalho, dentre elas a frente da formação dos futuros professores e da qualificação do professor já em serviço. Havia ainda um outro desafio: o do ensino da língua, da leitura e da escrita. A luta das camadas populares pelo direito à escolarização vinha provocando uma expansão da rede escolar, que começava a se ver às voltas com padrões culturais e lingüísticos diferentes dos padrões dominantes, antes compartilhados pela sua seleta e exclusiva clientela. Os conflitos entre a cultura e a linguagem destes novos e diferentes alunos e a cultura e a linguagem valorizadas pela escola (ao mesmo tempo meio e fim da prática pedagógica) assumiam (e assumiram por toda a década, como ainda hoje) proporções dramáticas. Tal situação tornava inadiável uma mudança de orientação e de qualidade no trabalho escolar de modo geral e em especial no ensino da língua, o que só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para a área e da busca de novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de responder às novas necessidades e desafios socialmente colocados.

A chegada dos anos 80 deflagraria um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado a uma reconceptualização geral de

objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para a área. Tal processo resultava de pelo menos duas ordens de fatores: a já referida crise do ensino, função do despreparo da instituição escolar para as transformações quantitativas e qualitativas que a ela se impunham e a possibilidade de utilização de paradigmas emergentes recolhidos das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, que haviam iniciado seu "desembarque" no país em meados da década anterior, representados especialmente pela Lingüística da Enunciação e pelas contribuições dos autores sócio-históricos no campo da Filosofia da Linguagem e da Psicologia (Bakhtin e Vygotsky, sobretudo).

No Brasil, todos os programas visando ao aperfeiçoamento de professores desenvolvidos nas décadas anteriores estiveram voltados ao "convencimento" do professor quanto à importância das "novidades" e da sua adaptação a elas. Todos foram gerados e disparados "de cima para baixo", reforçando a assimetria institucional e a dependência. Todos foram igualmente "desatentos" aos condicionantes históricos da vida e do trabalho dos professores; todos estiveram ancorados numa excessiva fragmentação, especialização e burocratização das abordagens.

Trata-se de um esquema que se tornou possível e se sustentou por tantos anos, graças (entre outros fatores) a um professor "perdido" em meio aos acontecimentos políticos e econômicos de um país cuja força da colonização está ligada à privação cultural e à dependência. Um professor igualmente perdido no "embroglio" de leis, decretos, portarias e mudanças - todas envolvendo interesses da classe dominante e do capital. Um professor cativo da função reprodutora da escola e por isso executando metas e trabalhos concebidos por outros. Formado num espaço institucional onde sempre (e ainda!) predominaram as dificuldades, precariedades, conveniências etc. Um professor cuja obrigação e responsabilidade sempre foi (e continua sendo) transmitir o saber institucionalizado e tradicional mesmo sem dominá-lo.

Trata-se de um modelo em que o investimento maior é na transmissão de conteúdos ou métodos e de materiais "novos", elaborados por especialistas, e que vão percorrer um longo caminho até chegar ao professor e à sua unidade escolar. Um trajeto em que teoria e conhecimento acabam se transformando num discurso fragmentado, esgarçado, muitas vezes permeado por equívocos e distorções. Banalizado, transforma-se numa espécie de receituário inconsistente que se choca ora com as questões e as angústias dos professores, todas provenientes da sua prática de sala de aula, ora com as condições de trabalho existentes nas escolas. O que se tenta transmitir não é o resultado de

um trabalho coletivo, construído a partir das inquietações dos professores e com a sua participação, mas algo que mesmo se relacionando à sala de aula e ao ensino lhe é "comunicado" do exterior e a ele somente resta receber, assimilar e adaptar-se.

No contexto da luta política e ideológica que se travou contra a ditadura militar e sua "modernização" a qualquer preço, gesta-se um outro ponto de vista a respeito da formação do professor e suas implicações na melhoria da qualidade do ensino. Inspirando-se na formação de pesquisadores, a construção de uma outra ordem no caos em que pareciam estar mergulhados alunos, professores, conteúdos e métodos de ensino da leitura e da escrita deveria obrigatoriamente passar pela conquista de autonomia do professor. Uma autonomia que só seria possível através do esforço coletivo de construção de um conhecimento novo, não como "informação mais atualizada, transmitida e assimilada", mas como síntese de novos estudos teóricos e de práticas realizadas e partilhadas. Uma autonomia que estaria estreitamente vinculada à noção de subjetividade: ser "sujeito" de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico e dos embates ideológicos e reconhecendo-se nessa situação, criar no risco da ação as condições e circunstâncias de sua superação, para fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra, do preconceito lingüístico, do fracasso escolar, para transformá-la num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o que dizer pela língua e sobre ela.

É portanto no contexto ideológico, que se poderia resumir na fórmula "da crítica à proposta", que a Lingüística é chamada para formular propostas que permitissem apostar uma vez mais no espaço institucional da educação, evitando-se que com a democratização do país só restasse para oferecer aos sistemas de ensino o produto da reflexão crítico-reprodutivista. No conjunto das ações dos novos governadores, eleitos em 1982, estaria presente um projeto em que apostar, redesenhando-se as práticas de formação de professores e assegurando práticas escolares com a linguagem que permitissem a formação de um aluno leitor e produtor de textos. Inúmeros programas que vão desde as "cirandas do livro", "as salas de leitura" até às experiências compartilhadas de produção coletiva de livros por professores e por alunos são desenvolvidos e, afinal, oficializados nos planos curriculares.

2. Do que foi escrito no período, selecionamos para esta retrospectiva um conjunto de Planos, Programas ou Propostas Curriculares produzido por

diferentes autores, em diferentes localidades do país. Manuseamos quatorze propostas, listadas em anexo e referidas ao longo do texto pelo número que as identificam. Apesar das diferentes autorias e das distâncias geográficas, os documentos mais se aproximam do que se distanciam. Destacamos algumas destas aproximações, decorrentes das condições de produção destes documentos.

Inicialmente, o **período** em que foram escritos: de meados da década de 80 até o início da década de 90. Em 1985 é elaborada a primeira versão do que viria a ser a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* do Estado de São Paulo, cuja última edição (a quarta), data de 1991. Nesse mesmo ano, também é escrito o *Programa de 1º grau* da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Esses dois documentos inauguram a série de outras Propostas que vão sendo escritas nos anos seguintes, até 1993. Um período curto e, até certo ponto, fértil. A propagação dos princípios e idéias contidos nos textos se faz de uma maneira que, naquele momento, nos surpreendia, não só nestes textos escritos, mas principalmente na divulgação oral que não tem fronteiras nem controle.

Os **autores** desses textos foram sempre professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus, das redes oficiais de ensino, muitas vezes participantes, durante o período de discussão e preparação dos documentos, de equipes técnicas de órgãos governamentais. Geralmente os textos tiveram ainda a assessoria ou consultoria de professores universitários, sobretudo de área da Lingüística.

Os prováveis **leitores** desses documentos são os professores de língua portuguesa de primeiro e segundo graus das redes oficiais de ensino estaduais ou municipais. Podemos dizer que a escrita dos textos tinha como um de seus objetivos tornar acessível a esses leitores as idéias sobre ensino de português que estavam sendo discutidas primeiro nas universidades, depois nas Secretarias de Educação. Embora não tenhamos realizado uma avaliação mais precisa de quanto esse material foi realmente acessível ao professor, podemos afirmar que o seu conteúdo foi sendo propagado muito mais oralmente - em palestras, cursos, encontros - do que pela sua leitura. Interessante também é que muitos dos textos se apresentam em diferentes versões, escritas seguida e provisoriamente, sendo reelaborados a partir das observações que os professores fariam após suas leituras. Desse modo, pretendia-se tornar os professores não só leitores, mas também co-autores dos textos.

Ao lado da preocupação com a divulgação e com o acesso ao grande número de professores, a escrita desses textos teve ainda um objetivo de **documentar, registrar** as reflexões, críticas, propostas alternativas que se realizavam no período. Hoje é possível ler esse material e depreender não só as propostas para o ensino de português, mas também as contribuições que as teorias sobre a linguagem deram ao ensino de português.

Todos os documentos têm em comum a crítica ao ensino tradicional de língua portuguesa e a proposta de **mudança** desse ensino. Mudança que seria efetivada em um processo contínuo de discussão, com a participação do professor. Não seria mais uma mudança imposta pelos órgãos oficiais.

A mudança está presente nos documentos: na fundamentação teórica utilizada, na escolha dos tópicos abordados e na própria organização dos textos. Uma leitura desse conjunto de textos permite reconhecer uma organização que passa por alguns **tópicos recorrentes**. Destacamos, aqui, quatro tópicos que revelam a postura que esses documentos pretendiam imprimir ao ensino de língua materna. É aqui que as **aproximações** se fazem mais claras. Praticamente todos os textos explicitam uma **concepção de linguagem** que fundamenta todo o trabalho a ser realizado no ensino. Decorrente dessa concepção de linguagem, um conceito básico é o de **texto**, que está presente em muitos dos documentos. A relevância do **aspecto social da linguagem** e de suas conseqüências para o ensino é destaque de treze dos quatorze textos analisados. Finalmente, a proposta de uma nova **organização do ensino de português** encerra a maioria dos documentos.

Passemos, então, a uma discussão de como esses quatro tópicos se fazem presentes nas quatorze *Propostas* analisadas.

A **concepção de linguagem** explicitada nos documentos (é importante notar que existe essa preocupação em explicitar, indicando que é entendido que as propostas apresentadas decorrem da concepção assumida) centra-se na noção de interação verbal:

> Consideramos a interação verbal como a fonte primária de constituição da própria linguagem e também o caminho pelo qual adquirimos esta linguagem, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Se a linguagem só tem existência efetiva na interação, e se é pela interação com os outros que nos constituímos

> como sujeitos de nossas falas, nos dando a conhecer e conhecendo os outros (porque usamos as mesmas formas de expressão dos outros) não podemos deixar de reconhecer aí os primeiros passos que nos permitirão delinear como atingir os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. (D.2: 9)
> Tal concepção [lugar de interação humana] relacionada à Lingüística da enunciação, é a que embasa esta proposta em virtude de possibilitar uma abrangência maior do fenômeno lingüístico. Valorizando o caráter funcional e pragmático da linguagem, supõe a referência a uma situação, a um contexto específico, na pendência do qual a interação se realiza. Daí a necessidade de que a linguagem seja trabalhada em situações autênticas, isentas tanto quanto possível de artificialismo. A escola deve possibilitar tais vivências deixando transparecer o caráter natural, espontâneo e utilitário da linguagem. (D.3: 8)
> Quando as pessoas falam exercem uma certa influência no meio em que produzem estes atos lingüísticos, deixam mais ou menos claro que falam para, no mínimo, serem ouvidas. Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, "constitui compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala", além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.
> Assumir uma concepção como essa é também assumir o aluno como seu interlocutor de fato. Assim, o aluno cria compromissos com você e você com ele. Devolver (porque já é dele) a palavra ao aluno não é só uma opção política ...(D.7: 08)
> ...Reiteramos a importância do processo de interação, através do qual se dá a relação professor-aluno.
> Torna-se, desse modo, prioritário, um enfoque da Língua centrado na interlocução, ou seja, em um processo dialógico capaz de fazer o aluno produtor da sua linguagem. (D.11: 13)

A partir dessa concepção, ficam também explicitadas, em vários documentos, a relação sujeito-linguagem e o conceito de dialogismo:

> Assumindo como horizonte este perfil de aluno, é necessário como base uma visão de linguagem que fundamente uma nova prática pedagógica. Para tanto, é necessário pensar na linguagem não como um sistema de formas que sobrevive autonomamente, sem a ação do homem, nem como um ato de

criação individual, mas como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam.

Com efeito, é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos: é ela que organiza a nossa atividade mental e funciona como a articuladora da nossa visão de mundo, isto é, as idéias que construímos sobre o real se concretizam em linguagem dentro de um espaço social e histórico bem definido. Para entendermos bem esse raciocínio, é importante termos claro a categoria do dialogismo; não o diálogo na sua forma composicional, mas o diálogo enquanto elemento constitutivo e inseparável da linguagem. Isto porque toda a prática da linguagem, oral e escrita, e mesmo nosso monólogo interior, tem como referência o outro. Falamos e escrevemos sempre para alguém; temos sempre como horizonte um interlocutor, virtual ou não, que acaba por condicionar o que vamos dizer e como vamos dizer. Nesta direção, a concepção de linguagem que dará suporte à nossa prática terá como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criarão vínculos via atividade verbal. (D.9: 18)

Há uma evidente inter-relação entre linguagem e sociedade, já que são realidades inseparáveis. De um lado, é o trabalho que constitui o homem como um ser social, e sua relação com a sociedade se constitui pela linguagem, ao mesmo tempo que a constitui. Por outro lado, a linguagem é também trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos. (D.4: 94)

Nessa perspectiva, a apropriação da linguagem pelo sujeito se dá de forma interativa. Não se trata, porém, de um sujeito abstrato e ideal, mas do sujeito mergulhado no social, e na contradição que o envolve.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada. (D.6: 53)

Como conseqüência dessa concepção de linguagem, o **texto** adquire relevância, antes inexistente, no ensino de língua. De secundário em relação à

gramática, o texto passa a ser o centro do ensino, conforme mostram as passagens a seguir:

> Porém, norteada por uma concepção sócio-interacionista que vê a interlocução como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos, a condução do processo de ensino/aprendizagem toma o texto como unidade significativa da língua. (D.4: 106)

Mais do que adquirir relevância, muitos documentos apontam o texto como o centro do ensino:

> Cremos que o trabalho com o texto - não apenas como pretexto para se ensinar gramática -, com a análise de conteúdo - não a mera transposição de frases do texto para se responder às perguntas de interpretação - e com a estrutura, além da produção de texto e o trabalho com a literatura devam se constituir no núcleo do nosso ensino. (D.5: 7)
> Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção. (D.6: 53)
> Alterar este quadro implica fundamentalmente colocar o texto como centro do ensino da Língua Portuguesa.... porque o acesso ao conhecimento historicamente produzido ocorre através de textos...porque as pessoas se expressam e se comunicam através de textos... porque o pensamento se constitui através de textos... porque a função social da linguagem é exercida através de textos... porque são objetivos do ensino da Língua Portuguesa dar condições ao aluno de apropriação do conhecimento historicamente produzido, de comunicação com as pessoas que constituem a sociedade, de organização e desenvolvimento do pensamento, de uso eficiente da linguagem em sua função social, de uso adequado da linguagem nas mais diferentes situações de comunicacão - enfim de desenvolvimento de sua competência comunicativa como enunciador (falando, escrevendo) e como receptor (ouvindo e lendo). (D.10: 25)
> O estudo do texto não pode ser mera tradução das mensagens contidas nos parágrafos. É imprescindível estudar sua organização: como se inicia, como se desenvolve, como termina, como se intitula.

> Um texto não pode ser utilizado como mero pretexto para o aluno retirar sinônimos, classes gramaticais, etc. O estudo do vocabulário e da gramática deve ser contextualizado, ou seja, em íntima conexão com o sentido maior do texto. O diálogo permanente do aluno e do professor com o texto e com o contexto - através do FALAR - OUVIR - LER - ESCREVER - é que tornará a leitura produtiva, aprimorando e ampliando a capacidade comunicativa do indivíduo. (D. 11: 13)

Em todos os documentos, há também a afirmação explícita de que a **variação Lingüística** é inegável. Em contraponto a uma visão que apregoava a unidade Lingüística e, com base nessa unidade enfatizava a dicotomia certo/errado na linguagem, as Propostas Curriculares assumem o que os estudos lingüísticos já vinham afirmando há algum tempo. Em todos os textos ocorrem considerações sobre aspectos sociais da linguagem e sobre o papel da escola frente a essas constatações:

> A língua falada em um país não é um sistema invariável, uniforme. Em toda comunidade Lingüística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade. (D.1: 4)
> A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é uma, mas muitas. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferenças. As variedades Lingüísticas não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente. (D.2: 7)

Como conseqüência do reconhecimento inegável da variedade Lingüística, os documentos afirmam a necessidade de a escola ensinar a variedade socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variedades desprivilegiadas que os alunos dominam:

> É preciso, pois, terminar esse debate mal informado (no fundo, ideológico) dos que reagem contra toda manifestação de respeito à linguagem em sua modalidade coloquial, do mesmo modo que reagem contra a manifestação de respeito a qualquer criação popular. Levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito,

fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Nada disso, porém, implica uma discriminação preconceituosa de sua linguagem coloquial comunitária. Muito pelo contrário, mais facilmente a criança tem acesso à norma culta quando não é reduzida ao silêncio precocemente; quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de compreeender como elas associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais. (D.1: 23)

Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade Lingüística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui começa uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade. (D.2: 8-9)

Em função dessa perspectiva, cabe ressaltar a nova visão de língua que daí advém, como um complexo de variantes - condicionadas por fatores regionais, sociais, situacionais - no interior do qual se situa tanto aquela, que o aluno já detém, como a que a sociedade privilegia: a variante padrão ou norma culta.

Desse modo, cabe à escola, como objetivo primeiro para o ensino de português, levar o aluno à aquisição de mais esta variante, oportunizando-lhe acesso aos bens culturais armazenados pela sociedade. (D.3: 8)

Dentre os instrumentos fornecidos pela escola, o domínio da variedade padrão da língua é fundamental, não para que ela substitua a variedade Lingüística do aluno, mas para que se acrescentem a ela novas formas de produções discursivas, permitindo ao aluno o uso da língua nas diferentes situações sociais. (D.4: 99)

Ao lado do trabalho do professor junto ao aluno, na aquisição da variedade padrão, salientamos o respeito e tolerância que a escola deve ter em relação ao modo de falar dos seus alunos para não acabar por inibi-los nas suas produções, com o que, fatalmente, a

escola estaria contribuindo para cercear seu direito de cidadania. (D.4: 103)

Afirmamos em toda a nossa discussão a postura científica que o professor deve ter diante da variedade do seu aluno, mas não desconhecemos a necessidade de se dominar a variedade Lingüística socialmente privilegiada... (D.5: 7)

As variedades Lingüísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa, necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias. (D.6: 54)

Os estudos e pesquisas acerca das variedades Lingüísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura. (D.8: 1-2)

A instrumentalização, o terceiro passo, consiste na apropriação pelos alunos dos instrumentos culturais necessários à luta social que conduzirá a libertação das condições de exploração. No caso do ensino de Língua, trata-se do momento em que o professor coloca à disposição do aluno os conhecimentos de que necessita para a apropriação do modo de falar e escrever estabelecido pela sociedade como aceitável e assim situar-se em condição de interação com todas as pessoas e todos os grupos sociais. É este o momento mais explícito de ensino em que do professor é exigida uma competência

profissional específica - domínio do conteúdo lingüístico e do modo de tratamento pedagógico. (D.10: 14)

Tal posicionamento pressupõe um enfoque que leva em consideração as variantes Lingüísticas utilizadas tanto pelo professor, como pelos alunos, de maneira diferenciada, de acordo com a situação de comunicação. Por tal razão, partimos da oralidade, valorizando a cultura e o falar que os alunos já detêm, de modo que possam se desinibir, aprendendo a emitir opiniões. Entretanto, para efetivar um processo de aprendizagem verdadeiramente interativo, cabe ao professor possibilitar também aos alunos o acesso a outras variantes Lingüísticas, inclusive à considerada como "dialeto" padrão. (D.11: 13-14)

A língua é um sistema à disposição do indivíduo e está inserida num contexto sócio-cultural. Assim as diferenças lingüísticas são decorrentes das diferenças sociais e não podem ser tratadas como aberrações, erros, etc. ...A escola deve partir da vivência do aluno, respeitar o registro por ele utilizado, para ensinar-lhe a língua-padrão, aquela considerada como correta e culta. (D.12: 8)

Acredita-se que a modalidade que a criança domina faz parte do seu convívio familiar social e deve ser valorizada, ou seja, deve ser ouvida e considerada como elemento desencadeador do processo de reflexão sobre os diferentes usos da língua. Dessa forma, a criança estará mais receptiva para entrar em contacto com outras variedades. Através da percepção de diferenças e semelhanças entre as várias modalidades da língua, e da clareza de maior ou menor adequação de uma determinada forma Lingüística a uma situação de interlocução, o aluno amplia seu conhecimento da língua. (D.13: 27)

Os documentos analisados geralmente encerram-se com uma proposta de **organização** das aulas de português que reflita a priorização atribuída ao texto, e o entendimento da linguagem como forma de interação. Na realidade, este encaminhamento metodológico, que, na maioria dos textos é delineado de forma a possibilitar ao professor uma organização pessoal, aponta em uma direção que tenta substituir a organização tradicionalmente existente e que está presente nos livros didáticos de português - leitura, gramática e redação. Os documentos enfatizam que o ensino se organizará em **práticas**, e não em uma lista de **conteúdos**:

É por isso, aliás, que todo o programa de Língua Portuguesa se organiza em práticas, e não em conteúdos, como os demais

> componentes, uma vez que o conteúdo de Língua Portuguesa é a própria língua e esta o aluno já domina na modalidade oral de sua variedade Lingüística de origem. As práticas de leitura, produção de textos e análise Lingüística de textos visam a alcançar, em cada série, um objetivo. O conjunto dos objetivos, na verdade, define um só objetivo para todo o primeiro grau: que o aluno, ao final de oito anos de escolarização, seja capaz de ler e escrever, dominando a modalidade escrita da língua padrão. (D.2: 10)
> Assim, o texto determinará atividades Lingüísticas, as quais se desdobrarão em práticas, pois, no ensino de língua, o conteúdo é a própria língua. Dessa forma, nas aulas de português o professor deverá trabalhar com os usos da linguagem (atividades Lingüísticas) e com atividades de operação e reflexão (atividades epilingüísticas) para, posteriormente, chegar a um trabalho de sistematização gramatical (atividades metalingüísticas). (D.4: 109)
> Assim sendo, o conteúdo desta proposta prioriza a leitura, a produção de textos e a análise dos fatos lingüísticos através de uma abordagem contextualizada e voltada às reais necessidades de uso da língua pelo aluno, em situações diversas de vida.
> Tais conteúdos devem ser desenvolvidos de maneira integrada e harmoniosa, através de três práticas que, por interagirem e interdependerem umas das outras, apenas didaticamente aparecem arroladas neste programa como Prática de Leitura, Prática de Produção de Textos e Prática de Análise Lingüística. (D.3: 8)

Enfatizam, ainda, que o ensino da gramática - que, no ensino tradicional é prioridade e constitui o eixo da sua organização - é posterior ao domínio e ao uso da linguagem:

> Preconiza-se, pois, uma orientação metodológica básica: o uso efetivo da língua em suas diversas variedades constitui condição de análise dos fenômenos lingüísticos e literários. Num primeiro momento, esta análise visa a auxiliar a compreensão dos textos lidos ou a aproximação do texto produzido às formas da língua de cultura, para apenas num segundo momento a reflexão sobre a própria língua e sobre o fenômeno literário ser o objeto do ensino. (D.8: 14)
> A Comissão empenha-se em que o ensino da língua não seja centrado na teoria gramatical, mas que esta seja considerada como instrumento de aprendizado do aluno. (D.8: 28)

Ainda nesta direção, o trabalho a ser desenvolvido na escola deverá se pautar, não mais na teoria gramatical ou no ensino das estruturas da língua, mas na análise dos discursos que concretizam as expressões e leituras do real.

A prática pedagógica terá como conteúdo da língua a própria língua, isto é, a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que concretizam e articulam visões de mundo. Os conteúdos, portanto, serão sempre os mesmos; os objetivos estarão pautados no domínio da fala, da leitura e da escrita, domínio este que será mais complexo quanto maior for o grau de ensino. (D.9: 18)

O ensino da metagramática constitui-se uma segunda direção do trabalho de análise Lingüística, caracterizando-se predominantemente como reflexão sobre fatos lingüísticos específicos e pelo decorrente domínio da nomenclatura específica. Desse modo, caberá desenvolvê-lo somente a partir do final do 1º grau (7º série), momento em que o aluno já alcançou um razoável domínio lingüístico. (D.10: 30)

Em nossa concepção de ensino da Língua, a Gramática - disciplina (isto é, a gramática normativa) não deve ser priorizada, pois apresenta os conteúdos gramaticais de maneira desvinculada do uso, a partir de nomenclaturas, regras e classificações que em nada ampliam a capacidade comunicativa e crítica dos alunos. (D.11: 14)

O currículo foi dividido em tres práticas: leitura, produção de texto e conhecimentos lingüísticos, sendo que o último item estará sempre em função dos outros dois, já que o que interessa é a gramática de uso e não, a gramática desvinculada do processo ensino-aprendizagem da língua. (D.12: 8)

Considerando que o conteúdo de Língua Portuguesa é a própria língua, e esta o aluno já domina na modalidade oral na sua variedade de origem; não se deve dar ênfase ao ensino da metalinguagem ou gramática normativa nas séries iniciais, e que a sistematização metaLingüística ocorrerá a partir da 5ª série, propõe-se um ensino centrado no conteúdo básico que é a própria língua, manifestando-se em três práticas fundamentais: prática da leitura; prática de produção de texto; prática de análise Lingüística. (D.13: 29)

3. A leitura dos documentos, que nos parecem representativos de uma época, revelam a presença constante de quatro aportes da Lingüística para o ensino de língua materna: a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um

produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade lingüística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise Lingüística.

Ainda que possam ser apontados nos documentos os deslises próprios da divulgação e da vulgarização de conceitos científicos, é inegável que a Lingüística da Enunciação, em suas diferentes correntes, forneceu os subsídios teóricos mais importantes para a construção dos sentidos postos em circulação na área do ensino de língua materna. No entanto, às posições defendidas pela Lingüística da Enunciação associam-se noções de sujeito discursivo elaboradas no interior do marxismo bakhtiniano e vygotskyano, sujeito histórico que se manifesta em textos. E aqui, no estudo de textos, tanto conceitos cunhados no interior da Lingüística Textual - coesão, coerência, informatividade, textualidade, intertextualidade etc. - quanto conceitos cunhados numa disciplina crítica como a Análise do Discurso de linha francesa acabam sendo "compatibilizados" à força e seguramente às vezes inconscientemente. A Sociologia da Linguagem, mais do que a Sociolingüística em termos estritos, é a terceira disciplina Lingüística a subsidiar as tomadas de posição dos planos curriculares manuseados nesta retrospectiva, no sentido de que as variedades aparecem como um pano de fundo de diferenças culturais, da luta pelo poder e de espaço da atuação política do professor de língua portuguesa.

Resta saber se a contribuição aportada pela Lingüística, no contexto da pressão ideológica da necessidade de ultrapassar a crítica para produzir propostas, terá sido uma resposta historicamente produtiva e coerente com os objetivos de evitar um imobilismo e um pessimismo pedagógicos, ocorreu sem cair no engodo de trabalhar no interior de um sistema educacional anacrônico, meramente resguardando com novas palavras seus objetivos últimos de reprodução social.

(Recebido em 15/04/1996. Aprovado em 20/05/1996)

LISTAGEM DOS DOCUMENTOS MANUSEADOS

1- São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2ª versão) e 1991 (4ª edição).

2- Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. Programa de 1° grau. Língua Portuguesa. São Paulo, SME, 1985.
3- Diário Oficial do Município de São Paulo. 31/12/1986. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-estar Social. Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular.
4- Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de ensino. Currículo Básico. Curitiba, SME, 1991.
5- Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. "Lingua:articuladora de visões de mundo". Jornal Escola Aberta. Curitiba, SME, ano IV, n° 9, agosto/1987.
6- Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná, SEE, 1992. 2ª tiragem.
7- Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo. Paraná, SEE, 1987, 2ª versão.
8- Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovam o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial n° 91372, de 26/06/1985. Relatório Final, Brasília, 1986.
9- Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1° grau, 2° grau e Educação de Adultos. Florianópolis, Santa Catarina, SEE, 1991.
10- Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Educação para Crescer. Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino. Português - 1° e 2° graus. Porto Alegre, RS, 1991-1995.
11- Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino, Departamento de Ação Pedagógica. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1991.
12- Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura. 1° e 2° graus. Belo Horizonte, MG, 1987.
13- Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1° grau. Campo Grande, MS, 1989.

D.E.L.T.A., Vol. 12, N° 2, 1996 (327 - 366)

DEBATE

APLICAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PARÂMETROS DA TEORIA DA GRAMÁTICA AO ESTUDO DO FENÔMENO DE *CODE-SWITCHING*[*]

Ilza RIBEIRO (Universidade Estadual de Feira de Santana)

ABSTRACT: This paper deals with the code-switching phenomenon. Our main proposal is to demonstrate that the Theory of Grammar, as proposed by Chomsky (1981) and related works, can explain the way that code-switching works. The comparative research we present here reveals interesting facts about the possibilities of code-switching in pronominal subject constructions, in Wh- interrogatives, in negative clauses and unnaccusative structures. It empirically supports our hypothesis that the restrictions on switching have a wider domain and must be defined in terms of abstract mental representations. We admit that the investigation of the behavior of code-switching structures may provide clues elements to a better understanding of the principles of the human faculty of language.

Key-words: Code-switching; Theory of grammar; Principles and parameters; Pronominal subjects; Wh-questions; Negative clauses; Unnaccusative structures.

Palavras-chave: Alternância de códigos; Teoria da gramática; Princípios e parâmetros; Sujeitos pronominais; Interrogativas-QU; Sentenças negativas; Estruturas inacusativas.

0. Introdução

Code-switching (C-S) é definido como a alternância intra-sentencial de códigos, num mesmo enunciado de um dado par de línguas[1]. Poplack (1979:601) verifica que a alternância intra-sentencial requer um alto nível de competência bilingüe, ou seja, esse processo envolve conhecimento dos dois sistemas gramaticais, para permitir que os falantes só passem de um código para outro quando as regras definidoras das estruturas forem partilhadas pelos dois sistemas.

ISSN 0103-1813

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

25

TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Trab.Ling.Apl., Campinas, (25):5-23, Jan./Jun. 1995

CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE UM PARADIGMA INDICIÁRIO NA ANÁLISE DE EPISÓDIOS DE REFACÇÃO TEXTUAI

MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE
RAQUEL SALEK FIAD
MARIA LAURA MAYRINK-SABINSON
JOÃO WANDERLEY GERALDI
(UNICAMP)

ABSTRACT

This text reports some preliminary results of the research project "The theor relevance of singular data on the acquisition of written language" (supporte Brazilian National Research Council) which has been carried out since 1992 at the University of Campinas, São Paulo. Theoretical and methodological assumption discussed, with emphasis on the singular nature of some naturalistic data characte of the language acquisition process. To illustrate theoretical discussion, some representative of textual rewriting episodes are analysed.

0 — INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões realizadas no âmbito do Projeto Integrado/CN *relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita* (prc 521837/95-2).

Na seção 1, apresentam-se algumas considerações sobre os pressupostos teóri metodológicos que norteiam o projeto; na seção 2, enfatiza-se o caráter singula dados referentes à aquisição da linguagem; na seção 3, analisam-se dados singu referentes a alguns episódios de refacção textual, selecionados dentre os dado *corpora* que constituem o acervo do projeto; finalmente, na seção 4, é feita a críti projeto por um pesquisador externo.

---

[1] Versão ampliada do texto *O caráter singular das operações de refacção nos textos represen do início da aquisição da escrita*, publicado em **Estudos Lingüísticos. Anais de Seminários do XXIV**, São Paulo, SP, 1995.

1 — A RELEVÂNCIA TEÓRICA DOS DADOS SINGULARES

Pode-se dizer que a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada e explicitada recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Em seus trabalhos (cf. particularmente o ensaio *Sinais — Raízes de um Paradigma Indiciário*, 1986), esse autor chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas ciências humanas no final do século XIX, sem que no entanto se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Ginzburg discute exatamente esse paradigma, que chama de **indiciário**, e preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade.

O projeto integrado que aqui se discute parte do pressuposto de que a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo, como o proposto por Ginzburg para a investigação em história, pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas (centrados na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos a partir de situações experimentais), para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem. Assim, um dos objetivos do projeto é a definição de princípios metodológicos gerais que devem orientar a própria relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados, na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender.

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abdutivos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: i) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a "singularidade que revela", uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de "rigor metodológico", que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.

Em trabalho que discute exatamente a questão da adoção de um paradigma indiciário nas pesquisas deste projeto integrado, uma das bolsistas do projeto, A. A. Quartarolla (1994) — que teve como tarefa, em sua bolsa de aperfeiçoamento, o acompanhamento das pesquisas conduzidas pelo conjunto de investigadoras e a discussão das questões teórico-metodológicas relacionadas à escolha desse paradigma específico — chama a atenção para o fato de que *torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse "rigor flexível" (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares — tal como propõe o*

paradigma indiciário — formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios.

A relevância teórica atribuída aos dados idiossincráticos e singulares nos estudos de aquisição da linguagem já estava implícita em nossos artigos anteriores sobre o tema da aquisição da escrita (cf. Abaurre, 1988a,1988b, 1989, 1990, 1991a; Fiad, 1989, 1991; Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991; Mayrink-Sabinson, 1989, 1991a, 1991b, 1991c) e é preocupação explícita em Abaurre (1991b). Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística.

Nos últimos dez anos, vimos coletando dados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos , em contextos e situações diferenciadas. Esses dados constituem hoje o acervo do Projeto Integrado/CNPq e apontam – a nosso ver de forma inequívoca – para a necessidade de se considerarem teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição da linguagem, as manifestações de comportamentos episódicos e singulares dos sujeitos, por eles indiciados.

Os milhares de dados de que hoje dispomos são representativos de diferentes momentos do processo de aquisição da representação escrita da linguagem e são, nesse sentido, também representativos da atividade do sujeito na relação que continuamente estabelece com a linguagem.

Nosso acervo é hoje constituído de dados naturalisticamente coletados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, de 1°, 2° e 3° graus de escolarização, de escrita escolar e espontânea, de rascunhos/primeiras versões de textos reescritos, de textos "definitivos", etc. Possuímos também gravações em vídeo e dados coletados sob forma de diários longitudinais que documentam os primeiros contatos de duas crianças com a atividade de escrita/leitura, em interação com interlocutores letrados. Dispomos ainda do registro de grande parte da produção escrita de um mesmo sujeito, representativa das suas atividades escolares com a escrita e da escrita espontânea que produziu em ambiente doméstico (dados regular e naturalisticamente coletados na faixa etária compreendida entre um ano e seis meses e nove anos e nove meses, e episodicamente coletados no período da adolescência deste sujeito).

Acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa.

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os "erros" cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem,

registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler. Foi esse um período de surdas batalhas, travadas entre professores que apenas (e muitas vezes sem sucesso) "corrigiam" e alunos que tentavam desesperadamente tirar sentido de orientações em freqüente conflito com suas hipóteses. A esse período seguiu-se, na última década, um período em que a escola descobriu a psicologia genética piagetiana, passando, em conseqüência, a ver no aluno o sujeito ativo responsável pela construção do conhecimento sobre os objetos que o cercam, dentre os quais o sistema de escrita em uso na sua comunidade. Determinante dessa grande e salutar mudança de atitude da escola com relação aos seus alunos e seu potencial de desenvolvimento cognitivo, foram as pesquisas sobre aquisição da escrita, de inspiração piagetiana, desenvolvidas por Ferreiro & Teberosky (1979). Em algumas circunstâncias, porém, na ânsia de resolver o problema do desempenho historicamente ruim dos alunos em escrita/leitura, desafio que a escola não tem sabido enfrentar com competência, registraram-se tentativas apressadas e por vezes irresponsáveis de transformar em método de ensino os resultados de uma pesquisa acadêmica séria. Uma das conseqüências pedagógicas a nosso ver nocivas dessa apressada metodologização do sujeito ideal piagetiano e de sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem sido a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem, cada um a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores. Sem que se deixe de vê-los e a seus comportamentos como instanciações de um sujeito psicológico ideal, os alunos reais precisam também (e urgentemente) voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinante da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito.

Acreditamos, pois, que uma reflexão como a que vimos conduzindo neste projeto, fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade.

2 — A NATUREZA SINGULAR DOS DADOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Os dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita trazem em si as marcas de uma situação de grande e natural instabilidade. Característica dessas situações em que a linguagem é continua e rapidamente (re)elaborada, a provisoriedade das conclusões, hipóteses, generalizações e sistematizações da criança é, em última análise, o que explica a natureza cambiante dos dados de aquisição. Dada uma certa plasticidade natural da linguagem, nada mais natural, também, que essa plasticidade adquira maior visibilidade nas situações-limite

em que a linguagem se constitui em objeto de evidente manipulação. Submetidos, nessas circunstâncias, a um processo veloz e contínuo de mutação, compreende-se porque os dados de aquisição estão sempre a indiciar aspectos de um processo que se constitui no próprio objeto de estudo das pesquisas em aquisição da linguagem. Muitas vezes, conscientemente ou não, deixamo-nos iludir por ocorrências que tomamos como evidências de nossas hipóteses prévias, caindo assim na armadilha que se esconde por trás de produtos provisórios e tirando conclusões muitas vezes apressadas sobre "estágios" e suas características. Acreditando estar explicando um processo, podemos estar, muitas vezes, fazendo uma mera descrição de produtos circunstanciais.

Muito freqüentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar.

Durante algum tempo, muitos pesquisadores teimavam em ver os primeiros enunciados infantis como manifestações "imperfeitas" de uma gramática "adulta", objeto sempre presente para sua contemplação, do qual, como se por simples força das circunstâncias, as crianças iam aos poucos se apropriando. Tomada a gramática adulta como referência e necessário ponto de chegada, eram então descritas as gramáticas infantis em termos das suas "faltas" e "imperfeições", avaliando-se o progresso na aquisição com base no que ainda deveria ser aprendido. Considerações idênticas podem ser feitas sobre os primeiros trabalhos voltados para a aprendizagem da escrita, em que a obsessão pelo modelo adulto transparece na análise das primeiras produções escritas infantis, análise que desconsidera as operações da criança sobre a linguagem escrita e as hipóteses que continuamente elabora na tentativa de compreender o funcionamento da escrita.

Os estudos psicolingüísticos de inspiração piagetiana passaram a focalizar e privilegiar o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo. Sem negar a grande contribuição desses estudos para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento em geral, é necessário deixar claro que a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal, o qual, enquanto construto teórico, assemelha-se ao sujeito psicológico da linguagem conforme postulado pela teoria lingüística gerativa. Priorizam-se, portanto, nessa perspectiva, manifestações de comportamentos que podem, por hipótese, ser alçados à categoria teórica de comportamentos desse sujeito universal. A obtenção dos dados para o teste das hipóteses obedece ao chamado "método clínico", e trabalha-se a partir do pressuposto de que apenas em situações experimentais rigorosamente controladas é possível obter dados confiáveis para a investigação. No interior desse quadro teórico e metodológico, os dados dos experimentos costumam ser tomados muito mais como evidências ou contra-evidências para hipóteses do que como indícios que podem continuamente apontar para uma eventual necessidade de reelaboração das próprias hipóteses. Não há aí,

evidentemente, lugar para o dado episódico e singular. O episódico vira sinônimo de residual e, quando ocorre e chega a ser (a)anotado pelo pesquisador, costuma ser tratado apenas como um dado "curioso", merecedor, por vezes, de breves considerações em um parágrafo ou nota de rodapé, postura compatível, evidentemente, com a adoção de pressupostos metodológicos autorizados e legitimados no âmbito do quadro teórico assumido.

Vale notar, ainda, que, embora o contexto esteja sempre pressuposto nos estudos sobre aquisição da linguagem, ele não costuma ser tomado, de forma teoricamente significativa, como um dos elementos constitutivos do processo de aquisição, na medida em que um seu eventual papel mediador não é teoricamente explorado. O mesmo pode ser dito com relação ao papel do interlocutor, do outro, visto geralmente como apenas um elemento a mais do contexto social em que se dá a construção do conhecimento sobre o objeto (já pronto) linguagem, seja ela oral ou escrita. À exceção, pois, do sujeito — cujo desenvolvimento cognitivo é freqüentemente tomado como objeto de investigação — tanto o contexto no qual esse desenvolvimento se dá (com todos os seus elementos constitutivos e atores sociais), como o objeto do conhecimento, a linguagem, costumam ser tomados como já previamente constituídos e prontos, o que elimina de antemão a possibilidade de formulação de uma outra indagação teórica no mínimo instigante: qual o papel do próprio sujeito nas modificações que continuamente ocorrem no contexto, em seus atores e na linguagem?

Ora, na medida em que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e é também afetado por este processo. Inaugurar a discussão sobre o papel do outro nas teorias de aquisição implica reconhecer a importância desse lugar teórico para uma melhor compreensão da função, no processo, do dado singular, bem como do seu próprio estatuto epistemológico (cf. Mayrink-Sabinson, 1989, 1991a, 1991b, 1991c).

Tomamos os textos espontâneos, naturalisticamente coletados, como episódios singulares, teoricamente significativos, pelos motivos que a seguir expomos.

Segundo Ferreiro (1988), as listas de palavras e frases escritas e/ou lidas pelas crianças em situação experimental representam um conjunto de dados mais confiável do que os dados naturalísticos, obtidos, por exemplo, a partir da observação de textos produzidos espontaneamente. O argumento dessa autora, perfeitamente coerente, aliás, com o quadro teórico piagetiano no interior do qual desenvolve sua pesquisa sobre aquisição da escrita, é o de que apenas nas situações experimentais de escrita de palavras e frases, — aí transformadas, pela criança, em objeto de reflexão consciente, — pode o pesquisador assegurar-se das hipóteses com as quais essa criança está operando em determinado momento de seu desenvolvimento cognitivo, e, por conseqüência, das conceitualizações que faz. Interessa-lhe, portanto, flagrar, nos experimentos, as etapas

consolidadas de um processo que se busca entender em seus aspectos universais. Daí a ênfase nas etapas do desenvolvimento cognitivo de um sujeito psicológico idealizado. Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos, hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história, é atribuído um estatuto teórico específico, em função das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante mutação. Assim, interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem. Da mesma forma, ainda que não seja indagação simples, interessa-nos saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial A história dessa preocupação pode ser acompanhada em momentos subseqüentes, e o seu "rendimento" pode ser avaliado em termos das conseqüências que eventualmente venha a ter na organização, muitas vezes provisória, que é dada à linguagem oral ou escrita. Nesse contexto, adquirem para nós particular significação os dados que documentam a história dos apagamentos, refacções e reescritas de textos (cf. Fiad, 1989, 1991; Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991).

Eventos particulares de uma micro-história da escrita individual (cf. Abaurre, 1988b), esses momentos constituem-se, na sua singularidade, em indícios que nos estão a revelar movimentos espontâneos do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem. Acreditamos, assim, que cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos. A reflexão sobre as possíveis causas do comportamento tão diferenciado que as crianças costumam exibir em suas primeiras produções escritas espontâneas, especialmente no tocante às soluções que costumam dar para a segmentação das palavras, força-nos a reconhecer que somos por vezes iludidos pelos aspectos fônicos da linguagem infantil. De fato, a partir de uma pronúncia por vezes praticamente idêntica à pronúncia dos adultos, temos a ilusão de que a linguagem das crianças em idade escolar já está analisada de acordo com as nossas referências semânticas de usuários adultos. Ora, o que as hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente é a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas freqüentemente

explorada em seu espaço virtual a partir de parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos (cf. Abaurre-Gnerre & Cagliari, 1985; Abaurre, 1989, 1991a, 1991b; da Silva, 1991). Assim, a exploração que fazem desse espaço semântico virtual, é muitas vezes guiada pela percepção de um ritmo que elas "sentem" como subjacente à organização do material fônico da língua, ritmo este que não conseguem não invocar em momentos episódicos de organização da escrita. Momentos singulares de hipo e hipersegmentações, quando atestam o "vazamento", para o espaço da escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a sua linguagem. Sinalizam, também, as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem.

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.

Olhamos com curiosidade e interesse teórico para o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante. No entanto, isso não implica necessariamente falta de interesse teórico pelo regular, pelo sistemático, pelo geral. Não negamos, portanto, a necessidade de buscar também o conhecimento da totalidade. Pelo contrário: acreditamos que é a atribuição de estatuto teórico semelhante a questões relativas ao comportamento virtual de um sujeito universal e ao comportamento real e indiciário de sujeitos singulares da linguagem que permite desvelar as regularidades subjacentes, e visualizar os contornos de modelos teóricos dialeticamente estruturados em torno de um conjunto de problemas relevantes para a compreensão da complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmos dessa relação. Estamos, portanto, perfeitamente conscientes de que um mero discurso sobre curiosidades episodicamente documentadas nos *corpora*, ou mesmo um mero levantamento de ocorrências variáveis e singulares, seriam procedimentos epistemologicamente aceitáveis no nível da adequação observacional, apenas. Não é apenas esta, certamente, a preocupação que nos move, ao conduzir este projeto integrado de pesquisa, mas uma preocupação teórica muito mais abrangente do ponto de vista epistemológico: buscamos, na verdade, definir alguns caminhos metodológicos que nos permitam descobrir elementos fundamentais para a explicação da relação sujeito/linguagem ao longo do processo de aquisição.

3 — CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS DADOS SINGULARES: OS EPISÓDIOS DE REFACÇÃO TEXTUAL

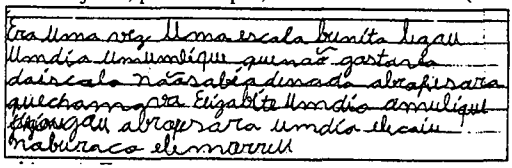
Com o intuito de evidenciar o caráter singular de alguns dados representativos da escrita inicial, selecionamos para comentar, nesta seção, alguns episódios de refacção textual observados em nossos *corpora*. A opção por centrar a discussão nesse tipo de eventos deve-se ao fato de que, por trás do trabalho de modificação de algo

anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se freqüentemente motivações as mais variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem.

As modificações mais comumente encontradas nos textos de aprendizes de escrita dizem respeito à correção ortográfica. Este aparente trabalho com a ortografia decorre muito mais, no entanto, das exigências da escola sobre o que considera um avanço qualitativo da escrita infantil, do que com uma real preocupação das crianças com a correção ortográfica. Assim, as correções nas escritas iniciais freqüentemente refletem a postura do professor, que foi habituado a marcar (geralmente com a temida caneta vermelha) as "violações" cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúsculas, pontuação, etc.).

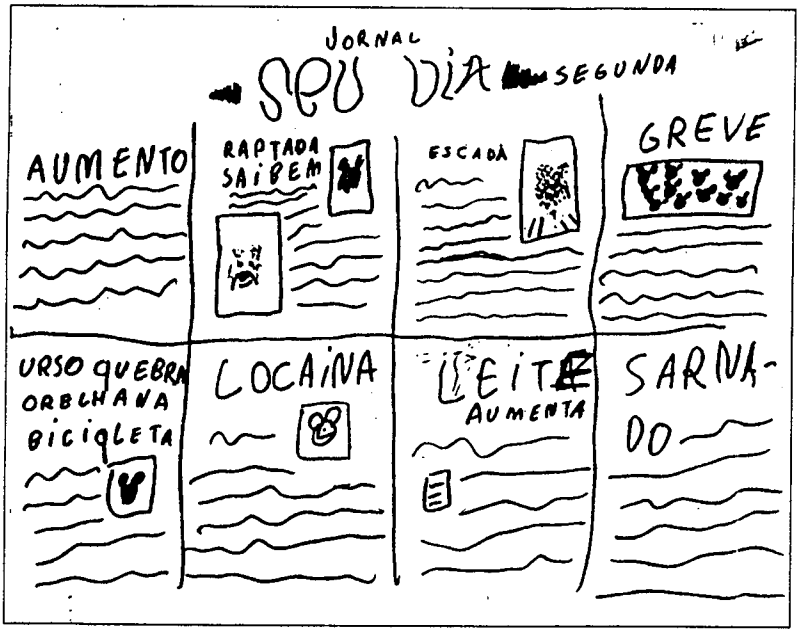
Neste contexto, chama-nos a atenção a despreocupação com a ortografia que se pode observar na escrita espontânea das crianças a quem é dado o direito de propor soluções para a escrita das palavras. Nos dados que apresentaremos a seguir, essa despreocupação fica bem evidente nos textos de algumas crianças. E a "correção ortográfica" feita espontaneamente adquire, então, o estatuto de precioso indício do trabalho de um sujeito às voltas com o mistério que a escrita apresenta.

Veja-se, por exemplo, o caso de José Luiz (1a. série, escola pública de Campinas).



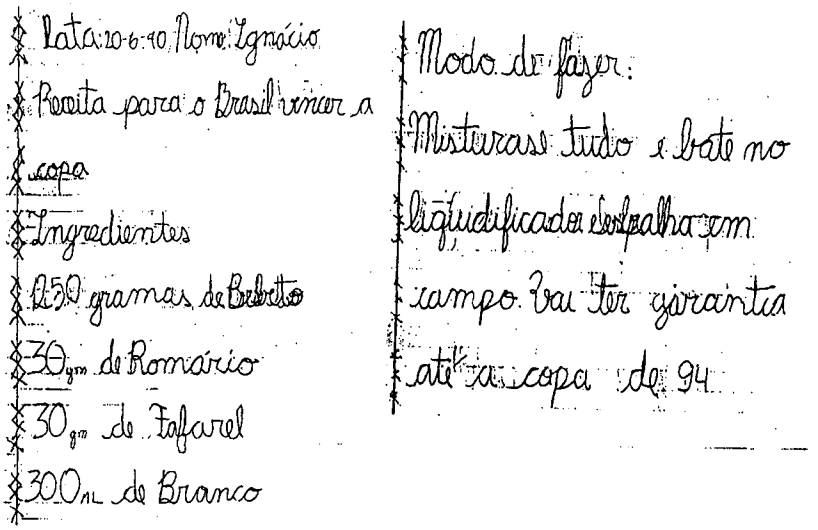
Neste texto, em que não há a interferência da professora, José Luiz, em um determinado momento, apaga a escrita de uma palavra (*jigou*) para refazer a sua grafia (propondo *chingou*). Essa não era a única palavra no texto cuja grafia poderia ser considerada "incorreta". Por que apenas ela ganha saliência e merece a correção espontânea da criança? O tema da história, o que a criança quer contar no seu texto — a história de um moleque indisciplinado (*quenão gostava daiscola nãosabia denada*) e mal educado — tem o seu clímax justamente no *jigou/chingou abrofesora*. O texto, certamente não por acaso, se abre com um elogio à escola (*bunita legau*) e, nesse contexto, o "xingar a professora" — ação que recebe, aliás, uma punição exagerada (*umdia elecaiu noburaco ele morreu*) mas aparentemente exemplar do ponto de vista do autor do texto — ganha uma saliência particular, constituindo-se, de certa forma, na "chave" do texto. Terá sido isto, provavelmente, o que levou José Luiz a se preocupar com a ortografia justamente dessa "palavra chave", ignorando todas as demais palavras que grafou de forma equivocada.

Outra terá sido, provavelmente, a razão que levou Maria Lúcia (3a. série, escola particular de Campinas) a modificar espontaneamente a escrita da palavra **leite**, inicialmente grafada como *leitx*, num jornalzinho por ela produzido, ao brincar de escrever em casa:



Apesar de demonstrar constante despreocupação em relação à grafia de palavras em seus textos espontâneos, Maria Lúcia, ao produzir um jornal, mostra-se sensível à questão da ortografia. Afinal, sua vivência com esse objeto, através do uso que dele é feito em casa por seus pais e outros adultos com quem convive, deve tê-la levado a perceber que "ao preparar um jornal" é importante ter essa preocupação, já que a imagem que faz do seu público/leitor de um jornal é a de um interlocutor mais exigente, ou, eventualmente, mais "real", do que o interlocutor virtual das suas habituais escritas espontâneas.

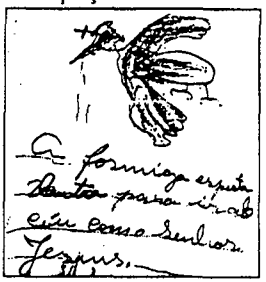
Registre-se que a modificação/correção da grafia de palavras feita de forma espontânea pela criança nos primeiros textos escritos acontece vez ou outra, por motivos, como vimos, bastante específicos. Não se pode afirmar, no entanto, que esse seja um procedimento comum, ou que as crianças manifestem inequivocamente essa preocupação. Mais freqüentes são outros tipos de operações efetuadas espontaneamente nos textos pelos seus autores. Veja-se, por exemplo, o texto de Ignácio (pré-escola particular, Belo Horizonte) que apresenta um caso de substituição lexical bastante interessante:


Data: 20-6-90 Nome: Ignácio
Receita para o Brasil vencer a copa
Ingredientes
250 gramas de Bebeto
30gm de Romário
30gm de Tafarel
300ml de Branco
Modo de fazer:
Misturase tudo e bate no liqüidificador e espalha em campo. Vai ter garantia até a copa de 94

A pedido da professora, essa criança empenha-se em criar um texto, a partir de uma configuração de receita culinária, uma configuração textual que se pode supor ser de seu conhecimento, no contexto doméstico e escolar. O texto de Ignácio é uma receita, mas é também uma ficção, já que a tarefa proposta era pensar uma "receita para o Brasil vencer a Copa". Nela, os ingredientes são jogadores de futebol. Ao escrever os ingredientes – os nomes dos jogadores – a criança efetua modificações de ordem ortográfica, apagando as letras minúsculas, originalmente utilizadas para escrever Bebeto, Romário e Tafarel, pelas maiúsculas correspondentes. O que parece ter motivado tais modificações foi o fato de a criança, ao escrever o nome Branco (quarto ingrediente na receita), ter optado pela letra maiúscula (provavelmente por se ter lembrado nesse momento, apenas, da exigência de maiúsculas em nomes próprios de pessoas), o que a fez rever as três escritas anteriores de nomes de jogadores. A opção inicial pelas letras minúsculas pode ser tomada como um indício de que, no momento inicial da escrita de uma receita por esta criança particular, pode ter prevalecido o caráter de "ingredientes" assumido pelos nomes dos jogadores, e não o fato de se tratarem de nomes próprios (que exigem maiúsculas, o que esta criança parece saber).

A modificação que mais nos chama a atenção neste texto é, no entanto, a substituição do item lexical **bebe** pelo item **espalha** que, no original da criança, encontra-se no verso da folha em que foram listados os ingredientes. Trabalhando na criação de uma receita, a criança parece se envolver no contexto e na linguagem usuais de receitas ao escrever *Misturase tudo e bate no liquidificador e* ***bebe***. No liqüidificador bate-se algo que se torna líquido, e líquido é para ser **bebido**. Assim, *bebe* é a palavra esperada nesse contexto, em uma receita receita. Só que, no caso, não se trata de uma receita qualquer; a criança parece ter-se dado conta desse fato, lembrando-se dos

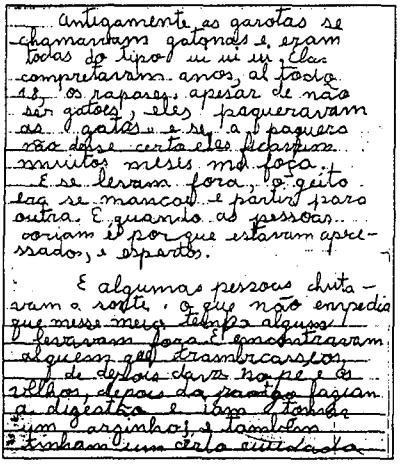
"ingredientes" propostos na página anterior e da situação ficcional em que vinha trabalhando. Apaga, então, o *bebe*, substituindo-o por *espalha* (em campo), o que faz muito mais sentido no contexto de uma receita que tem como ingredientes "jogadores de futebol". O conhecimento de mundo dessa criança leva-a a perceber, portanto, a inadequação do item lexical *bebe*, nesse contexto.



Outra ocorrência de uma operação de substituição lexical pode ser observada no texto ao lado, de José Carlos (1a. série, escola particular, Niterói).

Observa-se que a criança substituiu a palavra *vence* por *luta*, em *A formiga esperta luta para ir ao céu com o Senhor Jesus*. A criança provavelmente apaga a palavra *vence* e a substitui por *luta*, por considerar esta última mais apropriada semanticamente, uma vez que o que ela parece querer enfatizar é o esforço do seu personagem para alcançar um objetivo; *vencer* seria, já, a coroação desse esforço. Supomos que, diferentemente de Ignácio, que opera sobre o seu texto durante o processo mesmo de escrevê-lo, José Carlos efetua a modificação posteriormente, ou seja, provavelmente é o trecho *para ir ao céu com o Senhor Jesus*, que fecha o seu texto que leva José Carlos a perceber a inadequação do uso de *vence* neste contexto particular.

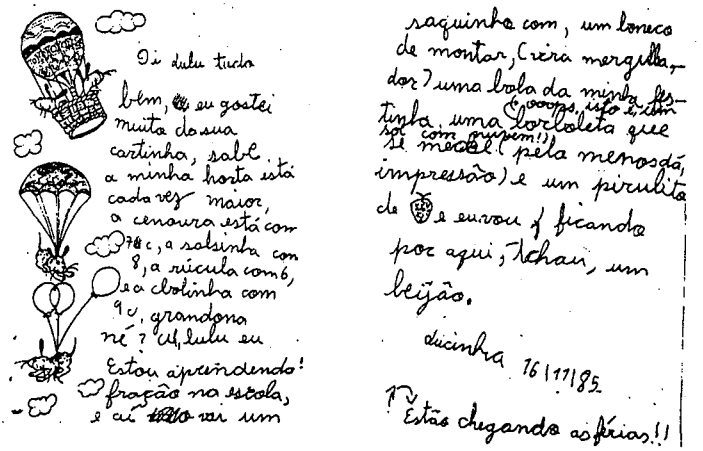
Ainda com relação a episódios de substituição lexical, outra parece ter sido a razão que levou Maria Lúcia a apagar a palavra *jantar*, substituindo-a por *rango*, no texto abaixo.


Antigamente as garotas se chamavam gatonas e eram todas de tipo u u u. Elas compretavam anos, al todo. E os paparez, apesar de não ser gatoes, eles paqueravam as gatas e se a paquera não dase certa eles ficavam muitos meses na foça. E se levam fora, o geito eaq se mancou e partiu para outra. E quando as pessoas oviam e por que estavam apressados, e esperto.

E algumas pessoas chuta-vam a roste. o que não empedia que nesse meu tempo alguns levavam fora e encontravam alguesz gat trambicarsos de dedois davz no pe e os velhos, depois da parte fazian a digestão e iam tomar sorvetinhos, e tomavam um certo cuidado.

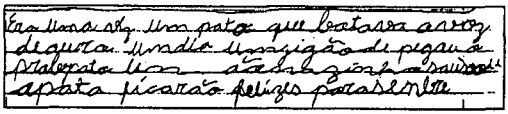
A preocupação desta criança, aqui, parece ser com a adequação geral à linguagem do texto, escrito em um estilo informal, em que gírias e expressões coloquiais são utilizadas (*gatonas, gatões, paquera(vam), ficavam na foça, levam fora, se mancar...*), como que para marcar "um jeito de falar da época" – o *Antigamente* que abre o texto. A palavra *jantar*, utilizada no segundo parágrafo, soa formal e fora de lugar, levando a criança a substituí-la por *rango*, mais apropriada ao estilo, à informalidade do texto.

Encontramos, ainda, nos textos espontâneos destes aprendizes de escrita, modificações que apontam para um trabalho da criança com outros aspectos morfossintáticos da linguagem. A carta escrita por Maria Lúcia nos serve de exemplo:



Neste texto, encontramos rabiscada a palavra *vão,* que vem imediatamente seguida, na mesma linha (e não acima, sob a forma de inserção), pela forma singular *vai.* Observe-se que a disposição gráfica da palavra *vai* é indício de que a criança replanejou o seu texto **enquanto o escrevia.** Lendo a carta de Ma. Lúcia, vemos que o que se segue a esse *vai* é *um saquinho com, um boneco de montar, (vira mergulhador) uma bola da minha festinha (...).* Podemos supor que a criança, em um primeiro momento (quando escreveu o *vão),* estivesse planejando listar o conteúdo do saquinho, mas replaneja o que quer dizer e, tendo decidido mencionar o saquinho (falar do continente antes de listar-lhe o conteúdo), faz a necessária modificação para que a concordância como o sujeito posposto seja adequada.

Uma preocupação semelhante (uma substituição também de ordem morfológica) encontramos em outro texto de José Luiz.

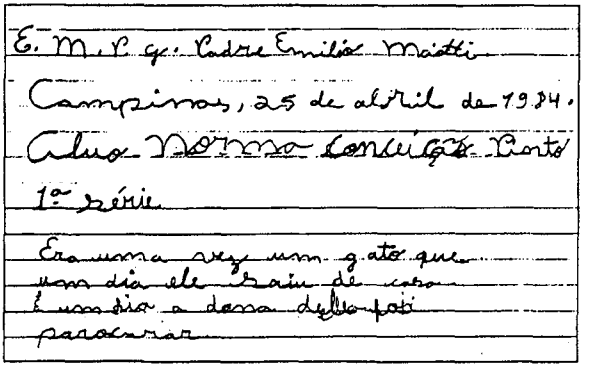


A criança apaga, aqui, a palavra *pato,* de sua escrita original (*Era uma vez um pato que botava ovos...*), escrevendo em seu lugar a palavra *pata.* Observando-se o texto em sua totalidade, podemos levantar a hipótese de que essa substituição se tenha dado em um momento posterior à sua escrita, supostamente quando a criança releu o que escrevera e deu-se conta da incoerência semântica criada (*patos* não botam ovos), corrigindo-a. Na última linha do texto, José Luiz escreve *apata.* Pode ter sido neste momento que lhe ocorreu rever o texto, detectando então a incoerência; mas ele parece preocupar-se apenas com a primeira linha, já que logo abaixo (imediatamente acima de *apata*) mantém-se, sem alterações, a expressão *pobrepato.* Sua preocupação dirige-se, assim, a um local muito particular do texto, o que se confirma pelo fato de que, ao realizar a correção na primeira linha de seu texto, José Luiz preocupa-se em reescrever *pata,* mas deixa passar sem

correção o artigo indefinido *um*, que não substitui por *uma* para fazê-lo concordar com a palavra *pata*, agora no feminino. A preocupação de José Luiz parece centrar-se na incoerência semântica criada pelo "pato que bota ovo", e é apenas isso que ele se propõe modificar; eliminado este problema, a criança dá-se por satisfeita com relação ao seu texto. Observe-se, pois, que a atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos, na busca de todas as impropriedades que consigam encontrar, para posterior correção. Trabalham naquilo que, por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e idiossincrática. Esta parece ser, pois, a origem freqüente das ocorrências singulares, que tanto podem revelar sobre a relação dos sujeitos com a linguagem e os contextos específicos em que se manifesta.

A busca de uma coerência semântica, adequando o texto ao seu conhecimento de mundo, seria, pois, o motivo que leva José Luiz a operar sobre sua escrita neste caso específico, diferentemente de Maria Lúcia, cuja razão para substituir *vão* por *vai*, na carta acima discutida, parece ter sido o conhecimento que já internalizou sobre a sintaxe da língua que fala e escreve (o verbo concorda com o sujeito mesmo quando ele é posposto). Considere-se que Maria Lúcia é uma criança exposta à chamada linguagem padrão, em que se obedece a uma regra de concordância sujeito/verbo.

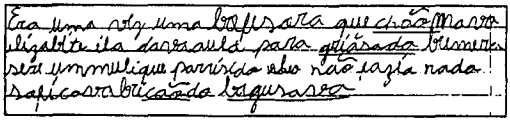
No texto de Norma (1a.série, escola pública, Campinas) encontramos também marcas de refacção que apontam para um momento de reflexão do sujeito sobre a própria linguagem, e sob a forma que esta deve assumir, quando escrita.


E. M. P. G. Padre Emilio Mattei
Campinas, 25 de abril de 1984.
Aluna Norma Conceição Pinto
1ª série
Era uma vez um gato que
um dia ele saiu de casa
E um dia a dona dello foi
parocurar

Nas últimas duas linhas do texto, a criança escreve *E um dia a dona ela foi parocurar [ele]*, construindo, assim, uma estrutura do tipo Tópico-Comentário, comum na oralidade. Em seguida, refaz essa estrutura, apagando o *ela foi* original e substituindo essa seqüência por *dele foi* (o *foi* é apagado e reescrito). O resultado dessa operação é a modificação da estrutura original de Tópico-Comentário, que transforma-se em uma estrutura do tipo Sujeito-Predicado — *E um dia a dona dele foi parocurar* —, mais apropriada à modalidade escrita da linguagem. Baseando-nos em um indício, em uma pista deixada pela criança (o apagamento mal feito que permite recuperar o que havia sido escrito antes), podemos levantar a hipótese de que essa criança tenha se dado conta, ao escrever *parocurar* (verbo que cria a expectativa de um complemento objeto, possivelmente um *ele*, do ponto de vista da criança), da possibilidade de modificar a estrutura que vinha escrevendo, adequando-a melhor "às normas da escrita", a construção aceita na escrita (Sujeito-Predicado). A

partir disso podemos supor que essa criança já estaria, assim, elaborando as diferenças que marcam essas duas modalidades da linguagem; seria esse – assim poderia continuar a hipótese, em uma versão mais geral – o caminho "natural" das crianças, no processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

No entanto, um outro texto do José Luiz, em que a criança faz justamente o contrário – transforma uma estrutura original Sujeito-Predicado em uma estrutura Topicalizada – levar-nos imediatamente a repensar a suposta generalidade dessa hipótese. Vejamos o texto seguinte.



José Luiz havia escrito, originalmente, *ummuleque parrisido que não fazia nada,* mas apaga em seguida o *que* e acrescenta em seu lugar o *ele*, disso resultando a estrutura topicalizada *ummuleque parrisido ele não fazia nada.* De uma estrutura característica da linguagem escrita, a criança passa a uma estrutura característica da linguagem oral. Como interpretar tal movimento? Aceitar como geral a hipótese do caminho *natural* da oralidade para a escrita não nos levaria a interpretar essa ocorrência, no texto do José Luiz como algum tipo de retorno a um estado anterior? Eliminando-se de saída a interpretação ingênua desse dado como um caso de "regressão", estaríamos obrigados a abraçar alguma versão do modelo de "U-shaped behavior", proposto por Karmilloff-Smith (1986)? Lembremo-nos de que essa autora, em seus estudos sobre aquisição da linguagem oral, apresenta exemplos de comportamento de crianças em fase de aquisição, que toma como exemplos de aparentes "idas e vindas" em torno de um sistema modelar adulto. Esses comportamentos, segundo ela, são exemplos do que chama de "U-shaped behavior", e caracterizariam momentos em que a criança começaria de fato a manipular dados na direção de uma sistematização. Embora não concordemos com o modelo de aquisição da linguagem proposto por essa autora por motivos que não cabe aqui explicitar (mas cf. Abaurre, 1988b), achamos que pode ser teoricamente produtivo, em algumas circunstâncias, incorporar, em qualquer modelo de aquisição, esses movimentos de aparentes "idas e vindas". A tentativa, porém, de interpretar comportamentos episódicos, idiossincráticos e singulares – como o movimento de José Luiz no seu texto – como evidência da instabilidade relativa à compreensão do que sejam as estruturas preferenciais da modalidade escrita é, a nosso ver, inadequado. Além do mais, a tentativa de encaixar eventuais "idas e vindas" em estágios ou etapas particulares do desenvolvimento cognitivo, parece-nos exigir um certo malabarismo teórico. Ressalte-se ainda que o preço maior a pagar por essa tentativa não será o do malabarismo em si – procedimento que por si só já enfraquece, do ponto de vista epistemológico, qualquer modelo – mas a perda da possibilidade de reconhecer que, por trás de tais movimentos está um comportamento à primeira vista **misterioso** do sujeito. Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos podem

adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito.

O episódio de escrita recortado a partir do texto do José Luiz constitui-se em uma dessas ocorrências singulares. Preferimos acreditar que, ao escrever seu texto, ele se deu conta, em um determinado momento, da necessidade de deixar bem claro para seu virtual leitor que *parrisido* é o nome do moleque de quem se fala no texto (**Aparecido**), e não uma ocorrência do adjetivo *parecido*. Dando-se conta da virtual homofonia, José Luiz pode ter optado pela inserção do *ele*, recurso eficaz para produzir a interpretação desejada e desfazer a possível ambigüidade. A construção topicalizada seria, assim, uma decorrência da solução dada pela criança a um outro problema que ela teria detectado, e que a teria perturbado, naquele momento. Para dar conta desse dado singular, optamos por uma explicação na linha da que aqui esboçamos. Recusamo-nos a aceitar, neste caso, uma hipótese geral que propõe um "caminho natural do oral para o escrito", por acharmos mais adequado, do ponto de vista explicativo, interpretar o trabalho desta criança como motivado por razões locais, surgidas no decorrer da tarefa de pôr no papel o seu "querer-dizer" de forma clara para o interlocutor-leitor do seu texto.

4 — DA INTERPRETAÇÃO DE PROCESSOS INDICIADOS NOS PRODUTOS

...todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. (Michel Pêcheux)

No emaranhado de "dados", singulares e próprios dos acontecimentos de produção de textos – aqui especificamente de textos produzidos por iniciantes, a questão essencial que se coloca para o pesquisador é a condução do olhar, já que é esta condução que definirá diferentes programas de pesquisa e diferentes afiliações teóricas. O projeto de pesquisa que apresenta aqui seus resultados parciais e em processo de construção oferece uma oportunidade de discussão a propósito desta relação crucial com os acontecimentos ou dados lingüísticos sobre que estamos sempre a nos debruçar. Afinal, somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu seus resultados pode dispensar-se da pergunta "o que ensinam os dados ou acontecimentos?". Para aqueles que dispensam tal pergunta, trata-se apenas de buscar exemplos que corroborem os pontos de vista e definições antecipadamente fixadas.

Uma primeira interpretação, banal, apontaria de imediato que ocupar-se e preocupar-se com "dados" releva de uma posição empirista cujos produtos de reflexão não ofereceriam qualquer compreensão nova além do que os próprios dados já "afirmam" (se é que dados afirmem alguma coisa): a descrição resultante re-arranjaria o material coletado, talvez propusesse uma classificação e sobretudo suspenderia qualquer interpretação para evitar uma aproximação subjetiva e acientífica da materialidade dos arranjos textuais observados. Obviamente, não me parece que este seja o olhar que conduz o processo de pesquisa deste grupo.

Não confundindo rigor com rigidez metodológica, a pesquisa vem-se processando na definição de seu próprio objeto – os processos de produção de textos escritos – sem qualquer recusa sectária proveniente de uma profissão de fé demasiadamente exclusiva, mas ao contrário mobilizando todas as técnicas disponíveis de coleta de dados pertinentes ao objeto que está sendo construído e que se pretende compreender. Por isso, os "dados" não resultam de uma pesquisa etnográfica, nem de experimentos pré-construídos, nem de um "arquivo" prévio resultante de um arranjo que supõe uma análise temática anterior. Embora possa incluir todos estes procedimentos de recolha, a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos, permite debruçar-se sobre o micro-cosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas. Os procedimentos de pesquisa adotados mostram de imediato que as hipóteses assim formuladas não relevam de um raciocínio indutivo, fato suficiente para abandonarmos a primeira interpretação que se poderia dar a este projeto de pesquisa.

Uma segunda interpretação, paradoxalmente conseqüência destes mesmos procedimentos de pesquisa, poderia ser a de que o olhar que conduz os pesquisadores seria a busca de exemplos para decisões teóricas previamente fixadas. Afinal, aceita-se uma hipótese de partida: os enunciados, materialmente presentes num texto, resultam de um processo de produção e portanto cada dado é um exemplo deste processo. Acontece que o que se pretende compreender é precisamente este processo, à medida que a hipótese de partida pode aparentar um sentido muito preciso, mas é absolutamente vaga. Há um processo de produção? Sim. A questão central é tornar visível este processo. Sua visibilidade, obviamente, não é um "dado" acessível e disponível no real, mas uma construção da análise, e releva por isso mesmo de uma interpretação.

Com o objetivo de compreender este processo de produção, dois diferentes programas podem ser construídos: aquele que busca em cada acontecimento o retorno do pré-construído, a partir da aceitação do postulado de que " 'as coisas-a-saber' [...] não são jamais visíveis em desvio, [...] mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadores e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma "interação", e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são 'máquinas de aprender' "(Pêcheux, 1988:54). Trata-se aqui de buscar, na multiplicidade dos acontecimentos, aquilo que neles se repete; outro programa diferente é buscar na singularidade do acontecimento aquilo que nele se desloca, a partir da aceitação de outro postulado: "todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido performativo do termo — isto é, no caso, por um "erro de pessoa", isto é, sobre o outro, objeto de identificação" (Pêcheux, 1988:56).

Estes dois programas, embora trabalhem com uma mesma fonte, apresentam-se freqüentemente como incompatíveis entre si. Um e outro têm olhares diferentes para os

dados. Um dilui o singular no domínio da memória e do pré-construído; o outro aponta no singular os deslocamentos e/ou os processos de constituição e incorporação do pré-construído.

Observando micro-cosmos textuais e os indícios de trabalho de autores iniciantes de textos escritos, as análises poderão fornecer as hipóteses de como efetivamente se dão tanto o retorno (e portanto o discurso outro a que remete) quanto o deslocamento (e portanto o outro discurso que emerge no movimento). E aqui, ao contrário de Pêcheux, não diria que "as coisas-a-saber" são transferências, porque, se modificáveis, são objetos em contínua construção e por isso susceptíveis de aprendizagens no micro-cosmos dos processos interativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE-GNERRE, M.B.M. & L.C. Cagliari. *Textos espontâneos na 1ª série: evidências de utilização*, pela criança, da sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em *Cadernos Cedes, 14*, p. 25-29, 1985.

ABAURRE-GNERRE, M.B.M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Em: M. Kato (org.), *A Concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988a.

_____. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. Em: *European Journal of Psychology of Education* , vol III, nº 4, p.415-430, 1988b.

_____. *Oral and written texts: Beyond the descriptive illusion of similaritties and differences.* IEL/ UNICAMP. Inédito, 1989.

_____. Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? A sair em: ANAIS DO IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL. Campinas: IEL/UNICAMP, 1990.

_____. Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura. Em: M. Orsolini e C. Pontecorvo (orgs.), *La Costruzione del Testo Scritto nei Bambini*. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1991a.

_____. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. A ser publicado em: ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. Porto Alegre, PUCRS, 1991b.

BOURDIEU, P. (1987) Introdução a uma sociologia reflexiva. Em: Bourdieu, P. *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand, 1989.

DA SILVA, A. *Alfabetização: A Escrita Espontânea*. São Paulo. Editora Contexto, 1991.

FERREIRO, E. & A. Teberosky. *Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Cidade do México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.

FERREIRO, E. (1988). Introduction. Em: *European Journal of Psychology of Education*, vol III, nº 4, p.365-370, 1988. Número especial sobre Early Literacy.

FIAD, R.S. O professor escrevendo e ensinando a escrever. Em: *Contexto e Educação*, 16. Ijuí, Universidade de Ijuí, 1989.

_____. Operações lingüísticas presentes na reescrita de texto. Em: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4. Lisboa, AULP, 1991.

FIAD, R.S. & M.L. Mayrink-Sabinson. A escrita como trabalho. Em: Martins, M.H. (org.), *Questões de Linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GINZBURG, C. (1991) [1979] Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. Em: U. Eco e T. A. Sebeok (1983) *O signo de três*. São Paulo, Perspectiva, p. 89-129.

_____. Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia. Torino, Einaudi. Tradução brasileira: *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo, Companhia das Letras, 1986.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to counscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. In: *Cognition*, 23, p. 95-147, 1986.

MAYRINK-SABINSON, M.L. Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. IEL/UNICAMP. Inédito, 1989.

_____. A respeito do reconhecimento de letras ou de como uma criança pequena pode pensar que a letra tem um proprietário. Em: *Estudos Lingüísticos, Anais do XXXIX Seminário do GEL*. Franca, 1991a.

_____. Para que serve a escrita quando você ainda não sabe ler/escrever? Em: *Leitura: Teoria & Prática*, 16. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991b.

_____. *Reflexões sobre o processo de aquisição de escrita*. IEL/UNICAMP. Inédito, 1991c.

PÊCHEUX, M. [1988]. *O discurso – Estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes, 1990.

QUARTAROLLA, A.A. *Relatório de Pesquisa/CNPq*. Inédito, 1994.

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural – um estudo da repetição na discursividade.* Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

Grupo de Estudos
Lingüísticos
Est. de São Paulo

25 anos
1969 -1994

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Anais de Seminários do GEL

XXIV

(Trabalhos apresentados no XLII Seminário/1994 - FFLCH/USP-SP)

São Paulo
1995

O CARÁTER SINGULAR DAS OPERAÇÕES DE REFACÇÃO NOS TEXTOS REPRESENTATIVOS DO INÍCIO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE
RAQUEL SALEK FIAD
MARIA LAURA MAYRINK-SABINSON
JOÃO WANDERLEY GERALDI
(UNICAMP)

ABSTRACT: This paper presents the theoretical and methodological assumptions of the research project "A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita" currently conducted at the Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp; some singular data are presented and analyzed.
KEY WORDS: Aquisição da escrita, textos infantis, dados singulares.

0. Introdução

Este texto resume as discussões do Grupo de Trabalho *A escrita como trabalho: tipologia preliminar das operações de refacção de textos representativos do início da aquisição da escrita*, reunido durante o XLII Seminário do GEL, na USP. Um dos objetivos do GT era a apresentação e discussão das atividades de pesquisa que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Projeto Integrado/CNPq *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita* (proc. nº 500247/92-7). Além das pesquisadoras principais, M.B.M. Abaurre (coordenadora do projeto; pesquisadora/CNPq nº 350103/92-5) e R. S Fiad (pesquisadora/CNPq nº 35014/92-1), e dos demais autores deste texto, M. L. Mayrink-Sabinson e J. W. Geraldi, participaram das atividades do GT, com relevantes contribuições, três bolsistas de Iniciação Científica vinculadas ao projeto: Sílvia M. Mapelli (proc. nº 101608/92-6), Edilaine Buin (proc. nº 101616/92-7) e Katia Ferragutt (proc. nº 101624/92-1).

Na seção 1, apresentam-se algumas considerações sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o projeto e analisam-se alguns dados singulares referentes a alguns episódios de refacção textual, selecionados dentre os dados dos *corpora* que constituem o acervo do projeto; na seção 2, é feita a crítica do projeto por um pesquisador externo.

1. A propósito da relevância teórica dos dados singulares da escrita inicial

Pode-se dizer que a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada e explicitada recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Em seus trabalhos (cf. particularmente o ensaio *Sinais - Raízes de um Paradigma Indiciário*, 1986), esse autor chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas ciências humanas no final do século XIX, sem que no entanto se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Ginzburg discute exatamente esse paradigma, que chama de **indiciário**, e preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade.

O projeto integrado que aqui se discute parte do pressuposto de que a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo, como o proposto por Ginzburg para a investigação em história, pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas (centrados na quantificação e na replicabilidade de resultados obtidos a partir de situações experimentais), para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem. Assim, um dos objetivos do projeto é a definição de princípios metodológicos gerais que devem orientar a própria relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados, na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender.

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abdutivos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a "singularidade que revela", uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de "rigor metodológico", que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.

Em trabalho que discute exatamente a questão da adoção de um paradigma indiciário nas pesquisas deste projeto integrado, uma das bolsistas do projeto, A. A. Quartarolla (1994) - que teve como tarefa, em sua bolsa de aperfeiçoamento, o acompanhamento das pesquisas conduzidas pelo conjunto de investigadoras e a discussão das questões teórico-metodológicas relacionadas à escolha desse paradigma específico - chama a atenção para o fato de que *torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse "rigor flexível" (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares - tal como propõe o paradigma indiciário - formular hipóteses*

explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios.

A relevância teórica atribuída aos dados idiossincráticos e singulares nos estudos de aquisição da linguagem já estava implícita em nossos artigos anteriores sobre o tema da aquisição da escrita e é preocupação explícita em Abaurre (1991). Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística.

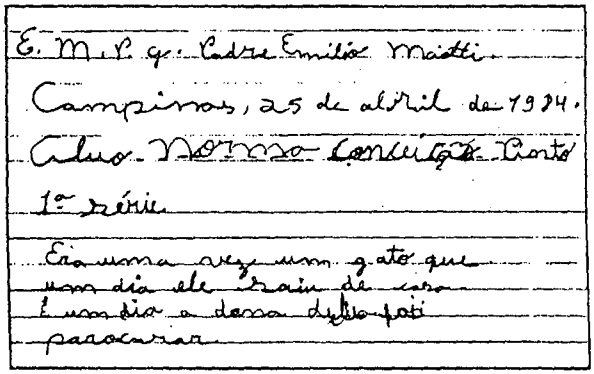
Nos últimos dez anos, vimos coletando dados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, em contextos e situações diferenciadas. Esses dados constituem hoje o acervo do Projeto Integrado/CNPq que é tema deste GT, e apontam – a nosso ver de forma inequívoca – para a necessidade de se considerarem teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição da linguagem, as manifestações de comportamentos episódicos e singulares dos sujeitos, por eles indiciados.

Acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos esperimentais criados nas situações de pesquisa.

Uma reflexão como a que vimos conduzindo neste projeto, fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade.

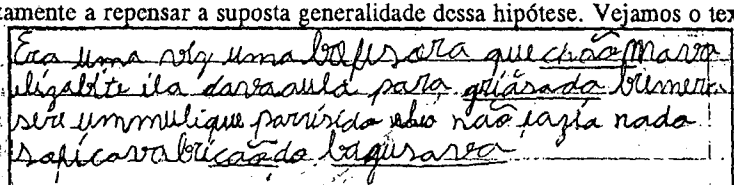
Com o intuito de evidenciar o caráter singular de alguns dados representativos da escrita inicial, selecionamos para comentar, nesta seção, alguns episódios de refacção textual observados em nossos *corpora*.

No texto de Norma (1a.série, escola pública, Campinas) encontramos marcas de refacção que apontam para um momento de reflexão do sujeito sobre a própria linguagem, e sob a forma que esta deve assumir, quando escrita:


E. M. P. G. Padre Emilio Maietti
Campinas, 25 de abril de 1994.
Aluno Norma Conceição Porto
1ª série
Era uma vez um gato que
um dia ele saiu de casa
E um dia a dona dele foi
parocurar

Nas últimas duas linhas do texto, a criança escreve *E um dia a dona ela foi parocurar [ele]*, construindo, assim, uma estrutura do tipo Tópico-Comentário, comum na oralidade. Em seguida, refaz essa estrutura, apagando o *ela foi* original e substituindo essa seqüência por *dele foi* (o *foi* é apagado e reescrito). O resultado dessa operação é a modificação da estrutura original de Tópico-Comentário, que transforma-se em uma estrutura do tipo Sujeito-Predicado - *E um dia a dona dele foi parocurar* -, mais apropriada à modalidade escrita da linguagem. Baseando-nos em um indício, em uma pista deixada pela criança (o apagamento mal feito que permite recuperar o que havia sido escrito antes), podemos levantar a hipótese de que essa criança tenha se dado conta, ao escrever *parocurar* (verbo que cria a expectativa de um complemento objeto, possivelmente um *ele*, do ponto de vista da criança), da possibilidade de modificar a estrutura que vinha escrevendo, adequando-a melhor "às normas da escrita", a construção aceita na escrita (Sujeito-Predicado). A partir disso podemos supor que essa criança já estaria, assim, elaborando as diferenças que marcam essas duas modalidades da linguagem; seria esse - assim poderia continuar a hipótese, em uma versão mais geral - o caminho "natural" das crianças, no processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

No entanto, no texto de uma outra criança (José Luiz, primeira série, escola pública, Campinas), observa-se justamente o contrário - a criança transforma uma estrutura original Sujeito-Predicado em uma estrutura Topicalizada. Isso nos leva imediatamente a repensar a suposta generalidade dessa hipótese. Vejamos o texto:


Era uma vez uma bruxa que chão Marro
ligabite ela dava ajuda para quiãsada bumeu
seu ummulique parrisido ebo não fazia nada
Sapicava bicão da bagusava

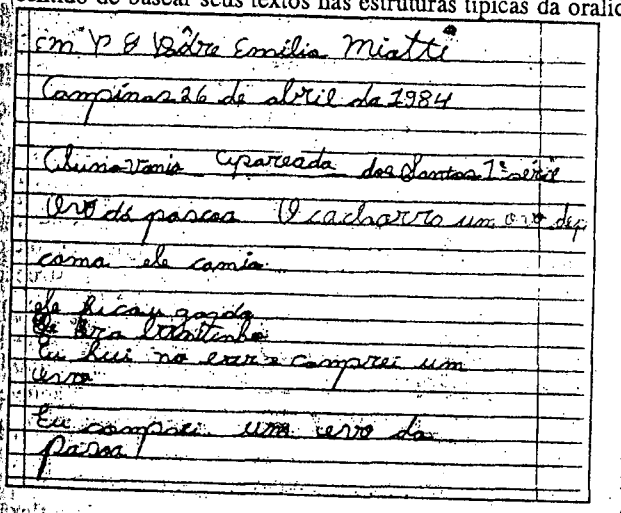
José Luiz havia escrito, originalmente, *ummuleque parrisido que não fazia nada*, mas apaga em seguida o *que* e acrescenta em seu lugar o *ele*, disso resultando a

estrutura topicalizada *ummuleque parrisido ele não fazia nada*. De uma estrutura característica da linguagem escrita, a criança passa a uma estrutura característica da linguagem oral. Como interpretar tal movimento? Aceitar como geral a hipótese do caminho *natural* da oralidade para a escrita não nos levaria a interpretar essa ocorrência, no texto do José Luiz como algum tipo de retorno a um estado anterior? Eliminando-se de saída a interpretação ingênua desse dado como um caso de "regressão", estaríamos obrigados a abraçar alguma versão do modelo de "U-shaped behavior", proposto por Karmilloff-Smith (1986)? Lembremo-nos de que essa autora, em seus estudos sobre aquisição da linguagem oral, apresenta exemplos de comportamento de crianças em fase de aquisição, que toma como exemplos de aparentes "idas e vindas" em torno de um sistema modelar adulto. Esses comportamentos, segundo ela, são exemplos do que chama de "U-shaped behavior", e caracterizariam momentos em que a criança começaria de fato a manipular dados na direção de uma sistematização. Embora não concordemos com o modelo de aquisição da linguagem proposto por essa autora por motivos que não cabe aqui explicitar (mas cf. Abaurre, 1988b), achamos que pode ser teoricamente produtivo, em algumas circunstâncias, incorporar, em qualquer modelo de aquisição, esses movimentos de aparentes "idas e vindas". A tentativa, porém, de interpretar comportamentos episódicos, idiossincráticos e singulares – e. g., o movimento de José Luiz no seu texto – como evidência da instabilidade relativa à compreensão do que sejam as estruturas preferenciais da modalidade escrita é, a nosso ver, inadequado. Além do mais, a tentativa de encaixar eventuais "idas e vindas" em estágios ou etapas particulares do desenvolvimento cognitivo, parece-nos exigir um certo malabarismo teórico. Ressalte-se ainda que o preço maior a pagar por essa tentativa não será o do malabarismo em si - procedimento que por si só já enfraquece, do ponto de vista epistemológico, qualquer modelo - mas a perda da possibilidade de reconhecer que, por trás de tais movimentos está um comportamento à primeira vista **misterioso** do sujeito. Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos podem adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito.

O episódio de escrita recortado a partir do texto do José Luiz constitui-se em uma dessas ocorrências singulares. Preferimos acreditar que, ao escrever seu texto, ele se deu conta, em um determinado momento, da necessidade de deixar bem claro para seu virtual leitor que *parrisido* é o nome do moleque de quem se fala no texto (**Aparecido**), e não uma ocorrência do adjetivo *parecido*. Dando-se conta da virtual homofonia, José Luiz pode ter optado pela inserção do *ele*, recurso eficaz para produzir a interpretação desejada e desfazer a possível ambigüidade. A construção topicalizada seria, assim, uma decorrência da solução dada pela criança a um outro problema que ela teria detectado, e que a teria perturbado, naquele momento. Para dar conta desse dado singular, optamos por uma explicação na linha que aqui esboçamos. Recusamo-nos a aceitar, neste caso, uma hipótese geral que propõe um "caminho natural do oral para o escrito", por acharmos mais adequado, do ponto de vista explicativo, interpretar o trabalho desta

criança como motivado por razões locais, surgidas no decorrer da tarefa de pôr no papel o seu "querer-dizer" de forma clara para o interlocutor-leitor do seu texto.

O texto de Vânia Aparecida (primeira série, escola pública, Campinas), apresentado abaixo, obriga também a uma revisão da hipótese geral segundo a qual o movimento da criança ao elaborar suas primeiras produções escritas seria sempre no sentido de basear seus textos nas estruturas típicas da oralidade.


em P. E. Bôrre Emilia Miatti
Campinas 26 de abril de 1984
Chiara Vania Aparecida dos Santos 1ª série
O dia da pascoa O cachorro um ovo dep
como ele comia
ele ficou gordo
Ele era bonitinho
Eu fui no ovo e comprei um
ovo
Eu comprei um ovo da
Pascoa

Se não se levar em conta o trecho inicialmente escrito por Vânia (*O cachorro um ovo dep*) e posteriormente **apagado** (realça-mos a lápis esse apagamento, para fins da exposição) de fato encontramos em seu texto apenas uma sucessão do pronome pessoal de terceira pessoa, *ele*. Com base somente nas estruturas, portanto, que se fazem visíveis no produto final, poder-se-ia afirmar que, talvez baseada no uso que se costuma fazer desse e de outros pronomes na oralidade - situação em que não há a preocupação de explicitar **lingüisticamente** o referente, já que este é freqüentemente recuperável do contexto de enunciação - esta criança, também ao escrever, não teve a preocupação de esclarecer, para o seu interlocutor/leitor, a quem se refere o *ele*.

Uma conclusão possível, portanto, apenas a partir do produto escrito final (desconsiderando-se o processo de escrita deste texto, que inclui um momento em que uma estrutura foi escrita e posteriormente apagada) seria a de que, por basear-se na oralidade, a criança usa os pronomes de forma inadequada na modalidade escrita. Há aqui, no entanto, um elemento ainda visível após o apagamento: a explicitação, em determinado momento, do referente do pronome (*o cachorro*). Não se pode afirmar que o produto final seja adequado, uma vez que, após o apagamento do referente, surge o problema de sua recuperação pelo leitor. No entanto, se se leva em conta o fato **singular** de esta criança ter explicitado por escrito, em algum momento do processo de elaboração deste texto específico, passa a ser problemática a hipótese geral de que a criança, em seus primeiros textos, simplesmente transpõe, para a escrita, as estruturas características da oralidade.

É precisamente neste sentido que, no âmbito do projeto integrado que aqui apresentamos, defendemos a relevância teórica desses dados singulares e a necessidade de se identificarem as marcas que indiciam o processo de elaboração textual.

2. A propósito da interpretação de processos indiciados nos produtos (João Wanderley Geraldi)

> ***...todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. (Michel Pêcheux)***

No emaranhado de "dados", singulares e próprios dos acontecimentos de produção de textos – aqui especificamente de textos produzidos por iniciantes, a questão essencial que se coloca para o pesquisador é a condução do olhar, já que é esta condução que definirá diferentes programas de pesquisa e diferentes afiliações teóricas. O projeto de pesquisa que apresenta aqui seus resultados parciais e em processo de construção oferece uma oportunidade de discussão a propósito desta relação crucial com os acontecimentos ou dados lingüísticos sobre que estamos sempre a nos debruçar. Afinal, somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu seus resultados pode dispensar-se da pergunta "o que ensinam os dados ou acontecimentos?". Para aqueles que dispensam tal pergunta, trata-se apenas de buscar exemplos que corroborem os pontos de vista e definições antecipadamente fixadas.

Uma primeira interpretação, banal, apontaria de imediato que ocupar-se e preocupar-se com "dados" releva de uma posição empirista cujos produtos de reflexão não ofereceriam qualquer compreensão nova além do que os próprios dados já "afirmam" (se é que dados afirmem alguma coisa): a descrição resultante re-arranjaria o material coletado, talvez propusesse uma classificação e sobretudo suspenderia qualquer interpretação para evitar uma aproximação subjetiva e acientífica da materialidade dos arranjos textuais observados. Obviamente, não me parece que esta seja o olhar que conduz o processo de pesquisa deste grupo.

Não confundindo rigor com rigidez metodológica, a pesquisa vem se processando na definição de seu próprio objeto – os processos de produção de textos escritos – sem qualquer recusa sectária proveniente de uma profissão de fé demasiadamente exclusiva, mas ao contrário mobilizando todas as técnicas disponíveis de coleta de dados pertinentes ao objeto que está sendo construído e que se pretende compreender. Por isso, os "dados" não resultam de uma pesquisa etnográfica, nem de experimentos pré-construídos, nem de um "arquivo" prévio resultante de um arranjo que supõe uma análise temática anterior. Embora possa incluir todos estes procedimentos de recolha, a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos, permite debruçar-se sobre o microcosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas. Os procedimentos de pesquisa adotados mostram de imediato que as hipóteses assim formuladas não relevam de um raciocínio indutivo, fato suficiente para abandonarmos a primeira interpretação que se poderia dar a este projeto de pesquisa.

Uma segunda interpretação, paradoxalmente conseqüência destes mesmos procedimentos de pesquisa, poderia ser a de que o olhar que conduz os pesquisadores seria a busca de exemplos para decisões teóricas previamente fixadas. Afinal, aceita-se uma hipótese de partida: os enunciados, materialmente presentes num texto, resultam de um processo de produção e portanto cada dado é um exemplo deste processo. Acontece que o que se pretende compreender é precisamente este processo, à medida que a hipótese de partida pode aparentar um sentido muito preciso, mas é absolutamente vaga. Há um processo de produção? Sim. A questão central é tornar visível este processo. Sua visibilidade, obviamente, não é um "dado" acessível e disponível no real, mas uma construção da análise, e releva por isso mesmo de uma interpretação.

Com o objetivo de compreender este processo de produção, dois diferentes programas podem ser construídos: aquele que busca em cada acontecimento o retorno do pré-construído, a partir da aceitação do postulado de que " 'as coisas-a-saber' [...] não são jamais visíveis em desvio, [...] mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadores e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma "interação", e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são 'máquinas de aprender' "(Pêcheux, 1988:54). Trata-se aqui de buscar, na multiplicidade dos acontecimentos, aquilo que neles se repete; outro programa diferente é buscar na singularidade do acontecimento aquilo que nele se desloca, a partir da aceitação de outro postulado: "todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mas ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido performativo do termo - isto é, no caso, por um "erro de pessoa", isto é, sobre o outro, objeto de identificação" (Pêcheux, 1988:56).

Estes dois programas, embora trabalhem com uma mesma fonte, apresentam-se freqüentemente como incompatíveis entre si. Um e outro tem olhares diferentes para os dados. Um dilui o singular no domínio da memória e do pré-construído; o outro aponta no singular os deslocamentos e/ou os processos de constituição e incorporação do pré-construído.

Observando microcosmos textuais e os indícios de trabalho de autores iniciantes de textos escritos, as análises poderão fornecer as hipóteses de como efetivamente se dão tanto o retorno (e portanto o discurso outro a que remete) quanto o deslocamento (e portanto o outro discurso que emerge no movimento). E aqui, ao contrário de Pêcheux, não diria que "as coisas-a-saber" são transferências, porque, se modificáveis, são objetos em contínua construção e por isso susceptíveis de aprendizagens no microcosmos dos processos interativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B.A. (1991). Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. A ser publicado em: *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: PUCRS.

BOURDIEU, P. (1987) "Introdução a uma sociologia reflexiva" in. Bourdieu, P. O poder simbólico. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand, 1989.

GINZBURG, C. (1986). *Miti Emblemi Spie: Morfologia e Storia*. Torino: Einaudi. Tradução brasileira: *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1979) "Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes" in. U. Eco e T. A. Sebeok (1983) O signo de três. S. Paulo, Perspectiva, 1991, p. 89-129

KARMILOFF-SMITH, A. (1986) Form meta-processes to counscious access: Evidence from children metalinguistic and repair data. In *Cognition*, 23, 95-147.

PÊCHEUX, M. (1990). *O discurso - Estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes.

QUARTAROLLA, A.A. (1994). Relatório de Pesquisa/CNPq. Inédito.

SERRANI, S. M. (1993). *A linguagem na pesquisa sociocultural - um estudo da petição na discursividade*. Campinas, Ed. da Unicamp.

AS FONOLOGIAS NÃO-LINEARES: ESTUDOS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS DO PORTUGUÊS

Nos últimos anos, tem-se observado um crescente interesse de pesquisadores brasileiros por modelos fonológicos não-lineares, sobretudo a fonologia métrica, a geometria de traços e a fonologia de charme e governo. Algumas descrições do português estão marcando presença em reuniões científicas e até mesmo em teses de pós-graduação. O interesse comum tem reunido pessoas para uma discussão dos problemas e dos resultados, razão que motivou a formação da presente sessão de comunicações coordenadas no GEL.

A sessão foi coordenada por Leda Bisol (UFRS), que apresentou um estudo sobre o sândi externo (elisão, ditongação e degeminação), dentro do modelo auto-segmental. Esta comunicação não está sendo publicada, uma vez que se refere a uma pesquisa em andamento, do Projeto de Gramática do Português Falado.

Luiz Carlos Cagliari (UNICAMP - IEL) apresentou um panorama do modelo de fonologia de geometria de traços, seguindo os trabalhos de N. Clements. A comunicação traz, ainda, um exemplo de análise, ilustrado com a regra de africativização e palatalização das oclusivas alveodentais diante de /i/. Há, também, uma bibliografia básica sobre o modelo.

O trabalho de Gladis Massini-Cagliari (doutoranda da UNICAMP) apresenta um breve panorama das mudanças na definição e no 'status' do conceito de *pé*, em fonologia, desde os estudos mais antigos, voltados para a metrificação, até os trabalhos da fonêmica pikiana e as mais modernas propostas das fonologias não-lineares (em especial, o modelo métrico).

A comunicação de Luciani Ester Tenani (mestranda da UNICAMP) ponderou o valor do peso silábico na descrição de processos fonológicos. Trabalhando com dados do Projeto de Gramática do Português Falado, foram tratados alguns processos fonológicos, como o acento e a redução de ditongos, levando-se em conta a importância da noção de peso silábico na descrição desses fenômenos.

Leitura

TEORIA & PRÁTICA

ANO 13
JUNHO / 1994
NÚMERO 23

ISSN 0102 – 387X
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

ALB
associação
de leitura do
Brasil

Diversidade e Ensino*

Raquel Salek Fiad
UNICAMP/IEL

I. O tema, um desafio

Por que um desafio? Para nós, na Universidade, falar sobre diversidade lingüística e ensino de língua materna tem sido uma constante em aulas dadas, leituras feitas. Às vezes parece até banal. No contacto com um outro público, os professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus, um tema sempre presente nos cursos de atualização, aperfeiçoamento, em encontros, seminários. Em outras palavras, uma certa sensação de que já falamos tanto sobre o tema que é hora de parar de falar e pensar um pouco em que resultou todo esse discurso, que já não é tão novo.

Por outro lado, a surpresa, o choque, quando nos deparamos com atitudes de alunos nossos e de professores de 1º e 2º graus em que estão presentes o preconceito lingüístico, a atitude de discriminação a partir dos usos da linguagem. Quando essas mesmas pessoas já incorporaram uma "fala" sobre a variedade lingüística, sobre as relações entre língua e sociedade, mas mantêm, nas relações com outras pessoas que não pertencem ao seu grupo social (aí incluídos muitos de seus alunos), atitudes que são incoerentes com o discurso que incorporaram.

Daí o desafio. E daí as questões que fui-me colocando ao me preparar para escrever este texto. A decisão que tomei foi a de que era uma oportunidade para, junto aos meus interlocutores, fazer um percurso breve por uma história também breve e relativamente recente do que se tem escrito a respeito das relações entre *diversidade lingüística e ensino da língua materna.*

Ao fazer essa escolha, privilegio alguns aspectos e abandono outros. Começo pelo que escolhi como objeto de análise: meu percurso será pelo material escrito que tem sido produzido nas últimas duas décadas para os professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus, aí incluindo os professores de alfabetização. Assim, selecionei um material que foi escrito para um tipo de interlocutor bem específico, com objetivos bem

Estudos

* Conferência apresentada no Seminário Nacional sobre Diversidade Lingüística e Ensino de Língua Materna. Bahia, 08/07/93.

claros: apresentar sugestões ou diretrizes sobre o ensino de língua portuguesa: Propostas Curriculares, Diretrizes, Subsídios, Manuais Didáticos, Recomendações, enfim, um conjunto de textos escritos em vários locais do país, em vários momentos dessa breve história que vamos aqui recuperar. Esses textos nos proporcionam alguma reflexão sobre o que se diz sobre o ensino de português. De certa maneira, o que se diz oficialmente, institucionalmente.

Com isso, não estarei analisando a produção mais estritamente acadêmica; sabemos todos que há uma produção acadêmica significativa no país na área mais específica da sociolingüística e também em áreas afins que têm abordado a questão da variação lingüística e o ensino da língua materna. Indiretamente talvez até possamos dizer que essa análise será feita, na medida em que os seus "ecos" estarão ou não presentes no material analisado.

Também delimito o período de análise e logo justificarei esses limites. Apresento aqui três razões que se superpõem e se entrelaçam:

(a) De um lado, a própria história da produção científica da lingüística no Brasil, relativamente recente. A esse respeito, Edith Pimentel Pinto (1981:XL), remontando a um período ainda anterior ao que vou focalizar aqui, diz que "A formação propriamente lingüística [no Brasil] se iniciou nos anos 30. Em 1938, Mattoso Câmara Jr. ministrou, na Faculdade de Filosofia e Letras do Distrito Federal, o primeiro curso de Lingüística no Brasil, aliás logo suprimido com o desaparecimento daquela faculdade. Do currículo da Faculdade Nacional de Filosofia, que então se criou, não constava a matéria." Comenta ainda que, embora o compêndio de Mattoso Câmara intitulado *Princípios de Lingüística geral,* tenha sido publicado como lições em 1942, sua repercussão foi muito aquém do desejável devido à inexistência de curso regular de lingüística nas faculdades da época. Voltando às décadas mais recentes, sabemos que a lingüística passou a ser disciplina obrigatória nos cursos de Letras no início da década de 60 e que os estudos de sociolingüística no Brasil ou sobre o português iniciaram na década seguinte. Podemos, portanto, supor que os reflexos desses estudos podem estar presentes na produção destinada aos professores secundários a partir da década de 70.

(b) A realidade social e educacional brasileira dos últimos quinze ou vinte anos fez com que um conjunto de reflexões sobre linguagem, escola e sociedade se tornasse mais freqüente e conseqüente. O fim da década de 70 marcou o início do fim de um regime militar, o que proporcionou o aparecimento de um discurso que até então era sufocado. Nesse discurso, destacamos a questão da democratização da escola pública e do público que passa a freqüentá-la, falando de variedades lingüísticas distintas da que a escola considerava correta.

(c) Finalmente, minha história pessoal, minhas memórias e participação mais ativa, primeiramente como professora de português de 1º e 2º graus, depois, como professora universitária, com a função de formar futuros professores de português, atuando também junto a professores em serviço. Em muitos momentos nesta apresentação essas memórias se mesclam às histórias de outros colegas que, dentro da Universidade, têm tomado o

ensino de 1º e 2º graus tanto como tema para suas reflexões como lugar de retorno dessas mesmas reflexões.

II. A história

Vamos, então, ao percurso. Inicio citando aqui um trecho do *Documento elaborado pela Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa.* Essa Comissão foi instituída pelo Decreto Presidencial nº 91372, de 26/06/1985 e o documento citado contém as conclusões da Comissão bem como suas Recomendações. Já em 1986, o documento apontava que:

> Os estudos e pesquisas acerca das variedades lingüísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura (p. 1-2).

Desse documento destaco dois aspectos: em primeiro lugar, o fato de que as pesquisas sobre a diversidade lingüística, embora não tão recentes, ainda não interferiram no ensino de português. Esse é um aspecto que permeará este texto. Em segundo lugar, a afirmação de que é objetivo desse mesmo ensino o acesso à norma culta do português. Esse segundo aspecto, como veremos depois, também será uma constante na documentação pesquisada. Acredito que essa afirmação tenha até se tornado tão importante devido ao caráter polêmico que está presente nela mesma. Só para ilustrar esse caráter polêmico, recordo aqui um momento, no meio acadêmico, em que essa discussão foi, de alguma maneira, explicitada. Refiro-me a uma mesa-redonda realizada durante a 32ª Reunião Anual da SBPC, em 1980, no Rio de Janeiro, coordenada por Nadja Andrade, cujo tema era: *O ensino da gramática: Liberdade? Opressão?* Os textos dessa mesa-redonda estão publicados no Boletim 1 da ABRALIN.

Retomando esses aspectos acima apontados, vejamos algumas manifestações escritas, em textos do tipo "proposta curricular" / "diretrizes curriculares" que apontam na direção de que o ensino deve levar em conta as variedades lingüísticas. Eu diria que foi em meados da década de 70 que surgiram os primeiros textos que tematizam a

diversidade lingüística e o ensino. Destaco aqui, inicialmente, um texto da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau* publicado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Esse texto, publicado junto a outro (Técnicas de Redação) foi escrito por professores universitários, suponho que em meados dos anos 70, (a cópia de que disponho é de 1980, como reimpressão):

> Afirmar que a língua cumpre um papel importante na socialização do indivíduo significa, entre outras coisas, ter consciência de que numa mesma língua, por exemplo, a portuguesa, convivem diferentes variedades lingüísticas e de que o uso dessas variedades é condicionado em parte por fatores sociais. Independentemente das condições em que ocorre, nenhuma forma verbal, freqüente ou comum em uma ou mais das variedades da língua, é intrinsecamente certa ou errada, "boa" ou "má": ela é apenas adequada em maior ou menor grau à situação e ao contexto sócio-cultural onde é usada. . . O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhe são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situação e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas em condições adequadas (p. 12).

Dentre os textos encontrados, esse, escrito há cerca de 20 anos, marca o início de uma série de outros textos que apontam para uma mudança em relação à concepção de unidade lingüística. Ainda nos anos 70, houve várias outras tentativas de "transportar" o discurso sobre a variedade lingüística para o professor secundário. Em 1978, são publicados, também pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. Os Subsídios formavam uma Coletânea de Textos, em três volumes. Do volume I constam três textos que tratam da diversidade lingüística: A variação lingüística, de Roberto G. Camacho; Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna, de Ataliba T. de Castilho, e Linguagem e Poder, de Maurizio Gnerre. (O texto de M. Gnerre, com algumas alterações, foi publicado, em 1985, como um dos capítulos do livro *Linguagem, Escrita e Poder*)

Podemos nos perguntar sobre a repercussão que essas concepções tiveram e ainda têm no cotidiano das salas de aula, na vida dos professores e alunos. Através de outras evidências que não apresentarei aqui (por exemplo, os mais de 500 questionários respondidos por professores de português de diversos locais do país em que lhes foi pedido que listassem os conteúdos ensinados em suas aulas) poderemos imaginar que nada mudava, ou muito pouco.

Por exemplo, se dermos uma olhada em alguns livros didáticos publicados por essa época, observamos, em alguns poucos, algumas tentativas de incorporação do "discurso sobre a variedade". Cito aqui um dos volumes de uma coleção de 2º grau intitulada *Caminhos da Linguagem,* de autoria de M. Lajolo, H. Osakabe e Francisco Platão Savioli, de 1977. O volume I, referente à 1ª série do 2º grau, dedica as unidades 41 a 46 a discussões sobre a variedade lingüística. Eu diria que essa coleção fugia, de uma certa maneira, à regra. Outra coleção, *Português Oral e Escrito,* de autoria de Dino Preti, destinada ao 1º grau, menciona, na orientação para o professor:

> Os textos escolhidos demonstram a variedade de *níveis* lingüísticos (ou *registros*), particularmente na fala das personagens. Essas variações, conforme se sabe, são devidas a fatores diversos, como, por exemplo, a cultura, a idade, o sexo, a profissão, o "status" do falante, bem como à *situação* em que o diálogo ocorre. Comentários à margem do texto lembram ao aluno o problema dos *níveis* mais populares da linguagem, as estruturas e vocabulário tipicamente coloquiais (p. 2).

No entanto, o conteúdo do livro é igual a outros LD, conforme apontou o trabalho realizado por Ruiz (1988), que analisa 16 coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries do 1º grau. Um outro exemplo ilustrador da concepção vigente de ensino de Língua Materna na época é a coleção intitulada *Português Dinâmico,* de Siqueira e Silva e R. Bertolin. O exemplar da 8ª série, na introdução do Manual do Professor, contém:

> O uso da língua, falada ou escrita, deve ser correto. A primeira etapa da correção diz respeito à pronúncia dos fonemas (dicção) e entonação da frase. Precisamos corrigir os vícios fonéticos, de regência, de concordância e de colocação. . .
> Devemos evitar a inadequação de emprego da língua ao ambiente social em que nos expressamos, não só pela necessidade de nos fazermos entender, como também por uma conveniência de acomodação ao nível global de nossos interlocutores. O nível de nossa linguagem deve-se acomodar às circunstâncias e aos interlocutores, sob pena de falharmos na comunicação (p. 1-2).

As concepções normativistas de linguagem e de ensino de língua presentes nesses manuais podem ser encontradas, mais explicitamente colocadas, em outros textos, da mesma época. Destaco aqui três exemplos.

Em primeiro lugar, os *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série* publicado pela Secretaria de Estado da

Educação de São Paulo. Na Unidade I, que trata do Período Preparatório, lemos o seguinte:

> O vocabulário utilizado pelo aluno é suficiente para que ele fale de forma clara, em orações construídas de forma clara. Vamos proporcionar a nossos alunos oportunidades variadas para que possam enriquecer o vocabulário, conhecer palavras novas pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado, e também para que possam se corrigir quando falam incorretamente. Para isso, precisamos começar a trabalhar aproveitando o vocabulário que trazem de casa e que, às vezes, além de pobre é incorreto.
> Vamos primeiro ouvi-los sem fazer críticas e, depois, vamos fazê-los ouvir palavras, frases, pequenas histórias, usando pronúncia correta para que possam aprender (p. 36-37).

Um outro texto – *Subsídios Técnico-Pedagógicos – Comunicação e Expressão,* publicado pela Fundação de Ensino do Distrito Federal em 1979, aponta na mesma direção:

> A língua é um instrumento de comunicação que será aprendido através do uso. Além de usá-la corretamente, é necessário conhecê-la como um sistema. Por conseguinte, dois são os aspectos da aprendizagem da língua: Nas séries iniciais, o aluno aprenderá, através de experiências concretas e exercícios estruturais, as noções de gramática. À medida que o aluno vai amadurecendo, essas noções se tornam conscientes, sendo possível, nesse caso, um estudo da língua como um sistema. Nessa época, o aluno já se torna capaz de refletir sobre a língua e sua estrutura e abstrai dela uma teoria. Para aprendizagem das estruturas corretas da língua, a técnica atualmente usada baseia-se no Método Estrutural. São os exercícios estruturais que têm como objetivo a automatização de formas morfo-sintáticas, oficialmente tidas como corretas (p. 187).

Mais adiante cronologicamente, já no início dos anos 80, um outro documento mantém as "recomendações" ao professor dentro do mais absoluto espírito da correção e aperfeiçoamento. Trata-se de *Elementos para o planejamento curricular – 5ª a 8ª série – Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa,* publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em 1982. Nesse texto não há nenhuma referência à diversidade lingüística. As recomendações no que se refere à leitura são:

> Os objetivos propostos neste conjunto estão agrupados em duas etapas (5ª/6ª e 7ª/8ª séries) e devem favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno:

– ler expressivamente;
– ler com fluência e maior velocidade;
– interpretar e analisar mensagens lidas;
– ampliar seu vocabulário ativo;
– aperfeiçoar a expressão oral (p. 25).

Um outro exemplo, este de 1974, tenta incorporar uma concepção de diversidade, relativizando o conceito de "correção". Trata-se das *Diretrizes Curriculares para o ensino de 1º grau do Meio Rural,* publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, em 1974. Ao tratar da aula de sistematização gramatical, o texto recomenda que:

> A correção deve ser feita quanto à eficiência expressiva e comunicativa do emissor, tanto na língua oral como escrita. . . No campo da comunicação, o importante é a propriedade, isto é, a adequação interna da frase ao pensamento que se quis exprimir; ao passo que a correção, preocupação em que domina a norma gramatical, é uma adequação externa às formas admitidas socialmente como as melhores. No dizer de Jespersen – "Correto: é o modo de dizer exigido pela comunidade determinada a que pertence o falante". O conceito de correção, pois, não é lógico, mas social. A norma lingüística varia com os espaços geográficos, com as situações; e conseqüentemente o que é "certo" no uso corrente popular ou familiar ou regional pode ser "errado" no uso culto, na língua-padrão (p. 106-107).

Creio que podemos dizer aqui que nos deparamos, em uma mesma época, com tentativas de apropriação de uma concepção de reconhecimento das variedades lingüísticas convivendo com atitudes bastante prescritivas em relação aos usos lingüísticos. Creio, ainda, que podemos configurar, na década de 70, os "embriões" de um "discurso sobre a variedade" produzido para interlocutores envolvidos com o ensino de português. Resta-nos continuar perguntando como foi e tem sido a continuidade desse discurso.

Podemos afirmar que a década de 80 marcou a consolidação de um "discurso sobre a diversidade" nos mais diversos textos produzidos oficial e institucionalmente por diferentes órgãos encarregados de, de alguma maneira, orientar os professores de 1º e 2º graus. Além da consolidação, observamos um certo espalhamento das idéias presentes nos diferentes textos aqui discutidos. Se nos perguntarmos o porquê desse espalhamento, a resposta deve vir de dois fatores. Por um lado, do momento histórico e político que vivemos nos anos 80: o processo de democratização após o fim do regime militar possibilitou que um discurso, ainda fechado na academia e timidamente presente em alguns textos que já visavam uma outra política de ensino de língua, fosse colocado para fora da universidade e começasse a ficar presente em outros lugares. Em vários estados do país, os governos democráticos começaram a ter, em seus quadros, pessoas que tinham permanecido à margem do processo político no passado recente. Por outro lado,

na academia, o discurso sobre o ensino e sobre políticas de ensino passou a ser legitimado como um discurso também científico e válido.

Poderemos constatar, a partir do conjunto de textos representativos dessa época, o quanto ela foi produtiva. Em muito contribuiu para a consolidação e o espalhamento a divulgação oral que foi sendo realizada através de cursos para professores de 1º e 2º graus, de seminários, congressos, que refletiam políticas de interferência mais direta nas redes de ensino. Não apresentarei aqui um levantamento de toda essa produção oral, mas certamente ela foi muito extensa e intensa nesse período.

Antes de apresentar esse conjunto de trechos que expressam, todos, uma mesma concepção de língua e de ensino, vale a pena um breve relato sobre as suas condições de produção. Pelo menos, em sua grande maioria (e tanto quanto tenho conhecimento) as histórias de escrita desses textos revelam já a tentativa de outra atitude em relação à produção do conhecimento. Resumidamente e sem entrar em detalhes específicos, o trajeto percorrido nessas escritas envolveu professores de LP de 1º e 2º graus, membros de equipes técnicas de Secretarias de Educação ou órgãos afins e professores universitários, estes últimos geralmente como consultores. Além dessa "autoria múltipla" (que se constituiu, sem dúvida alguma, em um rico aprendizado para todas as partes aí envolvidas), e até decorrente disso, os textos foram sendo elaborados e reelaborados sucessivamente.

Ilustrando esse processo, inicio esta história dos anos 80 com a *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau* publicada em sua primeira versão, em 1985, pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. A história desse texto é a seguinte: no final do 2º semestre de 1985, a CENP solicitou aos monitores e representantes dos professores que trouxessem sugestões para uma proposta de ensino de LP. Recebidas essas sugestões, a Equipe Técnica da CENP organizou-as em um texto que foi colocado em discussão por monitores e professores e contou com a assessoria e revisão de professores universitários. Nessa Proposta, desde as primeiras versões, há uma apresentação explícita sobre variação lingüística, sob o título "Formas de discriminação social na atividade lingüística". Os trechos aqui citados foram retirados da segunda versão, de 1986:

> A língua falada em um país não é um sistema invariável, uniforme. Em toda comunidade lingüística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade. A variação pode estar relacionada a fatores regionais, idade, sexo, escolaridade, posição social, enfim a inúmeras condições que permitem identificar grupos e subgrupos que partilham situações e temas especiais de interação. Mas, de um modo geral, as variações que decorrem de diferenças de classe social e econômica se tornam elementos a mais (entre tantos outros) de discriminação: de um lado os que falam e escrevem "bem" e pelo domínio da modalidade culta-padrão fazem girar a máquina burocrática e institucional; de

> outro, o povo que fala e, se escreve, escreve "mal" e "errado". E não se pode esquecer que a escola promove e acentua esse processo discriminativo (p. 4).

Mais adiante, na seção "O respeito à linguagem da criança e a norma padrão", lemos:

> A criança traz à escola o dialeto de sua comunidade e uma prática na modalidade coloquial. Sem excluir essa prática, ela deve adquirir o domínio do dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque por ela será socialmente avaliada mas porque por ela terá acesso à tradição cultural escrita" (p. 7).

Essa Proposta Curricular afirma a importância de se levar em conta a variação lingüística no ensino da língua materna e a necessidade de possibilitar a aquisição da variedade padrão da língua aos alunos que não a dominam. Vale registrar aqui a polêmica que se instalou, na imprensa paulistana, em seguida à divulgação das Propostas curriculares de português e das outras áreas. Em meados de 1987, os dois principais jornais da cidade de São Paulo publicaram uma série de artigos em que foram criticadas as propostas curriculares recém-divulgadas mais amplamente. Sob o título "Populismo na educação" a Folha de São Paulo publicou uma série de reportagens em que as propostas eram criticadas. Reproduzo aqui trechos do editorial desse mesmo jornal, no dia 30 de julho de 1987:

> As propostas de reforma curricular na rede de ensino estadual poderiam servir como um verdadeiro documento de época, como perfeito registro de uma mentalidade arraigada em alguns meios intelectuais e políticos. Seu primeiro paradoxo – há inúmeros – é o de insistir numa visão "crítica", "antidogmática", do ensino, ao mesmo tempo em que faz uso da linguagem mais desgastada, dos clichês mais conhecidos, das cristalizações mais consagradas de todo um processo de ultrapolitização, de ultra-sociologização do conhecimento científico (p. 2).

Em relação à Proposta de língua portuguesa, as críticas centravam-se essencialmente no destaque que a proposta dava à variedade lingüística e ao domínio da linguagem que a criança já possuía ao ingressar na escola. Da mesma forma, *O Estado de São Paulo,* em edição de 13 de setembro do mesmo ano, publica um artigo em que é ressaltada a parte da Proposta que trata da discriminação social na atividade lingüística. Dez dias após a publicação desse artigo, é enviada a esse jornal uma carta com o objetivo de contestar o artigo assinado por Moacyr Castro e endossado pela redação do jornal.

Essa carta, assinada por Rodolfo Ilari, na época consultor junto à Secretaria de Educação na elaboração das Propostas, não foi sequer publicada pelo jornal.

Em 1985, foi impresso, pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, o *Programa de 1º grau. Língua Portuguesa.* A história desse texto é semelhante à do anterior, porém teve o seu percurso alterado logo no início. Elaborado durante o ano de 1985 junto ao DEPLAN (Departamento de Planejamento e Orientação da Secretaria Municipal de Educação), e entregue às escolas ainda no final desse ano, foi apreendido e recolhido em início de 1986 por ordem do novo prefeito de São Paulo, o Sr. Jânio Quadros. O mesmo jornal que, em 1987, critica as Propostas curriculares do Estado, em fevereiro de 1986, havia publicado, sob a manchete "Educação janista volta no tempo e adota normas de 1981", reportagem cujo teor é de crítica à apreensão do material que tinha muito em comum com o que foi posteriormente criticado. A reportagem produzida pela Folha de São Paulo, em 4 de fevereiro de 1986, apresenta o "pesar" dos educadores frente às medidas adotadas pelo novo governo.

O Programa tem um texto introdutório intitulado "Para quem e para que ensinar língua portuguesa". Desse texto, retiro algumas passagens:

> A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é *uma*, mas *muitas*. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferenças. As *variedades lingüísticas* não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente. (p. 7)
>
> Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade lingüística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a *variedade culta* da Língua Portuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que *produziu coletivamente todas as variedades* e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui começa uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade (p. 8-9).

Em 1987, a Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais elabora seu *Programa de língua portuguesa e literatura – 1º e 2º graus*. Assim como outros Programas ou Propostas, este passou por um processo de discussão durante sua elaboração, que desembocou no documento oficial. Nele também encontramos a mesma atitude em relação ao ensino da variedade padrão:

> Considerando que:

– o domínio da modalidade culta da língua é um direito de todo e qualquer cidadão;
– uma função da escola é possibilitar ao aluno o acesso à modalidade culta, sem lhe tolher o uso de outras variantes lingüísticas; (p. 7)

. . . . . .

Propomos:
– que seja atribuição do professor de português criar condições para o aluno:

. . . . . .

– conhecer as diversas variantes lingüísticas e usá-las adequadamente em situações concretas de comunicação;
– dominar a norma culta da língua para ampliar o acesso aos bens culturais codificados lingüisticamente; (p. 8)

Em 1987, no *Jornal Escola Aberta,* publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, é publicado o texto intitulado "Língua: articuladora de visões de mundo". Essa publicação revela uma discussão que vinha sendo feita no interior da Secretaria Municipal de Educação e junto a professores. O documento, mais uma vez, aponta para o conhecimento das variedades lingüísticas e para a necessidade de se ensinar a variedade socialmente privilegiada:

> Afirmamos em toda a nossa discussão a postura científica que o professor deve ter diante da variedade do seu aluno, mas não desconhecemos a necessidade de se dominar a variedade lingüística socialmente privilegiada, já que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder", segundo M. Gnerre (p. 7).

Na mesma época, a discussão sobre o ensino de língua materna se espalhava pelo Estado do Paraná. Em 1986 foi elaborado, pelo Grupo de Língua Portuguesa da Secretaria do Estado da Educação, o documento intitulado *Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo.* Destaco aqui o trecho, retirado da 2ª versão, de 1987, que reafirma a dimensão social da linguagem:

> Não podemos negar, como vimos, a existência de variedades lingüísticas, e todas elas são igualmente "boas" como sistemas lingüísticos. . . Acontece que a linguagem não é simplesmente uma atividade escolar, mas uma atividade humana, histórica e, como fenômeno social, está muito ligada a toda uma estrutura social e, por conseguinte, aos sistemas de valor dessa mesma sociedade. É por isso que algumas variedades têm prestígio e outras não. O que precisamos entender é que o português padrão é apenas uma

variedade do português dentre as muitas que existem em todos os lugares onde se fala essa língua e, do ponto de vista lingüístico, não é melhor ou pior que as outras variedades (p. 10).

Ainda nessa década, as *Diretrizes curriculares para o ensino da língua portuguesa,* publicadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, apontam para a necessidade de se sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, de modo que seu desempenho lingüístico seja adequado às diversas situações sociais:

> A língua portuguesa, embora seja por muitos considerada uniforme, apresenta diferenças entre os usos dos falantes, de acordo com a classe social, a faixa etária e a região em que eles vivem. Além disso, a língua diversifica-se ainda na realização de uma pessoa, devido a condicionamentos como: assunto da conversa, condições emocionais, grau de relacionamento emissor-receptor e outros.
>
> . . . . . .
>
> Diante de tal diversidade do sistema, o papel do ensino deverá ser o de sensibilizar o aluno para a variabilidade lingüística, dando-lhe condições para adequar a sua linguagem às diversas situações de vida. Assim dizendo, entende-se que o professor deve abandonar aquela visão tradicional, presa a conteúdos gramaticais rígidos, mediante a realização de atividades motivadoras, pautadas na observação dos usos da língua. Dessa forma, ele estará levando o aluno a refletir sobre a variabilidade da língua, valorizando um desempenho que transmita a mensagem com clareza e que seja adequado a cada situação (p. 13).

Apresento, finalmente, trechos de um material destinado ao professor alfabetizador de adultos. Trata-se da publicação do MEC, *Linguagem. Livro do Professor.* Nas "recomendações" dirigidas ao alfabetizador, sem usar a nomenclatura científica relativa às variedades, também está presente a importância do ensino da norma culta:

> O aluno tem direito de falar o que pensa, do jeito que sabe. Você deve deixá-lo à vontade, deixar que ele se expresse da maneira mais livre possível, sem medo de ser corrigido.
>
> Há várias maneiras de falar. Pode ser que seu aluno não fale do jeito que falam as pessoas cultas, do jeito que a sociedade diz que é "falar direito". E isso também é importante que ele aprenda! Porém essa é uma aprendizagem que vai acontecer pouco a pouco, inclusive com o estímulo da leitura, já que o tipo de linguagem usado nos livros, nos jornais, nas revistas, obedece às regras da língua culta. Por exemplo, ele pode dizer "nós vai", mas vai encontrar sempre, no seu livro, a forma "nós vamos"; pode dizer "as

casa" e verificar, nos textos de leitura, "as casas". Essas regras o aluno irá incorporando à sua fala e à sua expressão escrita, pelo próprio estudo que está desenvolvendo (p. 7).

De uma certa maneira, o documento elaborado pela *Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa,* do qual apresentei um trecho no início desta apresentação, sintetiza as atitudes em relação às variedades lingüísticas presentes em todos esses documentos. Vale lembrar que o documento citado contém sugestões que implicariam mudanças tanto relativas à política de ensino de língua quanto relativas às concepções de linguagem. No entanto, embora o Relatório conclusivo da citada Comissão tenha sido apreciado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação (parecer nº 638/86), as recomendações nele contidas nunca foram efetivadas.

Enquanto a década de 70 marcou o início das manifestações explícitas sobre as variedades lingüísticas nos textos relativos ao ensino de língua materna e os anos 80 marcaram a consolidação e o espalhamento desse discurso, os últimos e mais recentes anos apontam para uma continuação do trabalho de consolidação. Digo isso porque alguns dos textos que tiveram suas primeiras versões na década passada, após alguns anos de discussões dessas versões, de reformulações com base nas críticas e sugestões feitas, apresentam versões mais recentes que confirmam os objetivos das anteriores. Destaco aqui, para este comentário, três exemplos: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e o Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba.

O primeiro deles – *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* – mantém os princípios apresentados no texto *Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo.* Este texto mais recente aponta para a dificuldade da escola em lidar com a diversidade, para a importância do domínio da variedade padrão da língua e também para a importância de que o aluno se constitua como um sujeito com discurso próprio e com possibilidade de se expressar:

> Com efeito, a população que hoje freqüenta a escola, em função do processo de industrialização ocorrido no Brasil nas últimas décadas, não é a mesma de algum tempo atrás. Face a essa democratização no acesso à escola, esta passa a receber um público que não corresponde exatamente aos padrões de sempre. Esse novo público traz muitas coisas diferentes, especialmente a linguagem, nosso objeto de preocupação. E a escola, com sua dificuldade secular de enfrentar a diversidade, estabelece um fosso intransponível entre os que sabem falar e os que falam errado. Na vã tentativa de fazer destes últimos falantes da norma culta, a atitude da escola, quase sempre de desdém, acaba por afastá-los da possibilidade de apropriação da variedade padrão.

. . . . . .

> Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias (p. 54).

A *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo,* de 1991, mantém os mesmos princípios das primeiras versões de meados da década de 80. Em alguns aspectos, esta última versão avança mais. Transcrevo aqui uma passagem que afirma a importância do respeito às variedades mais coloquiais da língua, entendendo que é através do uso dessas variedades e do seu confronto com as demais que a criança terá acesso à variedade culta:

> É preciso, pois, terminar esse debate mal informado (no fundo, ideológico) dos que reagem contra toda manifestação de respeito à linguagem em sua modalidade coloquial, do mesmo modo que reagem contra a manifestação de respeito a qualquer criação popular. Levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Nada disso, porém, implica uma discriminação preconceituosa de sua linguagem coloquial comunitária. Muito pelo contrário, mais facilmente a criança tem acesso à norma culta, quando não é reduzida ao silêncio precocemente; quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de compreender como elas associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais (p. 23).

O terceiro texto retomado mais recentemente é um documento intitulado *Currículo Básico,* da Prefeitura Municipal de Curitiba, de 1991. A parte que trata de Língua Portuguesa intitula-se "Linguagem: espaço e resultado da interação humana". Dessa parte destaco duas passagens:

> Dentre os instrumentos fornecidos pela escola, o domínio da variedade padrão da língua é fundamental, não para que ela substitua a variedade lingüística do aluno, mas *para que se acrescentem* a ela novas formas de produções discursivas, permitindo ao aluno o uso da língua nas diferentes situações sociais (p. 99).

> Ao lado do trabalho do professor junto ao aluno, na aquisição da variedade padrão, salientamos o respeito e tolerância que a escola deve ter em relação ao modo de falar dos seus alunos para não acabar por inibi-los nas suas produções, com o que, fatalmente, a escola estaria contribuindo para cercear seu direito de cidadania.
> Assim, a visão preconceituosa da escola deve dar lugar à formação de um cidadão que, através do domínio efetivo da linguagem oral e escrita, possa compreender, repensar e transformar a sua realidade (p. 103).

Para finalizar, apresento um outro tipo de texto – o manual didático de português – especialmente o exemplar dedicado ao professor. Como exemplo para esta discussão trago uma coleção de livros didáticos que teve a sua 3ª edição em 1990. Trata-se da coleção *Português Através de Textos*, de Magda Soares. No volume dedicado ao professor, há uma parte introdutória antes de iniciar o Livro do Aluno. Em um dos itens dessa introdução, intitulado "Gramática", lemos o seguinte:

> A gramática desenvolvida na coleção é, fundamentalmente, a gramática da norma padrão, já que é objetivo específico do ensino de língua portuguesa, na escola, a aprendizagem dessa variedade lingüística que, por ser o dialeto de prestígio, é instrumento fundamental de acesso à cultura e à participação política no contexto social. Entretanto, em toda a coleção leva-se o aluno a confrontar a gramática da norma padrão com a gramática de outras variedades, insistindo-se na legitimidade destas e nos critérios político-ideológicos de valorização social daquela (p. XV).

Não vou discutir aqui como é feito, nessa coleção, o confronto entre a gramática da norma padrão e as gramáticas de outras variedades. Limito-me a mostrar que a afirmação da necessidade da aprendizagem da variedade culta está presente neste texto assim como em todos aqui apresentados.

III. Passados vinte anos. . .

O que podemos concluir dessa breve história através dos textos sobre diversidade lingüística e ensino? Hoje, passados 20 anos desde as primeiras publicações que ressaltaram o reconhecimento das variedades lingüísticas e de seus diferentes valores sociais e, a partir disso, apontaram para o compromisso de se ensinar a variedade padrão, como estamos?

A escrita deste texto me permitiu ver, com mais nitidez, a freqüência, nos documentos aqui apresentados, do discurso sobre o ensino de português incorporando a diversidade lingüística. Essa repetição presente nos documentos nos conduz a algumas questões sobre a circulação e a apropriação desse discurso: como tem sido a circulação

das idéias, dos conceitos presentes nos documentos? Como tem sido a apropriação dessas idéias, desses conceitos pelos seus mais variados leitores? Em outras palavras, como têm sido as diferentes leituras desse material? O que significa, hoje, para o professor de português, levar em consideração a diversidade lingüística ao ensinar essa mesma língua que seus alunos já dominam?

Há duas décadas, pelo menos, têm sido escritos os textos aqui trazidos e outros ainda precisam ser escritos, embora não seja suficiente somente continuar a escrevê-los. É necessário, além de escrevermos, sabermos mais sobre as leituras feitas desses textos, sobre as apropriações das idéias neles presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, Moacyr. "*Luta de classes, lição na escola pública*". Estado de São Paulo, edição de 13/09/87.

Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientação. *Programa de 1º grau. Língua Portuguesa.* São Paulo, SME, 1985.

Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial nº 91372, de 26/06/1985. *Relatório Final,* Brasília, 1986.

Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Ensino. *Currículo Básico.* Curitiba, SME, 1991.

Curitiba, Secretaria Municipal da Educação. "Língua: articuladora de visões de mundo". *Jornal Escola Aberta.* Curitiba, SME, Ano IV, nº 9, agosto/1987, p. 6.

Folha de São Paulo. "Educação janista volta no tempo e adota normas de 1981". Edição de 04/02/1986, p. 31.

Folha de São Paulo. "A ignorância no poder". Editorial da Edição de 30/07/1987.

Fundação Educacional do Distrito Federal. Direção de Ensino Regular. *Subsídios Técnico-Pedagógicos – Comunicação e Expressão.* Brasília, FEDF, 1979.

Governo do Estado da Bahia, Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, Departamento de Educação de primeiro e segundo graus, Gerência de Currículo e Instrução. *Diretrizes Curriculares para o ensino da língua portuguesa.* BA, SEE.

Lajolo, M., Osakabe H. e Savioli, F. P. *Caminhos da Linguagem.* SP, Ed. Ática, 1977.

Minas Gerais. Secretaria do Estado da Educação. *Programa de língua portuguesa e literatura – 1º e 2º graus.* Belo Horizonte, SEE, 1986.

Ministério da Educação e Cultura. Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. *Linguagem.* Livro do Professor. Brasília, MEC, 1988.

Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. "Apreciação preliminar do Relatório da Comissão Nacional para Aperfeiçoamento do Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa". Parecer nº 638/86, aprovado em 04/09/86. *Documenta* (309). Brasília, set. 1986.

Paraná. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º grau. Equipe de Currículo. *Elementos para o planejamento curricular – 5ª a 8ª série – Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa.* Paraná, SEE, 1982.

Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. *Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo.* Paraná, SEE, 1987, 2ª versão.

Paraná, Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, PR/SEE, 1991.

Pinto, E. P. (org.) *O Português do Brasil. Textos Críticos e Teóricos*. São Paulo, Edusp, vol. II.

Preti, D. *Português Oral e Escrito*. SP, Companhia Editora Nacional, 1978.

Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares para o ensino de 1º grau do Meio Rural*. RS/SEC, 1974.

Ruiz, E.M.S.D. *Livro didático de português: a artificialidade no uso da linguagem*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/IEL, 1988.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1980.

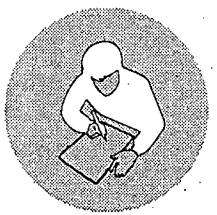
São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2ª versão) e 1991 (4ª edição).

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus. Coletânea de Textos*. Volumes I, II e III. São Paulo, SE/CENP, 1978.

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau – 1ª série*. São Paulo, SE/CENP, 1978, 1ª ed.

Siqueira, A. e Bertolin, R. *Português dinâmico*. SP, IBEP.

Soares, M. *Português Através de Textos*. SP, Editora Moderna, 1990, 3ª edição.



Decifração da escrita

um pré-requisito ou uma primeira leitura?

Gladis Massini-Cagliari
Pós-Graduação – IEL/UNICAMP

Estudos

Já há algum tempo, não existem mais dúvidas a respeito de que *um texto pode ter muitas leituras,* ou seja, de que as pessoas podem compreender *corretamente* mas *diferentemente* um mesmo texto. Isto porque, como mostram Koch & Travaglia (1989, 1990), cabe ao leitor não somente decodificar o que foi escrito pelo escritor,[1] mas principalmente *reconstruir* a coerência construída por ele. Neste processo de *reconstrução* ("construir de novo", como o próprio nome já diz), o leitor não precisa necessariamente chegar a uma coerência em tudo igual à idealizada por aquele que escreveu, mas a alguma leitura (no sentido de "interpretação") que poderia ser considerada coerente em relação ao produto do escritor, adequada,[2] de acordo com os muitos fatores que interferem na construção (e reconstrução) da coerência pelos interlocutores de um texto, em uma situação de escrita. Dentre estes fatores, podemos citar, entre outros, a situação de produção e de leitura dos textos envolvidos, o conhecimento de mundo dos interlocutores, os conhecimentos compartilhados ou não por eles (cf. Koch & Travaglia). É a interferência destes (e de outros) fatores que faz com que a coerência de um texto, reconstruída na leitura, seja, em geral, *diferente* mas *próxima* da coerência construída pelo escritor no momento da produção deste texto.[3]

É somente quando um leitor atinge um tal grau de maturidade e independência, sendo capaz de chegar ao texto "do outro", digeri-lo conforme "o seu próprio metabolismo" (como diz Cagliari, 1988:10) e apropriar-se dele enquanto construção do outro mas reconstrução sua, que costumamos dizer que um leitor atingiu um patamar ideal. E é somente a partir daí que o leitor pode usufruir plenamente da leitura em todas as funções que ela possa assumir na nossa sociedade.

Talvez tenha sido devido a esta tamanha importância da leitura em uma dimensão social e todas as suas implicações na formação do ser humano e do cidadão, que a *decifração da escrita* tenha sido relegada a segundo plano ou, até mesmo, em muitos casos, esquecida completamente, devido a um preconceito existente nos meios acadêmicos, segundo o qual considerar a leitura *apenas* no seu

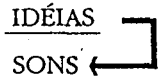
aspecto de decifração seria reduzi-la a um mero processo de decodificação, matando todo o processo de construção e reconstrução de sentidos, descrito no início deste trabalho. Ora, o equívoco do pensamento acima reside, em primeiro lugar, no uso da palavra "apenas" e, em segundo lugar, na definição do que seja *decifração da escrita.*

É óbvio que uma leitura bem-sucedida não se reduz à decodificação, ou seja, a uma tradução automática de letras em sons. Entretanto, a *decifração da escrita* também não se reduz a esta tradução. Está, nesta definição equivocada de decifração, o cerne do preconceito ao qual nos referimos.

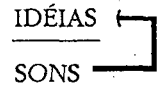
Decifrando a decifração da escrita

Desde Saussure (1916), sabemos que a linguagem é constituída de *sons* e de *idéias* ("significante" e "significado") indissoluvelmente ligados. Observando a história da humanidade, percebemos que, desde cedo, o homem sentiu necessidade de registrar, guardar a sua linguagem. Por causa da própria natureza da linguagem humana, o homem percebeu que havia dois caminhos a seguir (embora, historicamente, um tenha precedido o outro):

1. Representar o significado (a idéia) veiculado pela palavra e, a partir do reconhecimento deste significado, chegar aos sons que formam esta palavra, na leitura.



2. Representar os sons de uma palavra e, a partir do reconhecimento desses sons, na leitura, chegar ao significado desta palavra, às idéias a ela associadas.



A primeira maneira de registrar a linguagem, escrevendo a partir dos significados, das idéias, é chamada de *escrita ideográfica;* a segunda, que escreve a partir dos sons das palavras, é a *escrita fonográfica.*[4] Não nos deteremos aqui a estudar o processo de decifração de uma escrita ideográfica; deteremo-nos apenas a apresentar alguns fatos de decifração do nosso sistema de escrita, que é *fonográfico,* de base *alfabético-ortográfica.* De maneira extremamente simplificada, isto quer dizer que a nossa escrita escreve a partir da representação dos sons da nossa língua através de letras e que o que estabelece as relações entre letras e sons não é o alfabeto e sim a *ORTOGRAFIA.*[5] Assim, partindo do reconhecimento dos sons representados a partir das letras, através da ortografia, chegamos ao reconhecimento da *palavra* (unidade básica de todos os sistemas de escrita) e ao seu significado lexical. A partir do reconhecimento de todas as palavras de um texto escrito e do seu significado lexical, podemos reconhecer a estrutura sintática dos seus enunciados e chegar a um significado destes enunciados que podemos chamar de literal, uma vez que não leva em consideração nenhum dos fatores apontados no início deste trabalho como relevantes na reconstrução da coerência, do(s) significa-

do(s) de um texto escrito. Portanto, a decifração não se restringe a uma tradução de letras em sons, mas abrange obrigatoriamente o reconhecimento dos significados das palavras. É claro que não chega a ser uma leitura completa, madura e ideal, como a descrita no início deste trabalho, mas já é *uma primeira leitura* e um *pré-requisito* para que a leitura propriamente dita aconteça. Neste ponto, é necessário dizer o óbvio que, porque vem sendo constantemente negado, tem que ser dito: se não soubermos dizer quais palavras estão escritas, não seremos capazes de efetuar uma leitura que vá além dos significados literais. A decifração da escrita não exclui a leitura; muito pelo contrário, é pré-requisito dela.

Aprender a decifrar a escrita é a principal atividade dos alunos no período de alfabetização. E mais: de acordo com Cagliari (1992a, 1992b), ser alfabetizado é saber decifrar a escrita, saber ver a escrita e dizer o que está lá registrado; todo o resto, a partir daí, virá por acréscimo.

Os métodos de alfabetização já trazem embutida uma concepção de como se chegar à decifração da escrita e, portanto, à leitura, posteriormente. De um modo geral, os livros didáticos (no caso, as cartilhas) e os programas de alfabetização privilegiam mais o escrever do que o ler. Isto porque acreditam que é escrevendo que se aprende a ler. Levando-se esta concepção ao extremo, chegamos a encontrar a afirmação de que a formação do escritor (ou "produtor de textos") é tão ou mais importante do que a formação do leitor – Ferreiro (1992).

Para Cagliari, este enfoque dado à escrita é equivocado, porque é somente a

partir da leitura que se aprende a decifrar a escrita e a ler. De acordo com Cagliari (1988:4):

"No processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado."

Para este autor, o fundamental é partir da leitura, ensinando as relações entre letras e sons, mostrando como estas relações são diferentes, em um sistema ortográfico, quando se parte da leitura para a escrita ou da escrita para a leitura. Por exemplo, quando vemos escrita a palavra "XEQUE", não temos dúvidas a respeito de como devemos *ler* o primeiro som desta palavra. Por outro lado, se quiséssemos escrever a palavra "xeque", teríamos que escolher entre duas opções: X ou CH – mesmo que não existisse uma outra palavra grafada como "CHEQUE".

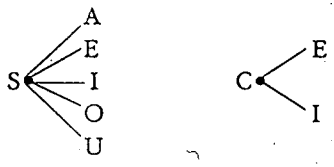
O exemplo descrito acima mostra que o processo de decifração do sistema de escrita é intrinsecamente diferente do processo de escrever, além de ser muito mais fácil de ser apreendido, na alfabetização.[6]

Portanto, deixar que as crianças construam hipóteses a respeito das regras de decifração do nosso sistema de escrita, a partir da observação de palavras já escritas, apresenta-se como a melhor solução. Neste sentido, a proposta de Cagliari seria deixar as crianças partirem da observação da própria fala e construírem, com a ajuda de um professor mediador, listas de palavras que tivessem no início ou no fim sons iguais (ou semelhantes). A seguir, o professor escreveria estas palavras na lousa e, a partir de um estudo coletivo, todos chegariam às regras de decifração destas palavras.

Por exemplo, o professor poderia pedir que as crianças *dissessem* palavras que começassem com os sons de SA-SE-SI-SO-SU. Conforme as crianças vão enumerando as palavras, o professor vai constituindo listas, estrategicamente dispostas no quadro:

SAPO	CEBOLA
SOPA	CIDADE
SELO	CIDA
SOCO	CENTRO
SUCO	
etc. . .	etc. . .

A partir da observação do contexto, o professor e os alunos, juntos, podem chegar à elaboração da seguinte regra de decifração:



que quer dizer que o "S" tem som de SÊ antes de A, E, I, O, U, no começo de palavras, e que o "C" também tem som de SÊ antes de I e E, no começo de palavras.

É claro que uma regra vai levando a outra e o professor e os alunos vão trabalhando e retomando as regras (que

não necessariamente precisam ser formalizadas e registradas nos cadernos dos alunos), sem precisar trabalhar todas as regras de decifração do nosso sistema de escrita porque os alunos terão capacidade de construí-las sozinhos, através da observação de outras, de generalizações e de particularizações.

Dentro de uma abordagem construtivista (cf. Cagliari & Massini-Cagliari, 1993), a descoberta pela criança das regras que possibilitam a decifração da escrita tem um valor pedagógico muito significativo. E será somente a partir de uma decifração bem-sucedida que se vai chegar a todos os outros níveis de leitura, muito além do literal. Portanto, a decifração do sistema de escrita não é somente um pré-requisito para a leitura propriamente dita, mas já é um primeiro nível de leitura, e como tal deve ser considerado.

Além disso, é necessário ressaltar o fato de que, se o aluno não percorrer, de algum modo, o caminho da decifração da escrita, ele não se alfabetizará. É por esta razão que temos encontrado, tradicionalmente, todos os anos, nas salas de alfabetização, alunos que não aprendem a ler, apesar de toda a prática pedagógica baseada quer nas antigas, quer nas mais modernas teorias sobre letramento, porque todas elas acreditam que é escrevendo que se aprende a ler. O problema destas abordagens é, justamente, desconsiderar completamente a decifração da escrita.

NOTAS

[1] A palavra *escritor*, aqui, refere-se somente *àquele que escreve* e não *àquele que escreve por profissão*.

CNPq
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

GEL
Grupo de Estudos Lingüísticos
Est. de São Paulo

1969 - 1994

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS XXIII ANAIS DE SEMINÁRIOS DO GEL Vol. I

Trabalhos apresentados
no XLI Seminário
(Ribeirão Preto - SP)

SÃO PAULO
1994

O ESTUDO DE DIFERENTES VERSÕES DE UM TEXTO E A PRÁTICA ESCOLAR

Raquel Salek Fiad
UNICAMP/IEL/DLA
CNPq 500247/92-7

I. Quando pensamos a escrita realizada por escritores proficientes, a situação que poderia ser considerada a mais frequente é aquela em que o trabalho realizado pelo escritor se revela em diversas escritas que precedem a versão considerada final ou definitiva por seu autor. O conjunto de manuscritos de um autor consagrado ilustra essa situação: as diferentes versões produzidas por ele evidenciam o envolvimento desse autor no seu trabalho de escrita. Até se dar por satisfeito com seu texto, o escritor o refaz, modifica-o, deixando em seus manuscritos os rastros de seu percurso. Para nós, interessados em entender um pouco o processo da escrita, esses rastros fornecem-nos alguns indícios insubstituíveis por outros tipos de evidências.

Infelizmente só chegam às nossas mãos os manuscritos de textos literários e, mesmo assim, de poucos escritores desse gênero. Esses, vistos como documentos preciosos, merecem um destaque justificável. No entanto, lamentamos que, em relação aos demais tipos de produções escritas feitas em uma sociedade letrada como a nossa, não existam documentos que também possibilitem a recuperação do processo dessas produções. No entanto, não vamos nos deter aqui nos textos produzidos por escritores considerados proficientes, ou seja, aqueles que dominam os recursos da modalidade escrita da linguagem de modo que são capazes de explorar esses recursos devidamente quando escrevem.

Nossa reflexão dirige-se mais especificamente ao processo de aquisição da escrita. Enquanto os colegas que me precederam detiveram-se na apresentação e discussão de refacções de textos por crianças na fase inicial de aquisição da escrita, vou-me deter em uma discussão centrada no trabalho que os indivíduos realizam com a escrita quando já dominam os seus recursos básicos. Mais ainda, esta discussão está vinculada a algumas atividades presentes no ensino de língua materna tal como ele se dá atualmente no primeiro e segundo graus.

Sendo assim, antes de procedermos a uma análise de exemplos de escrita que nos permitam fazer uma reflexão sobre ela, é necessário contextualizar essa escrita no lugar onde vem sendo produzida, as aulas de português. Para isso, vamos tentar traçar aqui, de uma maneira bem informal, um quadro do que é a prática corrente do ensino de português. Embora saibamos que não é possível generalizar, corremos o risco de afirmar que a tradição de ensino de português centrada em conteúdos gramaticais predomina. No entanto, é possível observarmos, paralelamente a essa tradição, um empenho acentuado em atividades relacionadas mais diretamente à leitura e à produção de textos. Acredito que essa tendência pode ser explicada pela influência que tiveram e vêm tendo algumas propostas metodológicas de ensino de português que destacam o lugar da leitura e da escrita. Um exemplo dessa visão são as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa elaboradas pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.

Apesar da pouca divulgação e do precário entendimento que essas propostas alternativas têm, é inegável que, de alguma maneira, estão sendo absorvidas pelo ensino. No que se refere

especificamente à produção escrita, a prática de reelaboração dos textos produzidos pelos alunos vem adquirindo um espaço antes inexistente. Um exemplo dessa absorção pode ser visto nos manuais didáticos de português. Alguns deles encaminham o estudante para produzir um rascunho e, depois, "com capricho", reescrever o texto. Em resumo, podemos dizer que existe hoje, em algumas práticas de ensino de português (não estou generalizando), a tentativa de provocar o aluno para reescrever seu próprio texto.

Podemos dizer, portanto, que o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza. Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça, sem nenhuma interferência de um interlocutor.

II. Os textos que vão nortear a nossa reflexão aqui foram todos produzidos em contextos escolares que se situam no quadro brevemente descrito acima. A pergunta que vai dirigir a nossa reflexão é a seguinte: o que os estudantes mudam em seus textos quando os reescrevem?

Em todos os exemplos escolhidos, podemos falar de mais de uma versão para o mesmo trecho; em alguns casos temos até quatro versões produzidas seguidamente, todas em um curto espaço de tempo (que é como a escrita é feita na escola). Em alguns casos temos uma interferência direta do interlocutor-professor, através de observações ou

recomendações; em outros, uma recomendação mais ampla para reescrever.

Tomemos, inicialmente, um pequeno conjunto composto de três fragmentos de textos, todos produzidos por uma estudante de uma 7ª série:

1A. ENTÃO FUI, MOSTREI A PROVA E TODOS RECLAMARAM. QUANDO ACABEI DE CORRIGIR AS PROVAS VI QUE SÓ TINHAM TIDO DUAS NOTAS AZUIS, ENTÃO FUI DAR UM PITO NELES. BRIGUEI E FALEI SE NÃO ESTUDAREM NA PRÓXIMA VÃO TODOS FAZER UM TRABALHO.

1B. ENTÃO FUI TIRAR SATISFAÇÕES COM ELES, AFINAL A PROVA NÃO ESTAVA TÃO DIFÍCIL ASSIM. FIQUEI MEIO NERVOSA E ACHEI UM ABSURDO. TENTO ATÉ ME COLOCAR NO LUGAR DELES, MAS NÃO CONSIGO IMAGINAR COMO ALGUEM PODE TIRAR NOTAS VERMELHAS NAS PROVAS QUE FAÇO.
TINHA QUE FALAR COM ELES, FALEI QUE SE DA PRÓXIMA NÃO TIRASSEM UMA NOTA BOA IAM FAZER TRABALHO.

2A. ELA É UMA CHATA. VIVE JOGANDO PAPEL NO CHÃO.
EU JÁ FALEI COM ELA, PARA ELA PARAR DE SUJAR A ESCOLA. ELA ATÉ MELHOROU UM POUCO.
ELA TEM CABELOS CASTANHOS, OLHOS GRANDES, BOCA FINA, É NARIGUDA.
ELA SEMPRE ESTÁ COM BATOM, CADA DIA DE UMA COR.
ELA ADORA ENCHER MEU SACO, DE BRINCADEIRA. EU ATÉ GOSTO DELA.
ELA TEM MUITO RESPEITO POR MIM, APESAR DE EU SER UMA FAXINEIRA DA ESCOLA, TODOS ME RESPEITAM.

2B. É UMA CHATA. VIVE SUJANDO O CHÃO.
EU JÁ FALEI COM ELA PARA PARAR DE FAZER ISSO. ATÉ QUE MELHOROU UM POUCO.
SEUS CABELOS SÃO CASTANHOS, SEUS OLHOS SÃO GRANDES, SUA BOCA É FINA E É NARIGUDA.
SEMPRE ESTÁ COM BATOM, CADA DIA DE UMA COR, PARECE VÍCIO.
ADORA ME ENCHER O SACO, DE BRINCADEIRA. EU ATÉ GOSTO DELA.
TEM MUITO RESPEITO POR MIM, APESAR DE EU SER UMA FAXINEIRA DA ESCOLA, TODOS ME RESPEITAM.

3A. EU NEM CONHECIA, MAS FIQUEI COM RAIVA ...
O NOME DELE ERA MARCOS, SEUS CABELOS ERAM PRETOS, OLHOS VERDES E NARIGUDO.
...E EU PERCEBI QUE OS ÓCULOS DELE NÃO ERAM TÃO FEIOS E QUE SUA MOTO NÃO ERA TÃO FEIA.
PRINCIPALMENTE QUE ELE ERA MUITO SIMPÁTICO.

3B. EU NEM O CONHECIA, MAS JÁ ESTAVA COM RAIVA DELE...
O NOME DELE É MARCOS, SEUS CABELOS SÃO PRETOS E ENCARACOLADOS, SEUS OLHOS SÃO VERDES, É NARIGUDO E AINDA POR CIMA BAIXINHO E MAGRELO.
...E EU PERCEBI QUE SEUS ÓCULOS NÃO ERAM TÃO FEIOS, QUE SUA MOTO NÃO ERA TÃO BREGA E QUE PRINCIPALMENTE ELE NÃO ERA NEM UM POUCO CHATO. ERA ATÉ SIMPÁTICO.

Cada um desses fragmentos foi reescrito por sua autora. Essa reescrita não teve algum tipo de interferência direta por parte do professor ou de algum outro interlocutor, isto é, a reescrita resultou de uma leitura por parte da autora,

"incentivada" pela recomendação presente em seu material didático específico relativo a redações: "Reescreva o texto, com muito capricho, observando os critérios da ficha de avaliação". Vejamos o que esses exemplos nos permitem observar a respeito das reflexões que a autora realiza sobre a sua escrita.

Uma comparação entre a primeira e a segunda versões desses três trechos permite-nos dizer que a autora, na segunda versão, elimina algumas características que são mais frequentes na modalidade oral da linguagem, substituindo-as por características mais frequentes na escrita, tais como:

(a) a eliminação do pronome "ela" no texto 2; enquanto que, na 1ª versão ele ocorre 9 vezes, na 2ª versao ocorre duas vezes.

(b) o uso do pronome "o" na primeira sentença do texto 3.

(c) o uso do pronome possessivo "seus" referindo-se a uma 3ª pessoa, como em "seus cabelos", "seus olhos", que ocorrem tanto no texto 2 como no texto 3.

(d) um maior detalhamento do exposto no texto, seja através de uso de adjetivos, como no parágrafo segundo do texto 3, seja através de maiores "explicações" sobre o ocorrido, como no texto 1.

Tomemos agora um segundo conjunto de exemplos:

4A. COMECEI A CHORAR TAMBÉM. FOI QUANDO VI O ZÉ SAIR DO QUARTO AOS BERROS. E ENTÃO FIQUEI CONFUSO E LOGO VI QUE ESTAVA EM SEU COLO O GATO, MORTO! NA VERDADE ZÉ TAMBÉM ERA O NOME DE SEU QUERIDO GATO (RESOLVEU DAR ESSE NOME QUANDO GANHOU O ANIMAL POIS O AFETO ERA REALMENTE GRANDE), O RESPONSÁVEL POR DEIXAR O DONO NAQUELE ESTADO LASTIMÁVEL, COMPARTILHANDO COM O SOFRIMENTO DO ANIMAL, QUE ERA CONSIDERADO COMO UMA PESSOA DA FAMÍLIA, E AINDA POR CIMA, MUITO QUERIDA.

4B. E CHOREI MESMO, ATÉ QUE PUDE VER O ZÉ SAINDO DE SEU QUARTO, TAMBÉM AOS BERROS COM O GATO MORTO EM SEU COLO! HÁ ALGUM TEMPO ATRÁS, MEU AMIGO HAVIA GANHADO ESSE GATO, QUE RECEBEU O MESMO NOME DO DONO, DEVIDO AO ENORME AFETO QUE SEMPRE SENTIU PELO SEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO! SENDO ASSIM, NÃO SABIA QUE O GATO ERA TÃO IMPORTANTE PARA ELE E QUE POSSUÍAM O MESMO NOME! DE CERTA FORMA, VI QUE MEU AMIGO ESTAVA "BEM" E QUE FORA O GATO O RESPONSÁVEL POR DEIXAR SEU DONO NAQUELE ESTADO LASTIMÁVEL DE DEPRESSÃO.

4C. E CHOREI MESMO, ATÉ QUE PUDE VER O ZÉ SAINDO DE SEU QUARTO TAMBÉM AOS BERROS COM O GATO MORTO EM SEU COLO! O QUE EU NÃO SABIA É QUE HÁ ALGUM TEMPO ATRÁS, MEU AMIGO HAVIA GANHADO ESSE GATO, QUE RECEBEU O SEU PRÓPRIO NOME, DEVIDO AO ENORME AFETO QUE SEMPRE SENTIU PELO SEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO! SENDO ASSIM, NÃO IMAGINAVA QUE O GATO ERA TÃO IMPORTANTE PARA ELE E QUE POSSUÍAM O MESMO NOME! DE CERTA FORMA, SENTI UM ALÍVIO POR VER QUE MEU AMIGO ESTAVA "BEM" E QUE FORA O GATO (QUE REPRESENTAVA UMA PESSOA DA FAMÍLIA) O RESPONSÁVEL POR DEIXAR TODOS DA CASA NAQUELE ESTADO LASTIMÁVEL DE DEPRESSÃO.

4D. E CHOREI MESMO, ATÉ QUE PUDE VER O ZÉ SAINDO DE SEU QUARTO, TAMBÉM AOS BERROS COM O GATO MORTO EM SEUS BRAÇOS! O QUE EU NÃO SABIA É QUE O GATO TINHA O MESMO NOME QUE O DONO! FATO ESTE QUE DEMONSTRA CLARAMENTE O AFETO QUE SENTIA PELO ANIMAL. DE CERTA FORMA SENTI UM ALÍVIO POR VER QUE MEU AMIGO ESTAVA "BEM" E QUE FORA O GATO O RESPONSÁVEL POR DEIXAR TODOS DA CASA NAQUELE ESTADO LASTIMÁVEL DE DEPRESSÃO.

Trata-se de quatro versões de parte de um texto escrito por um estudante de 3º colegial. As duas primeiras versões foram feitas pelo autor antes de entregar à professora a 3ª versão. Esta, lida pela professora, recebeu observações que resultaram na 4ª versão. Não poderemos comparar exaustivamente aqui as 4 versões. Vamos nos deter na parte do texto em que o autor faz diversas tentativas para explicar que o gato e seu amigo tinham o mesmo nome. Podemos observar que o autor interrompe a narrativa que vinha desenvolvendo e insere aí uma outra narrativa, esta última contendo a explicação do nome do gato. É justamente ao inserir essa outra negativa que cria uma dificuldade ao seu texto, tentando deixar clara, ao leitor, a explicação que quer dar. Finalmente, na quarta e última versão, resolve seu "dilema" de uma maneira sucinta em clara, em duas frases, eliminando aspectos presentes em versões anteriores e

que parece, enfim, julgar desnecessários: "O que eu não sabia é que o gato tinha o mesmo nome que o dono. Fato esse que demonstra claramente o afeto que sentia pelo animal".

Esses exemplos e os anteriores nos mostram que estudantes que já dominam a lingua escrita se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem. Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão-se formando e se constituindo.

Palavras-chaves: escrita, ensino, redação, texto.

INDÍCIOS DAS PRIMEIRAS OPERAÇÕES DE REELABORAÇÃO NOS TEXTOS INFANTIS

Maria Bernadete Marques Abaurre
IEL/UNICAMP

1. A Questão

Muitos dos primeiros textos escritos infantis não trazem *marcas visíveis* de operações de reelaboração. São relativamente freqüentes, no entanto, os textos em que se podem encontrar *indícios* dessas operações, registradas, ao longo do processo de produção textual, no traçado das letras e nas "perturbações" da fluência do "ritmo da escrita" representadas pelos apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc.

Como interpretar esses episódios de reelaboração que ficam registrados nas primeiras escritas infantis? Que significado assumem no âmbito de um quadro teórico de inspiração sócio-interacionista, que vê a alternância dos papéis do *sujeito* e do *outro* como constitutiva do processo mesmo de aquisição da linguagem oral e de sua representação escrita?

2. Alguns dados

Apresentarei, nas seções seguintes, alguns dados representativos da escrita de crianças do primeiro grau, com o objetivo de tornar mais clara a questão formulada acima que, acredito, merece ser retomada em pesquisas especificamente voltadas para o processo mais geral da refacção textual. Os dados serão acompanhados de alguns comentários em que procuro focalizar os momentos mais significativos, nos textos, de um *trabalho* realizado pelas crianças que os produziram, para tornar essas suas escritas mais adequadas, em algum sentido.

2.1. A aparente despreocupação de Nina

O texto seguinte foi escrito em sala de aula por Nina, quando aluna da 1ª série da Escola Balão Vermelho (Belo Horizonte/MG):

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA
RIBEIRÃO PRETO JABOTICABAL

1923 - 1993

GEL

Grupo de Estudos
Lingüísticos
Est. de São Paulo

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS XXII
ANAIS DE SEMINÁRIOS DO GEL
vol. I

Trabalhos apresentados
no XL seminário
(JAHU - SP)

Ribeirão Preto
1993

Estilo e homogeneidade análise de textos de universitários

Raquel Salek Fiad
UNICAMP

A partir da observação de dados de linguagem escrita, pretendemos discutir algumas questões relativas à relação entre estilo e aquisição da escrita. Em que momento, no processo de aquisição da escrita, pode-se falar em trabalho estilístico? Se supusermos que o domínio da sistematicidade é condição para a construção estilística individual, quando é que, na aquisição da escrita, se dá esse domínio e, consequentemente, a emergência do estilo? Qual o espaço do escritor/do sujeito na construção do estilo? Quais os limites? Quem os fornece? Quando? Onde?

É possível falarmos em estilo individual nas fases iniciais de aquisição da escrita? Se for possível, como se caracteriza esse estilo? E nas fases posteriores da aquisição da escrita? Qual o papel da escola - responsável, em grande parte pela aquisição da escrita - na aquisição de estilos? É possível falarmos em estilo escolar (ou escolarizado)?

Tomando textos de alunos universitários, sugerimos, neste trabalho, que os textos, em uma etapa avançada de escolaridade, caminham para uma homogeneidade.

Após onze anos de escolaridade, como escrevem as pessoas que ingressam em um curso superior? O que a leitura de um conjunto de textos escritos por essas pessoas nos permite perceber sobre eles próprios, sobre suas histórias de vida, sobre suas histórias de escrita?

Quando pedimos aos nossos alunos universitários que recuperassem, por escrito, as memórias que tinham sobre o início da vida escolar e do contacto com a leitura/escrita, o que esperávamos? Textos corretos, que demonstrassem um domínio das questões gramaticais? Textos estruturamente bem organizados, sem problemas de coesão, de coerência? Textos com começo, meio e fim? Textos que respondessem ao tema proposto? Tudo isso? Só isso?

Tomando 10 desses textos, dentre um número maior de outros, escritos no ano de 1989, o que a sua leitura nos mostrou? Que tipo de reflexões essa leitura nos provoca?

Uma primeira leitura nos fornece as primeiras pistas: parecem corretos, sem erros de ortografia, concordância, pontuação, etc. Já nessa primeira leitura, chegam a passar desabercebidas as diferencas entre um e outro texto. Suspeitamos que eles mais se assemelham do que se diferenciam.

Iniciamos uma segunda leitura, agora já buscando especificamente as diferenças, as individualidades. Afinal, são pessoas que dominam a língua em que estão escrevendo, conhecem suas possibilidades, suas potencialidades. Partimos em busca dos estilos individuais, das histórias individuais, das experiências únicas que se transformam em escritas únicas.

Observando mais detidamente esses textos, de que falam eles? Como foram essas experiências? O que selecionam? O que privilegiam e o que desprezam? O que é destacado e o que fica à margem da história?

Vamos relendo e vão se embaralhando as histórias, como se todas fossem uma e como se uma delas já falasse por todas. Em uma tentativa de explicitação dessa voz única pre-

sente em todos os textos, destacamos os "itens neles recorrentes (1)os professores, (2)os pais, (3)a escola, (4)os irmãos(geralmente mais velhos), (5)a leitura e a escrita; (6) as diferentes etapas na escola, (7)a memória; (8) o uniforme; (9) a auto-imagem, positiva; (10) o final feliz; (11)os "conselhos"

Após destacar todos esses "itens" que se repetem, pergunto ainda uma vez onde estão os sujeitos? Onde está a história da Cristina, da Sinara, da Miriam, da Audrey e de todas as outras? Onde estão as marcas estilísticas que permitem que todos falem do professor, dos pais, da escola, e ao mesmo tempo se diferenciem Pelas escolhas individuais que esses alunos certamente seriam capazes de fazer, seus textos seriam, provavelmente, diferentes do que são.

Passemos a uma amostra dos dados. Em um primeiro momento, foram recolhidas todas as referências a cada um dos itens apontados Esse trabalho cansativo e monótono foi necessário para nos convencer do que eram os dados. Depois, foram selecionados alguns desses segmentos, que são apresentados a seguir, mantendo uma sequência que não implica em nenhuma hierarquia quanto à frequência ou importância dos itens

1 <u>O professor</u> é aquele que autoriza, avalia, influencia, discrimina, é odiado, mas também estimula, é bom, é amigo, é amado

- Minha professora só me achava muito falante e se esquecia de minhas outras características
- No início de todo ano, o professor da série chegava para meu futuro professor e já o preparava dizendo para ele se preparar para lidar comigo pois eu era muito falante
- Creio que a profa influencia muito na nossa adaptação Ela era chata, brava e só gritava

- "que pena que você não é tão boa em matemática como o seu irmão", dizia a professora
- conhecia e de certa forma idolatrava a professora
- os professores também eram bons
- mas a professora mandava ninguém ler porque ela seguia diferentes instruções
- Como a profa desestimulava, de certa forma, a leitura, passei a ler gibis em casa
- A profa era doce e estimulava a todos os alunos Rapidamente afeiçoei-me a ela Não queria fazer absolutamente nada para desagradar a professora
- Em outros anos, no primário me afeiçoava muito às professoras, e elas a mim, por isso acabava produzindo e aprendendo bastante
- Pouco a pouco fui descobrindo que a minha "tia" era meio chata.
- ela não entendia nada de como tratar as crianças, parecia empre cansada
- a "tia" me colocava de pé no canto da classe, nariz na porta, de castigo
- Minha profa da terceira série era já meio velha, de aparência severa Além do mais, me abriu as portas do mundo da escrita, que eu tanto havia procurado
- Minha profa de português - ótima me acompanhou nos próximos nove anos
- eu queria entender o que a professora explicava não porque aquilo poderia ser bom para mim mas para acompanhar o procedimento das outras criancas
- a professora dava bastante atenção a mim e me transformava numa aluna modelo, o que fazia bem ao meu "ego"
- eu sempre tive professoras ótimas, me tornando amiga de quase todas!
- veio a mim uma mulher alta, bem mais alta que os alunos, aí tive certeza, estou perdida A mulher também muito magra, cabelos negros e presos e com um enorme óculos de suporte preto que ainda mais dava-lhe um ar austero e nada animador

2 <u>Os pais</u> representam o apoio, a compreensão, o incentivo, a proteção, mas também a cobrança

- Algumas vezes, por insegurança, fazia minha mãe ficar lá comigo.
- Jamais tive pressão na minha casa, os meus pais e irmãos sempre me ajudaram
- achava que, se errasse, cairia no conceito da professora e de minha mãe.
- E embora minha mãe fosse professora não me forçava a nada no estudo, porque não era preciso
- Meus pais me incentivavam muito e eu preferia mil vezes mais as belas figuras dos livros de contos que os da televisão
- Não entendi porque a maioria das crianças, logo no primeiro dia, chorava querendo a mãe
- Minha mãe um dia resolveu me ensinar a escrever e a fazer contos
- ao ver meus pais lendo e escrevendo, eu ficava inquieta, atormentando-os Ao ver meu interesse, minha mãe começou a desencadear um processo de alfabetização comigo Acredito que essa interação de meus pais me deu auto-confiança
- Em casa ninguém me forçava a ir, eu estava indo porque queria mas minha avó ia junto comigo
- minha mãe me acompanhou até a porta e foi embora

3 <u>A escola</u> é o local ansiosamente esperado Após onze anos, ao olhar o passado, esses autores têm uma imagem positiva da entrada e do tempo passado na escola. A exceção é o sentimento de decepção, de desgosto

- Sempre tive vontade de ir à escola. Eu estava eufórica no primeiro dia e minha mãe me acompanhou até a porta e foi embora
- Minha primeira experiência na escola foi muito boa e tranquila -No decorrer de minha vida escolar, as experiências seguiram no mesmo ritmo e eu sempre consegui me dar bem.
- Atualmente também tenho um bom conceito do que é uma escola
- A escola, para mim, nunca foi uma experiência traumática.
- A minha vida escolar foi bastante razoável e, por que não dizer, bem agradável
- Passei a gostar da escola, tinha facilidade para aprender
- pois eu me lembro muito que a pré-escola e o primeiro ano junto com a vida que eu levava paralelamente a escola me trouxeram experiências muito positivas
- Foi uma enorme satisfação saber que frequentaria uma escola
- nutria grande curiosidade pela escola
- Na primeira série e minha experiência foi maravilhosa
- isso levou-me a aumentar o meu amor pela escola
- Mas meu interesse pela escola era grande
- Eu não estava com medo, apenas muito curiosa, não sabia o que me esperava.
- Os dias se sucederam e a cada dia se tornava melhor ir à escola
- A primeira era legal, eu brincava, desenhava, nadava
- Eu sempre tive muita vontade de ir para a escola
- que era uma escola particular, excessivamente capitalista e nem um pouco democrática e eu passei a sentir que estava sendo proibida de manifestar meu modo de pensar e agir

4 <u>Os irmãos</u> são o apoio, os que antecipam a vida escolar

- eu sempre tive muita vontade de ir para a escola, porque eu tenho uma irmã, com um ano de diferença, que iria para o pré primário
- quando minha irmã se matriculou em outra escola para fazer a primeira série, eu comecei a apresentar grandes dificuldades para ficar nas aulas
- eu tinha muita vontade de estudar junto com minha irmã
- A experiencia de minha irmã mais velha havia sido muito harmoniosa e isso me estimulava muito
- Eu já havia aprendido a ler e a escrever em casa, com minha irmã
- Não tive irmãos, era sozinha
- No caso do início da vida escolar não ficaram imagens muito nítidas dessa experiência que me aconteceu como decorrência natural da vida, talvez pelo fato de eu ter muitos irmãos, dentre eles uma que era um ano mais velha e que foi me preparando para essa experiência. Além disso eu ainda tenho uma irmã gêmea que sempre estudou na mesma sala que eu

5 A leitura e a escrita já eram, frequentemente, aprendidas em casa, junto a pais avós, irmãos e, além disso, eram sempre objeto de interesse

- Quando entrei na escola, já sabia escrever meu primeiro nome, havia aprendido com a minha vó Mas aos poucos ia aprendendo as primeiras letras, os sons... Aos poucos eu ia aprendendo a ler e escrever outras palavras, depois frases e mais tarde textos
- Eu já havia aprendido a ler e a escrever em casa, com minha irmã e quando, no prezinho, recebia a cartilha, ia seguindo as indicações
- Minha mãe um dia resolveu me ensinar a escrever e a fazer contas. Ainda assim, cheguei a aprender um pouco de escrita e números antes do primário - mas, quando enfim chegou o momento de enfrentá-lo, já de antemão tinha idéia que seria tão ou um pouco mais "repressor" do que a mamãe
- Eu sempre adorei a escrita e sempre li tudo o que me caiu nas mãos
- quando entrei, já tinha uma certa noção do que era ler e escrever
- Eu lembro que, quando pequena, ao ver meus pais lendo e escrevendo, eu ficava irriquieta, atormentando-os, pois eu também queria participar daquele ato com eles Ao ver o meu interesse, minha mãe começou a desencadear um processo de alfabetização comigo, o que foi bastante gratificante para mim, pois com paciência e dedicação, em pouco tempo eu já conhecia o alfabeto sabia escrever diversas coisas e ler um pouco

6 Para falar de sua experiência escolar, vários autores fazem referência às diferentes "etapas" dessa vida

- Ao completar seis anos, entrei no primeiro ano
- No decorrer de minha vida escolar
- Quando entrei no pré-primário
- No ano seguinte fui para o primeiro ano
- No ginásio algumas coisas mudaram
- No colegial a mudança foi maior ainda
- A primeira era legal...
- Fui fazer o jardim em outra escola
- No pré tudo transcorreu bem
- A expectativa do primeiro ano durou algumas semanas
- Os demais anos transcorreram normalmente
- No início do pré-primário
- Mas, ao entrar para o ginásio
- a partir do momento que eu entrei no colegial...
- aqui na universidade

7 "Lembro / não me recordo ..." as referências às lembranças estão presentes em vários momentos dos textos

- Eu lembro que quando pequena
- Eu me recordo de pouca coisa, mas
- Quanto às experiências literárias, eu me lembro de ter começado
- No caso do início da vida escolar não ficaram imagens muito nítidas dessa experiência que me aconteceu como decorrência natural da vida
- Não trago muitas lembranças do pré-primário, acho que é porque eu era muito novinha, tinha apenas cinco anos

- Lembro-me que meu pai me entregou à professora
- Não me recordo bem da época em que iniciei a minha vida escolar. Lembro-me que frequentei três escolinhas antes do pré

8. O uniforme não é presença muito constante nas lembranças escolares.

- Usávamos uniforme azul, e havia um parque ..
- Minha mãe me dera o almoço e me vestia com uma roupa que eu nunca havia vestido antes: um uniforme. Era um tipo de avental que tinha meu nome bordado e a figura de um patinho.

9. A auto-imagem que os textos transmitem é a do aluno modelo: esforçado, bem sucedido, correspondendo às expectativas do adulto, pai ou professor.

- Embora eu estivesse mais informada que as outras crianças, isto não foi um problema ... eu sempre consegui me dar bem.
- ... o que me marcou muito foi a sensação de abandono e de leveza. ... o que só serviu para me retrair e me tornar agressiva e pouco sociável.
- Não tive medo nem insegurança. Também não tive dificuldades em acompanhar o curso ..
- Durante quase toda a minha vida escolar, a minha maior preocupação era corresponder aos padrões determinados para um aluno
- ... afinal, eu era uma menina boazinha, não brigava, não contava mentira. Além do mais, achava meus colegas que ganhavam os santinhos crianças extremamente apáticas..
- Era muito sensível e também insegura, tinha muito medo de contrariar as pessoas, temia que elas gostassem menos de mim
- Eu não estava com medo, apenas muito curiosa, não sabia o que me esperava
- ... eu era uma criança introvertida. ... eu fui me desinibindo. ... eu me sentia muito livre para conversar e participar.

10. O final feliz retoma os aspectos positivos em relação à escola, a si próprios, geralmente já tratados no decorrer dos textos. A conclusão é sempre a de que "valeu a pena"

- ..vamos ganhando novas experiências; às vezes ruins, porém muitas vezes boas e gratificantes.
- A minha vida escolar foi bastante razoável e, por que não dizer, bem agradável.
- Mudaram muitas coisas, mas foi bom.
- ..me trouxeram experiências muito positivas.
- Continuei sendo escalada para representar a escola em concursos de redação até terminar o colegial - e fui oradora da turma na formatura
- ... por isso acabava produzindo e aprendendo bastante
- Eu sentia que era capaz de fazer uma coisa que nem todas as crianças podiam e sabiam fazer, a mágica de interpretar códigos, que somente eu e quem os tivesse aprendido, poderia decifrar

- Mas isto já passou e acho que os pais e professores deviam tentar entender os medos e desejos das crianças para não desapontá-las
- E é por isso que agora estou sentindo, aqui na universidade, grande dificuldade em expor meu ponto de vista e ser extrovertida como eu era no ginásio e como eu sou entre amigos

11 Os conselhos estão presentes em alguns dos textos e são dirigidos aos "adultos"

- As crianças, eu acho, precisam ter raízes, precisam viver uma rotina.
- Mas isto já passou e acho que os pais e professores deviam tentar entender os medos e desejos das crianças para não desapontá-las.

Textos recortados, dados classificados, o que ficou? Textos dissecados, o que nos mostram? O professor, o pai, a escola, a escrita, são os mesmos? O que faz com que esses autores, dominando os mecanismos básicos e essenciais de linguagem escrita, produzam textos muito semelhantes, onde as individualidades sejam quase imperceptíveis, onde a voz que prevalece parece ser já conhecida?

Onze anos de escolarização é pouco ou muito para se ensinar a produzir um bom texto? O que é um bom texto?

Onde foram ficando, ao longo desses onze anos, as manifestações da aquisição do estilo? Ou será esse, que vimos, o estilo adquirido, escolarizado?

ISSN 0102-5767

CADERNOS DE ESTVDOS LINGVISTICOS 24

UNICAMP

15 ANOS DE CADERNOS: UM TRABALHO DE JOÃO WANDERLEY GERALDI

Cad.Est.Ling., Campinas, (24):35-39, Jan./Jun. 1993

UM ESTUDO DE VARIANTES TEXTUAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA *

RAQUEL SALEK FIAD
IEL/UNICAMP

O estudo da escrita e de sua aquisição pode se beneficiar dos recentes estudos feitos na área da "gênese do texto". Neste trabalho, pretendo mostrar como a leitura dessa bibliografia proporciona uma reflexão interessante e produtiva para os interessados no estudo da aquisição da linguagem escrita.

Pensar hoje a produção escrita de textos tem como princípio olhar essa produção como resultado de um processo ou ainda ela mesma como um processo. É nessa perspectiva que venho tentando entender "como se escreve", ou melhor, a "gênese do texto" como dizem alguns dos autores que mencionarei neste trabalho. Essa abordagem é decorrente do entendimento de que a produção lingüística é resultante de um trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem. Um texto escrito apresenta, segundo Culioli (1982), *"un ensemble complexe d'états successifs en voie de stabilisation"*.

Em alguns trabalhos realizados anteriormente ("A escrita como trabalho", em conjunto com Maria Laura T.Mayrink-Sabinson, "O professor escrevendo e ensinando a escrever"),foram apontadas, de maneira mais geral, as mudanças decorrentes das reescritas e também as atitudes dos sujeitos-escritores em relação ao ato de reescrever. Posteriormente, no trabalho "Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos", explorei mais detidamente as operações lingüísticas que as pessoas realizam quando reescrevem seus próprios textos.

Quais seriam, então, as possibilidades de se entrever o processo da escrita? A partir de que tipo de material é possível empreender essa arqueologia do texto? Em que os trabalhos realizados a partir de manuscritos literários podem contribuir para o ensino e aquisição da escrita?

Um material escrito que tem sido olhado com esse objetivo são os textos manuscritos ou os rascunhos de textos ou diferentes versões (ou variantes) de um mesmo texto. Têm sido realizados estudos baseados em textos manuscritos de diversos tipos de autores. Claudine Fabre, no artigo "La reecriture dans l'ecriture - Le cas des ajouts dans les écrits scolaires", analisa variantes de 150 rascunhos e cópias de textos

---

* Com este estudo, homenageio o Wanderley, com quem, no trabalho conjunto nestes últimos dez anos, fui-me envolvendo com as questões de ensino e educação.

de crianças de 7 a 10 anos. Ela parte do princípio que *a análise dos manuscritos reconstrói, pela observação dos estados intermediários, um trabalho específico da enunciação escrita.*

Em outro artigo - "Des variantes de brouillons au Cours Préparatoire" - a mesma autora analisa 100 textos e rascunhos de crianças em fase inicial de alfabetização, observando a distribuição espacial e categorial das rasuras e quais operações lingüísticas elas expressam.

Catherine Fuchs, em "Élements pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons des manuscrits" analisa um manuscrito de Proust, observando aí o papel da paráfrase nas reformulações do autor. Fuchs afirma que os rascunhos são um testemunho precioso do processo da produção escrita.

Josette Rey-Debove, em "Pour une lecture de la rature", confirma a importância dos manuscritos ao tipo de abordagem que está sendo aqui apontada. Segundo a autora, o texto rasurado é, para o lingüista, um documento privilegiado, um documento que mostra a passagem do pensamento para a linguagem.

Os trabalhos mencionados ilustram a diversidade de manuscritos analisados - desde textos de crianças em fase inicial de alfabetização,como os trabalhos de Fabre, até textos literários,como os trabalhos de Fuchs e Rey-Debove. Embora trabalhando com textos tão diversos, todos são unânimes no reconhecimento da validade do tipo de material com que trabalham e se aproximam bastante quanto às questões que levantam.

Neste artigo vou me apoiar principalmente no artigo "Flaubert: "Ruminer Herodias" - Du cognitf-visuel au verbal-visuel", de Fuchs, Gréssillon e Lebrave. A partir das seguintes questões - **o que há de singular e o que há de sistemático na construção textual? o que há de singular e o que há de sistemático no processo de aquisição da escrita?** - vou apresentar uma leitura do artigo acima citado que tenta responder a essas questões. Em seguida, tomando como exemplos alguns textos escritos por estudantes secundários em uma situação específica de avaliação, discutirei as rasuras neles existentes em relação com as questões levantadas.

O artigo "Ruminer Herodias" é baseado no estudo dos manuscritos de "Herodias", de Flaubert, produzido entre 1876 e 1877. Em outras palavras, trata da gênese de "Herodias".

Os autores iniciam o trabalho colocando uma pergunta - **Como Flaubert vai do desejo de escrever a um texto estruturado?** Quais são as etapas sucessivas desse trabalho ? Na realidade, colocam três ordens de questões:

1. como um projeto mental se torna texto verbal?

2. como uma sequência de palavras se transforma em frases e em unidade textual?

3. como uma unidade textual se transforma, ela própria, através de reformulações, paráfrases, acréscimos e supressões, em outra unidade textual?

Essas questões representam, na verdade. o princípio de toda análise lingüística de produção textual; somente a variedade de respostas permitirá chegar à especificidade de cada processo e extrair as regularidades.

Em seguida, descrevem "**o caso Flaubert**": Flaubert é um escritor que escreve tudo, reescreve, recopia, recomeça, rasura, reformula quase sem fim. É um tipo de **escrita processual**, um tipo de criação não programada, onde tudo se faz, se desfaz e se refaz na e pela escrita e onde a elaboração pré-verbal é reduzida ao mínimo. Toda a gênese de Flaubert implica uma abundância de documentos preparatórios - notas de leituras, planos, resumos - que atesta uma **escrita programada**. Há uma tensão entre a **pulsão estrutural (escrita processual)** onde tudo é escrito, e o **delírio organizador de escritas (escrita programada)**. Essa tensão constitui a dinâmica da sua escrita. Essa tensão revela um paradoxo: **tudo se faz pela escrita ao mesmo tempo em que tudo se faz segundo uma programação que parece pré-existir à escrita.**

"Herodias" levou seis meses para ser escrito. Nesse período, é possível perceber uma "fase preparatória" e uma "fase redacional". A **fase preparatória** está presente nos documentos que antecederam a escrita propriamente do texto: cartas, notas de trabalho, etc. É um período de incubação, em que inicia suas leituras, realiza suas pesquisas documentais, faz anotações. Depois, "começa o verdadeiro trabalho", porque ler e anotar ainda não são o seu trabalho. É a **fase redacional** propriamente dita. Ela se realiza por capítulos. Para cada capítulo, pode-se depreender uma fase de notas mais vagas, uma fase de ensaios redacionais onde se realiza a textualização e, finalmente, uma fase de ajustes e arranjos pontuais e últimos.

As **reformulações**, em Flaubert, operam em dois níveis:reformulações intratextuais e reformulações intertextuais. As intratextuais podem ser modificações locais pontuais, como: pontuação, ordem, construções sintáticas, escolha de termos gramaticais, escolha de termos lexicais, ou locais mais complexas, quando afetam o significado. As reformulações intertextuais acontecem quando o autor seleciona, recopia e retrabalha as informações tomadas dos diferentes autores antes de fundí-las no seu texto. É a etapa de inserção das formas de expressão dos outros.

Retomemos agora uma das questões colocadas inicialmente - **o que há de singular e o que há de sistemático na construção textual?** - e vejamos como o texto sobre Flaubert nos permite respondê-la. O estudo sobre Flaubert ilustra um tipo de construção textual. Sem ser específico de Flaubert, esse procedimento não é o mesmo para todos. Nem todos tomam a caneta no mesmo momento e nem todos começam por um estágio pré-sintático. (os autores exemplificam com Proust, em cujos textos podem-se depreender unidades já textuais que não são aparentemente precedidas de listas de palavras, de planos, etc).

Retomemos a segunda questão - **o que há de singular e o que há de sistemático na aquisição da escrita?** O exemplo Flaubert nos permite compreender que existem diferentes caminhos em direção à construção do texto. No processo de aquisição

da escrita, admitir que há essa diversidade significa olhar para os dados singulares procurando nas singularidades a sistematicidade.

Mais ainda, são essas diferentes possibilidades de construção do texto - desde as primeiras decisões a serem tomadas, como por exemplo, a abordagem do tema, o tipo de texto a ser escrito, passando por leituras, anotações, até decisões mais "finais", que aparecem no trabalho de relaboração de um texto já escrito, como por exemplo, mudanças lexicais, pontuação, etc.- que nos indicam como os autores vão construindo seus estilos de escrita.

Passemos, agora, a discutir as rasuras encontradas em textos escolares. Para este trabalho, escolhi textos produzidos por estudantes secundários brasileiros em uma situação específica de avaliação que é o exame de seleção para entrada na universidade. São textos dissertativos e trabalharei com uma versão de cada texto, aquela que foi considerada "final" pelo seu autor, isto é, a que foi usada para sua avaliação. A questão que vai nortear a discussão é - o que as rasuras nesses textos nos indicam em termos de construção textual?

A literatura que trata das operações lingüísticas a partir da análise de manuscritos aponta quatro operações: **substituição, adição, supressão e deslocamento** (Fabre,1987). Essas seriam as operações básicas na construção textual, nos diferentes momentos da escrita.

No pequeno **corpus** aqui selecionado para ilustrar a discussão - cerca de vinte textos escolares - a grande maioria de mudanças ocorridas nessa etapa final da escrita (lembrando que os textos observados são considerados uma versão final por seus autores) é de **substituições**. São pequenas alterações feitas, como as seguintes:[1]

a. ...seres humanos com uma religião (diversa) **diferente**...

b. ...é uma demonstração de ignorância (demonstrar) **questionar**...

c. ...a crise que passa o capitalismo (mundial) no "**velho mundo**"...

d. ...caso mais (contundente) **contemporâneo** foi o de Los Angeles...

e. ...acreditarem na (culpa) **prisão**...

f. ...simpatizantes (do racismo) **da xenofobia**...

g. ...explosão de um conflito (internacional) **interrracial**...

As operações aqui exemplificadas são indicativas da reflexão lingüística que o autor do texto realiza como leitor do seu texto. São operações pontuais, são

[1] Os termos colocados entre parênteses foram riscados e substituídos pelos termos em negrito.

semelhantes em todos os textos lidos e em muitos outros, não utilizados para este trabalho mas que fazem parte do cotidiano escolar que conhecemos. Geralmente envolvem mudanças lexicais, mais raramente mudanças gramaticais ou ainda de organização textual.

O que isso pode apontar em termos de aquisição de escrita? em termos de singularidade nesse processo? Não pretendendo ser conclusiva aqui, falemos de indícios. Os exemplos são indícios de um mesmo tipo de manifestação presente na variedade de autores. O que a leitura dos seus textos lhes permite mudar nos textos é o que vimos. Uma leitura conduzida pela prática escolar? Uma prática que conduz a um mesmo tipo de construção textual? Uma prática que forma diversos autores, possibilitando a esses autores descobrirem uma possibilidade (dentre várias) de construirem seus textos ou uma prática que dirige e elimina as escolhas?

A leitura do texto sobre Flaubert e sua prática de escrita nos permite entrever a escrita como um trabalho que se realiza em um tempo próprio, cheio de escolhas e decisões. A leitura dos textos escolares contradiz essa prática.

BIBLIOGRAFIA

CULIOLI, A. "Préface". **La genèse du texte: les modèles linguistiques**. Ed. du CNRS, pp.9-12, Paris, 1982.

FABRE, Claudine. "La réécriture dans l écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires". **Études de Linguistique Appliquée**, 68, 1987.

_____. "Des variantes de brouillon au cours préparatoire". **Études de Linguistique Appliquée**, 62, 1986

FIAD, R.S. "O professor escrevendo e ensinando a escrever". **Contexto e Educação**. Livraria Unijui Editora, pp.72-78, Ijuí, 1989.

_____. "Operações lingüísticas presentes nas reescritas de textos". **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 4, Lisboa, 1991.

FIAD, R.S. e Mayrink-Sabinson, M.L.T. "A escrita como trabalho". **Questões de Linguagem**. Ed. Contexto, pp.54-63, São Paulo, 1991.

FUCHS, Catherine. "Élements pour une approche énonciative de la paraphrase dans les brouillons de manuscrits". **La genèse du texte**.

FUCHS, C., Gréssillon, A. e Lebrave,Jean-Louis. "Flaubert: "Ruminer Herodias". Du cognitif-visuel au verbal-textuel". **L écriture et ses doubles. Genèse et variation textuelle**. Ed. du CNRS, pp.27-110, Paris, 1991.

REY-DEBOVE, Josette. "Pour une lecture de la rature". **La genèse du texte**.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO

Disciplinas ministradas por docente

PROFESSOR ***Raquel***

29-set-99

CÓDIGO	TURMA	DISCIPLINA	MATR.	SEM.	ANO	PART.	CRED.	C.H.
LA777	A	LING. APLIC. AO ENS. DE PORTUGUES: LING. MATERNA I	11	1	1994	T	4	60
HL093	A	TOPICOS DE LINGUISTICA IV	7	1	1994	T	2	30
LA877	A	LINGUISTICA APLICADA AO ENSINO DE LINGUA MATERNA	8	2	1994	T	4	60
LA877	A	LINGUISTICA APLICADA AO ENSINO DE LINGUA MATERNA	11	2	1996	P	4	60
LA107	C	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS I	22	1	1997	T	4	60
LA207	C	PRATICA DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS II	10	2	1997	T	2	30
LA804	A	TÓPICOS EM ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATER		2	1999	T	4	60
							24	**360**

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO

Orientação de Monografias

ORIENTADOR: Raquel

29-set-99

SIGLA	DISCIPLINA	RA	ALUNO	NOTA	SEM.	ANO
LA026A	Monografia I	950220	Anna Carla de Oliveira Dini	9	2	1997
LA027A	Monografia II	950220	Ana Carla de Oliveira Dini	9	1	1998
LA028A	Monografia III	950220	Anna Carla de Oliveira Dini		2	1998

UNICAMP/CC DIRETORIA ACADEMICA 29/09/1999
II22A00/II22M03 CONTROLE ACADEMICO/INFORMACOES GERENCIAIS 17:06:50
1.5 CONSULTAR CARGA DIDATICA DO DOCENTE PAG: 1 DE 4

082571 - Raquel Salek Fiad LOTACAO: 2103
SITUACAO: ATIVO

DOCENCIA NA GRADUACAO

PERIODO	DISC/T	CREDITOS	NUM.ALUNOS	C. HORARIA	PORC.PART.	CARGA DIDATICA
1/S/1993	PB101/F	001	044	0015	100,00	660,00
2/S/1993	PB201/E	001	033	0015	100,00	495,00
1/S/1994	HL093/A	002	006	0030	100,00	180,00
1/S/1994	LA777/A	004	011	0060	100,00	660,00
2/S/1994	LA877/A	004	008	0060	100,00	480,00
2/S/1996	LA877/A	004	011	0060	050,00	330,00
1/S/1997	LA107/C	004	018	0060	100,00	1080,00
2/S/1997	LA207/C	002	005	0030	100,00	150,00
1/S/1998	EP357/A	004	020	0060	100,00	1200,00

PF7:PAG.ANTERIOR PF8:PAG.SEGUINTE
PF2:NAVEGACAO PF3:MENU ANTERIOR PF9:FIM DE SESSAO

UNICAMP/CC DIRETORIA ACADEMICA 29/09/1999
II22A00/II22M03 CONTROLE ACADEMICO/INFORMACOES GERENCIAIS 17:07:02
1.5 CONSULTAR CARGA DIDATICA DO DOCENTE PAG: 2 DE 4

DOCENCIA NA POS-GRADUACAO

PERIODO	DISC/T	CREDITOS	NUM.ALUNOS	C. HORARIA	PORC.PART.	CARGA DIDATICA
1/S/1993	LP291/A	003	001	0045	100,00	45,00
2/S/1993	LP113/A	003	020	0045	100,00	900,00
1/S/1995	LP012/A	003	016	0045	100,00	720,00
6/A/1995	LP113/A	003	023	0045	100,00	1035,00
1/S/1996	LP012/A	003	009	0045	100,00	405,00
1/S/1996	LP212/A	003	003	0045	100,00	135,00
1/S/1996	LP212/B	003	001	0045	100,00	45,00
1/S/1996	LP212/C	003	001	0045	100,00	45,00
1/S/1998	LP012/A	003	015	0045	100,00	675,00
2/S/1998	LP211/A	003	005	0045	100,00	225,00

PF7:PAG.ANTERIOR PF8:PAG.SEGUINTE
PF2:NAVEGACAO PF3:MENU ANTERIOR PF9:FIM DE SESSAO

UNICAMP/CC DIRETORIA ACADEMICA 29/09/1999
II22A00/II22M03 CONTROLE ACADEMICO/INFORMACOES GERENCIAIS 17:07:05
1.5 CONSULTAR CARGA DIDATICA DO DOCENTE PAG: 3 DE 4

TOTAL	0250	00840	097,36	9465,00

ORIENTACOES

DATA	RA	NOME	CURSO/NIVEL	AREA
22/09/1994	785208	Lilian Lopes Martin da Silva	70/D	AB
28/04/1995	895350	Marco Antônio Villarta Neder	40/M	AA
04/07/1995	895374	Maria Emília Borges Daniel	40/M	AA
25/08/1995	935625	Sheila Vieira de Camargo Grillo	40/M	AA
19/09/1996	875212	Maria Aparecida Lopes	40/M	AA
19/08/1997	955682	Gláucia Maria Piato Tardelli	40/M	AA
26/08/1997	955645	José Geraldo Marques	40/M	AA
18/11/1997	955626	Silvane Aparecida de Freitas Martins	40/M	AA
21/08/1998	900426	Émerson de Pietri	40/M	AA

PF7:PAG.ANTERIOR PF8:PAG.SEGUINTE
PF2:NAVEGACAO PF3:MENU ANTERIOR PF9:FIM DE SESSAO

UNICAMP/CC DIRETORIA ACADEMICA 29/09/1999
II22A00/II22M03 CONTROLE ACADEMICO/INFORMACOES GERENCIAIS 17:07:09
1.5 CONSULTAR CARGA DIDATICA DO DOCENTE PAG: 4 DE 4

27/08/1998	958323	Paulo Roberto Almeida	40/M	AA
16/03/1999	955638	Ana Líria Sacomano	40/M	AA
22/03/1999	885682	Guilherme do Val Toledo Prado	93/D	AA

PF7:PAG.ANTERIOR PF8:PAG.SEGUINTE
PF2:NAVEGACAO PF3:MENU ANTERIOR PF9:FIM DE SESSAO

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
COORDENADORIA DE EXTENSÃO, EVENTOS
E ENTIDADES CIENTÍFICAS

ATESTADO

Atestamos para os devidos fins que **Raquel Salek Fiad**, ministrou a disciplina de extensão *Leitura e escrita em contexto institucional*, perfazendo um total de 10 horas aulas, realizado no Instituto de Estudos da Linguagem-Unicamp no período de 10 de abril a 28 de agosto de 1997.

Campinas, 09 de outubro de 1997

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Diretor-IEL-UNICAMP

Caixa Postal 6045 - Campinas - SP - CEP 13081-970 - Fone: (019) 7882870 - Fax: (019) 2391501

UNICAMP

CERTIFICADO

Certificamos que ***Raquel Salek Fiad*** ministrou aulas no Curso de Extensão **"MÓDULOS EM ESCRITA E LEITURA NA ESCOLA"**, no total de 6 horas, no Instituto de Estudos da Linguagem - da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Campinas, 27 de junho de 1998

Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos
Coordenadora do Curso

Profa. Dra. Lucy Seki
Professora Titular
Respondendo pela Direção do IEL

geles

Grupo de Estudos de Linguagem - Espírito Santo

V bienal de estudos

UFES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL SALEK FIAD

participou da **V Bienal de Estudos do GELES, ministrando o Minicurso**

ANÁLISE LINGUÍSTICA E REESCRITURA DE TEXTOS, no período de 23 a 25 de

outubro de 1996, com a carga horária de 12 horas.

Grupo de Estudos da Linguagem GELES

Prof.ª Maria da Penha Lins
Presidente do GELES

Certificado

Certifico que A PROFa. DRa. RAQUEL SALEK FIAD participou do *II Encontro Sobre Língua Falada e Escrita*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAL, realizado no período de 20 a 24 de novembro de 1995, como ORIENTADOR DO MINI-CURSO "A LEITURA DAS REFACÇÕES NA ESCRITA INFANTIL".

Maria Denilda Moura
Coordenadora da Pós-Graduação em Letras/UFAL

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE DOURADOS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que **Raquel Salek Fiad** participou da "**IV SEMANA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**", oferecida pelo Departamento de Comunicação e Expressão do Centro Universitário de Dourados/UFMS, ministrando minicurso com uma carga horária de 16 (desesseis) h/a. no período de 21.08.95 a 22.08.95.

Dourados-MS., 29 de agosto de 1995.

Profª. Maria Das Dores Capitão Vigário Marchi
Responsável pelo Evento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISAS E EXTENSÃO EM ALFABETIZAÇÃO - NEPEAL

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a Profª Drª **RAQUEL SALEK FIAD** ministrou curso sobre "***Gênese do Texto: uma abordagem lingüística***", para alunos da disciplina Psicolingüística do Curso de Mestrado em Letras da UFAL, com 20 horas-aula, no período de 23 a 27 de maio de 1994. Secretaria do NEPEAL aos vinte e sete dias do mês de maio de mil novecentos e noventa e quatro.

Profª. Maria Virgínia Leal
Coordenadora do Núcleo de
Estudos, Pesquisas e Extensão
sobre Alfabetização
NEPEAL/UFAL

UNESP - IBILCE

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL SALEK FIAD participou do XLVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - GEL, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, nos dias 25, 26 e 27 de junho de 1998, como coordenadora da Comunicação Coordenada "Identificando marcas de subjetividade e estilo em textos produzidos por crianças e jovens".

São José do Rio Preto, 27 de junho de 1998.

Prof. Dr. Wilson Maurício Tadini
Diretor do IBILCE-UNESP

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho
Presidente do GEL

Gil.

UNESP - IBILCE

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL SALEK FIAD participou do XLVI Seminário do Grúpo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - GEL, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, nos dias 25, 26 e 27 de junho de 1998, apresentando o trabalho "O que é Reescrever".

São José do Rio Preto, 27 de junho de 1998.

Prof. Dr. Wilson Maurício Tadini
Diretor do IBILCE-UNESP

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho
Presidente do GEL

Gel.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ

CERTIFICADO

Certificamos que *Raquel Salek Fiad* ministrou Palestra no ENCONTRO DE PROFESSORES DE 2º GRAU - LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA, promovido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, realizado no período de 31-01-94 a 03-02-94.

Curitiba, 03 fevereiro de 1994.

Chefe do Depto. de Recursos Humanos do CEFET-PR

Diretor-Geral do CEFET-PR

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

02-02-94: Reescrita do Texto (04 horas)

Registrado às folhas 27, sob Número 06 do Livro 02 de Registros de Certificados.

.....
Responsável pelo Registro

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL S. FIAD participou como MINISTRANTE DE CURSO da XVII SEMANA DE LETRAS e III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA, realizados no centro de Artes e Letras da UFSM, no período de 21 a 25 de novembro de 1994, com a duração de 40 horas-aula.

Santa Maria, RS, 21 de Novembro de 1994.

Profª. Ligia Militz da Costa
Presidente da Comissão Organizadora

Prof. Hélio Neis
Coordenador do Curso de Letras

Prof. Robson P. Gonçalves
Diretor do CAL

PROGRAMA

Dia 21/11/94 - Manhã:
8h30 - Sessão Solene de abertura.
9h - Palestra: Linguagem e comunicação na arte e no discurso científico.
Escr. Moacyr Scliar (RS); Debatedor: Prof. Robson Pereira Gonçalves (RS)
Tarde: 14 Horas - MINICURSOS:

1. Leituras de TV e vídeo para educadores - Prof. André Carriere (SP)
2. Literatura e Psicanálise: o simulacro do delírio em Hilda Hilst - Prof' Clara Maria Silveira Netto Machado (SP)
3. A vanguarda no primeiro modernismo português - Prof. Carlos D'Alge (CE)
4. Ensino secundário de Literatura Brasileira em debate - Prof. Aldo de Lima (PE)
5. A Crônica no Brasil - Prof. Carlos Alexandre Baumgarten (RS)
6. Linguagem e texto literário - Prof' Petrona R. Pasqués (Argentina)
7. A língua portuguesa falada em sala de aula: teoria e prática - Prof. José Gaston Hilgert (RS)
8. Produção escrita na Escola de I Grau - Prof' Raquel Salek Fiad (SP)
9. Creative Writing - Prof' Viviane Horbach (RS)
10. Interação em sala de aula no ensino de língua estrangeira - Prof' Maria José Coracini (SP)
11. Natureza e tipologia da tradução juramentada - Prof. Francis Aubert (SP)
12. Fonética e fonologia do espanhol - Prof' Raquel Erramouspe (Uruguai)
13. A formação do professor de língua estrangeira na pré-escola e nas séries iniciais - Responsáveis: Prof' Amanda E. Scherer (RS) e Prof. Roberto Machado (RS)

Dia 22/11/94 - Manhã: 8h30 - Continuação dos MINICURSOS.
Tarde: 14h - Continuação dos MINICURSOS.
Dia 23/11/94 - Manhã: 8h30 - Palestra:
Televisão: informação, persuasão e sedução de linguagens.
Jorn. Roberto Appel (RS); Debatedor: Prof. Carlos D'Alge (CE)
Tarde: 14h - COMUNICAÇÕES.
Dia 24/11/94 - MANHÃ: 8h30 - OFICINAS:

1. Linguagem e comunicação no cinema: análise de A tempestade, de Greenaway - Prof. Rogério Koff (RS)
2. Análise e produção do texto jornalístico - Prof. Gaspar Miotto (RS)
3. A interpretação da obra de arte nas artes visuais - Prof. Armindo Trevisan (RS)
4. Oficina literária - Prof. Luiz Antônio de Assis Brasil (RS)
5. Poesia e música no Brasil - Prof. Jaime Ginzburg (RS)
6. Recursos literários na linguagem publicitária - Prof. Orlando Fonseca (RS)
7. Literatura infanto-juvenil - Prof' Tânia Rösing (RS)
8. Linguagem dos quadrinhos e aplicações em sala de aula - Prof. Marcos Richter (RS)
9. Avaliação da redação no 2º Grau - Prof. Roque Amadeu Kreutz (RS) e Prof' Nara Augustin Gehrke (RS)
10. Repensando o papel pedagógico da fala - Prof' Marisa Magnus Smith (RS)
11. Leitura: texto e extratexto - Prof' Eunice Castegnaro Trevisan (RS)
12. A construção da ortografia - Prof' Maria Alzira da Costa Nobre (RS); Prof' Sirlei Pacheco (RS); Prof' Ilma Severo (RS) e Bolsistas-UFSM(RS)
13. Educação: fatores sócio-lingüístico-culturais - Prof' Estela Citrinovitz (Argentina)
14. Academic Writing - Prof' Desirée Motta Roth (RS)

Tarde: 14h - Continuação das Oficinas.
Dia 25/11/94: Manhã: 8h30 - Palestra:
Literatura e política na comunicação de massa.
Jorn. Marcelo Coelho (SP); Debatedor: Prof. Armindo Trevisan (RS)

MEC - UNIVERSIDADE FEEDERAL DE SANTA MARIA
Coordenação do Curso de Letras
Registro sob nº 3680 a páginas..444
do livro nº.04.de Reg. nº.....
Secretaria da Coordenação do Curso de Letras da UFSM
Santa Maria, 24..de ..11..de 1994

FREQÜÊNCIA: %

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Coordenadoria de Extensão

CERTIDÃO N.º 1292/93

Certificamos que, de conformidade com o conteúdo do Processo n.º 24425/93-54 RAQUEL SALEK FIAD durante a realização do Curso de Extensão Universitária "O PROCESSO DA PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS", do I Encontro sobre o Ensino da Língua Portuguesa, num total de 20(Vinte) horas-aula.-.-.-.-..-.-.-.

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

CERTIFICADO

Certifica-se que a Doutora Raquel Salek Fiad participou no II CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA, realizado pelo Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, com a colaboração da Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura e com o apoio do Instituto de Estudos Espanhóis na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, entre 06 e 09 de Outubro de 1998, tendo apresentado a comunicação

"Uma proposta de leitura literária"

Coimbra, 09 de Outubro de 1998

O Presidente do Congresso

UNICAMP

CERTIFICADO

Certificamos que **RAQUEL SALEK FIAD** participou como INTERLOCUTOR / DEBATEDOR em Sessão de Comunicação, durante o IV SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, realizado no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, nos dias 22, 23 e 24 de Setembro de 1998.

Campinas, 24 de Setembro de 1998

Prof. Dr. Sírio Possenti
Coordenador de Pós-Graduação do IEL - UNICAMP

Profª. Drª. Raquel Salek Fiad
Diretora do IEL – UNICAMP

UNICAMP

CERTIFICADO

Certifica-se, para os devidos fins, que ***Raquel Salek Fiad*** participou do Painel "Perspectivas de pesquisa com o professor na área da linguagem" (3 horas) realizado como parte das atividades do **"Seminário de Metodologia da Investigação em Lingüística Aplicada: Foco na Pesquisa Interpretativista"**, realizado nos dias 28 e 29 de outubro de 1998, no Instituto de Estudos da Linguagem - da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Campinas, 29 de outubro de 1998

Profa. Dra. Marilda C. Cavalcanti
Organizadora do Seminário

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
COORDENADORIA DE EXTENSÃO, EVENTOS
E ENTIDADES CIENTÍFICAS

Instituto de Estudos da Linguagem, 01 de novembro de 1998.

AGRADECIMENTO

Vimos por meio desta agradecer a participação da **Profa. Dra. Raquel Salek Fiad** proferindo a palestra "Processo de educação contínua em questão: as relações entre a Universidade e a Escola Pública" dentro do Seminário Educação Continuada no Limiar do Século XXI no dia 01 de novembro de 1998.

Sendo o que se apresenta no momento, receba nossos protestos de estima e apreco.

Atenciosamente,

Prof.a Dra. EDWIGES MARIA MORATO
Coordenadora Extensão, Eventos
e Entidades Científicas
IEL / UNICAMP
Mat. 26004-5

Caixa Postal 6045 - Campinas - SP - CEP 13081-970 - Fone: (019) 7881520 - - Fax: (019) 2891501

FUTURO - EVENTOS
CGC 00317355/0001-09

Curitiba, 24 de Outubro de 1997.

DECLARAÇÃO

Declaramos a quem interessar possa que a Profª Raquel Salek Fiad atuou no **Congresso Paranaense de Alfabetização,** realizado de 15 a 18 de Outubro de 1997 em Curitiba - PR, como conferencista com o tema **"O Conhecimento do Professor Alfabetizador",** com duração de 2 horas e 15 minutos.

Por ser verdade firmamos a presente

Prof. Marcos Muniz Melo
Coordenador Geral do Evento

Rua Nilo Cairo, 232 cj. 413 Centro CEP 80.060-050 Curitiba-PR - Fone/Fax 264 - 9286

Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

CERTIFICADO

UNICAMP

Certificamos que ***RAQUEL SALEK FIAD*** participou do XLV Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo-GEL, realizado na Universidade Estadual de Campinas-SP, nos dias 22, 23 e 24 de maio de 1997 como integrante da Mesa-Redonda "A escrita como campo de estudo: algumas percepções e abordagens".

Campinas, 24 de maio de 1997.

Prof. Dr. Sírio Possenti
Presidente do GEL

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Diretor do IEL-UNICAMP

UNICAMP

CERTIFICADO

Certificamos que ***RAQUEL SALEK FIAD*** coordenou a Mesa-redonda "Pesquisas Qualitativas em Aquisição da Escrita" realizada durante o **Seminário "Reflexões sobre aquisição da escrita"**, promovido pelo Projeto Integrado - CNPq *"A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita"*, que teve lugar no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-SP, nos dias 25 e 26 de setembro de 1997.

Campinas, 26 de setembro de 1997.

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre
Coordenadora do Projeto Integrado

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Diretor do IEL-UNICAMP

UNICAMP

CERTIFICADO

Certificamos que ***RAQUEL SALEK FIAD*** apresentou o trabalho "Um exercício dentro do paradigma indiciário" na Mesa-redonda "Pesquisas Qualitativas em Aquisição da Escrita" realizada durante o **Seminário "Reflexões sobre aquisição da escrita"**, promovido pelo Projeto Integrado - CNPq *"A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita"*, que teve lugar no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas-SP, nos dias 25 e 26 de setembro de 1997.

Campinas, 26 de setembro de 1997.

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre
Coordenadora do Projeto Integrado

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Diretor do IEL-UNICAMP

CERTIFICADO

UNICAMP

Certificamos que ***RAQUEL SALEK FIAD*** participou do XLV Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo-GEL, realizado na Universidade Estadual de Campinas-SP, nos dias 22, 23 e 24 de maio de 1997, como coordenador (a) da Comunicação Coordenada "Aquisição da escrita em três momentos".

Campinas, 24 de maio de 1997.

Prof. Dr. Sírio Possenti
Presidente do GEL

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Diretor do IEL-UNICAMP

NOVAS PROPOSTAS 10ª EDIÇÃO

NOVAS PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM 1º E 2º GRAU

CERTIFICADO

Certificamos que ***PROFª. DRª. RAQUEL SALEK FIAD***

participou do seminário NOVAS PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM 1º E 2º GRAUS - 10ª EDIÇÃO - como ***PALESTRANTE*** no período de 04 a 07 de junho de 1997, com a palestra ***PROPOSTAS CURRICULARES PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA***

Santa Maria, 07 de junho de 1997

Coordenador do evento

Diretor do CAL

CENTRO DE ARTES E LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

UDESC

VIII ENDIPE

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

TEMA: Formação e Profissionalização do Educador

Certificamos que **RAQUEL SALEK FIAD** *apresentou Trabalho em Painel no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Florianópolis, no período de 7 a 10 de malo de 1996.*

Florianópolis, em 10 de maio de 1996.

LEDA SCHEIBE
Diretora do CED-UFSC

MARIA DA GRAÇA SOARES
Diretora do CCE-UDESC

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Edificio Agustín Millares Carlo • C/. Pérez del Toro, nº 1 • 35003 LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

JOSÉ ANTONIO SAMPER PADILLA, PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ORGANIZADORA DEL *XI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA*

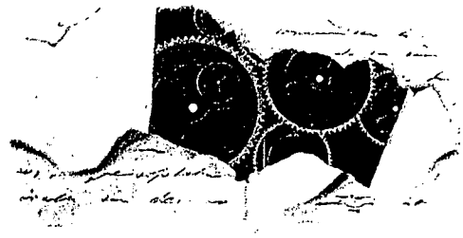
C E R T I F I C A:

Que Dª RAQUEL SALEK FIAD ha asistido al curso *El análisis del texto escrito* (10 horas), impartido por la Prof. Adriana Bolívar, dentro de las sesiones del Congreso celebrado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria del 22 al 27 de julio de 1996.

Las Palmas de Gran Canaria, a 27 de julio de 1996

José Antonio Samper Padilla
Presidente de la Comisión Organizadora
ALFAL-96

XI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA
ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA
DE LA AMÉRICA LATINA



LA COMISIÓN ORGANIZADORA DEL

XI CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA

otorga el presente

CERTIFICADO

y hace constar que Dª RAQUEL SALEK FIAD

ha participado en este Congreso, celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, España, entre el 22 y el 27 de julio de 1996, en calidad de

P O N E N T E

Las Palmas de Gran Canaria, España, julio de 1996

Humberto López Morales
Presidente de la ALFAL

José Antonio Samper Padilla
Presidente de la Comisión Organizadora

Grupo de Estudos Lingüísticos
do Estado de São Paulo

UNITAU
UNIVERSIDADE
DE TAUBATÉ

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL SALEK FIAD participou do XLIV Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - GEL, realizado na Universidade de Taubaté, SP, nos dias 23, 24 e 25 de maio de 1996, como membro do Grupo de Trabalho "SUBJETIVIDADE, ALTERIDADE: REFLEXOS, NAS PRIMEIRAS ESCRITAS, DA ALTERNÂNCIA DE LUGARES DISCURSIVOS".

Taubaté, 25 de maio de 1996.

Prof. Dr. Sírio Possenti
Presidente do GEL

Profa. Dra. Maria Rezende San Martin
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

SEDLL

UNIVERSITAT DE BARCELONA

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

SALEK, Raquel

ha participado en las sesiones del *IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura,*
organizado por el
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
Divisió de Ciències de l'Educació,
de la Universitat de Barcelona,
durante los días 26, 27, 28 y 29 de noviembre de 1996 (30 horas).

*

Barcelona, Campus de la Vall d'Hebron
29 de noviembre de 1996

EL PRESIDENTE
Antonio Mendoza

UNIVERSITAT DE BARCELONA
Divisió de Ciències de l'Educació
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

LA SECRETARIA
Celia Romea

Con el apoyo de la
GENERALITAT DE CATALUNYA

SEdll

UNIVERSITAT DE BARCELONA

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

RAQUEL SALEK FIAD

ha presentado la comunicación

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E O ENSINO DE PORTUGUES

en las sesiones del ***IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura***,
organizado por el
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura,
Divisió de Ciències de l'Educació,
de la Universitat de Barcelona,
durante los días 26, 27, 28 y 29 de noviembre de 1996

*

Barcelona, Campus de la Vall d'Hebron
29 de noviembre de 1996

EL PRESIDENTE

Antonio Mendoza

LA SECRETARIA

Celia Romea

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA
DE LA LLENGUA I LA LITERATURA
Campus Vall d'Hebron
Edifici Llevant - Dptx. 132
Pg. Vall d'Hebron, 171
08035 BARCELONA

Con el apoyo de la GENERALITAT DE CATALUNYA

UNICAMP

CERTIFICADO

Certificamos que a Profa. Dra. Raquel S. Fiad participou do Ciclo de Colóquios do Centenário de Nascimento de Piaget, Jakobson, Freinet e Vygotsky, como coordenadora da Mesa Redonda intitulada: "Jakobson: Linguística, Poética e Ensino", realizada na Faculdade de Educação, em 01 de outubro de 1996.

PROFA. DRA. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA
DIRETORA ASSOCIADA
Faculdade de Educação — UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAIXA POSTAL 1170
13081- CAMPINAS - SP BRASIL

TELEFONE PABX (0192) 39-7766
TELEX (019) 1150

READING & WRITING
Language Culture Thinking

UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AT AMHERST
Reading and Writing Program
School of Education
223 Furcolo Hall
Amherst, MA 01003

June 3, 1995

This is to certify that *Maria Bernadete Marques Abaurre, Racquel Salek Fiad, Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, and Joao Wanderly Geraldi* presented the following paper, "The Singular Nature of Rewriting Operations in Texts Representative of the Beginning of Writing Acquisition," at the Seventh Annual Conference on Ethnographic and Qualitative Research in Education, held at the University of Massachusetts at Amherst, Amherst, Massachusetts on June 2, 3, and 4, 1995.

David Bloome, Ph.D.
Professor and Conference Director

413-545-0660, 413-545-4247, 413-545-4491 (fax)

The University of Massachusetts is an Affirmative Action/Equal Opportunity Institution

fonética
fonologia
sintaxe
semântica
lexicologia
pragmática
discurso
psicolingüística
sociolingüística
neurolingüística
variação
etnolingüística
literatura
estilística
terminologia
tradução
lexicografia
semiologia

XLIII SEMINÁRIO DO

Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

25, 26 e 27 de Maio de 1995

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL SALEK FIAD **********

****

participou do XLIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado de 25 a 27 de Maio de 1995 na Universidade de Ribeirão Preto-SP, tendo apresentado comunicação sobre o tema _____

no Grupo de Trabalho A RELEVÂNCIA TEÓRICA DOS DADOS SINGULARES NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Ribeirão Preto, 27 de Maio de 1995.

Profª Elmara Lúcia de Oliveira Bonini Corauci
p/ Reitora da Universidade de Ribeirão Preto

Profº Geraldo Cintra
Presidente do GEL

Realização:

GEL
Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

UNAERP
UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO
Centro de Comunicação e Artes
Centro de Educação

Certificado

Certifico que RAQUEL SALEK FIAD participou do *II Encontro Sobre Língua Falada e Escrita*, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAL, realizado no período de 20 a 24 de novembro de 1995, como CONFERENCISTA, COM O TRABALHO: "ORALIDADE/ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA".

Maria Denilda Moura
Coordenadora da Pós-Graduação em Letras/UFAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
Departamento de Letras

DECLARAÇÃO

Declaramos que *Raquel Salek Fiad* participou do I Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa - **DISCURSO, SOCIEDADE E ENSINO**, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, de 11 a 15 de setembro de 1995, apresentando em Mesa-Redonda o trabalho : " *Diferentes escritas, diferentes usos sociais e o ensino*".

Goiânia, 15 de setembro de 1995

Mary Fátima de Lacerda Mendonça
Coordenadora

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Coordenadora

IV CONGRESSO
BRASILEIRO DE
LINGÜÍSTICA
APLICADA

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL SALEK FIAD

participou do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, realizado de 4 a 6 de setembro de 1995 na Universidade Estadual de Campinas, na condição de INTEGRANTE DA MESA REDONDA "O TRABALHO COM DADOS INDICIAIS: O QUE REVELAM SOBRE O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA REPRESENTAÇÃO ESCRITA DA LINGUAGEM".

Campinas, 06 de setembro de 1995

João Wanderley Geraldi
Diretor do IEL
UNICAMP

Eunice R. Henriques
Chefe do Depto. de Lingüística
Aplicada - IEL - UNICAMP

Sylvia Bueno Terzi
Presidente
do IV CBLA

UNICAMP

associação
de leitura do
Brasil

CERTIFICADO

Certificamos que RAQUEL SALEK-FIAD participou da mesa-redonda intitulada *Reelaboração de Textos*, no dia 19 de julho, durante o 10° Congresso de Leitura do Brasil (COLE), promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), Instituto de Estudos da Linguagem e Faculdade de Educação da UNICAMP, Secretaria de Educação e Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo da Prefeitura Municipal de Campinas.

Campinas, 21 de julho de 1995.

Luis Percival Leme Britto / Márcia Abreu
Coordenação Geral do 10° COLE

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL - Orgão de Utilidade Pública Municipal (Lei Nº 5674-23/04/1986)
A/C Faculdade de Educação — Universidade Estadual de Campinas — Cep 13081 — Telefone (0192) 39-7186 — Campinas - SP

O Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem (NUPEL) pretende, a partir desse seminário, inaugurar um debate mais amplo e sistemático entre profissionais da área de Linguagem. É nossa intenção reunir grupos de pesquisadores da área de Lingüística Aplicada, buscando canais facilitadores da pesquisa e extensão na UFJF, assim como o intercâmbio com pesquisas emergentes em outras instituições.

Um desafio nos impulsiona na criação do NUPEL: que, em sua área de influência, a UFJF possa, no que respeita ao ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira, sair do território dos anúncios e denúncias para a reflexão/ação continuada, fértil e criadora de novas perspectivas para o ensino da linguagem na escola básica.

PROGRAMAÇÃO

22 de junho - (quinta-feira)

19 horas - Abertura

19h30min - O papel da pesquisa na formação do professor de linguagem

Prof.ª Dr.ª Maria Margarida Martins Salomão - Pró-Reitora de Pesquisa-UFJF

23 de junho - (sexta-feira)

8h30min às 12h - 14 às 18h

Teorias da aquisição da linguagem: a pesquisa no Brasil

Prof.ª Dr.ª Maria Cecília Perroni - UNICAMP

24 de junho - (sábado)

8h30min às 12h - A pesquisa na UFJF

- A constituição do discurso narrativo em contexto escolar de alfabetização (Tese de mestrado-UNICAMP)

  Prof.ª Suzana Lima Vargas - FacEd/UFJF

- Fábulas e confabulações (Projeto de pesquisa)

  Prof.ª Dr.ª Geysa Silva - FacEd/UFJF

- Cultura, modernidade e linguagem: leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação

  Sônia Kramer - coordenadora (PUC - UERJ)
  Solange Jobim e Souza (PUC - RJ)
  Maria Tereza Assunção Freitas (FacEd/UFJF)

- Ensinando L.E. nas primeiras séries de ensino fundamental: quando começar, como fazer. (Projeto de pesquisa)

  Equipe de L.E. do C. A. João XXIII - UFJF
  Coordenadora: Regina Salomão Brodbeck

30 de junho - (sexta-feira)

8h30min às 12h - 14 às 18h

- A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita

  Prof.ª Dr.ª Raquel Salek Fiad - UNICAMP

LINGÜÍSTICA APLICADA: RUMOS DA PESQUISA

FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CEP.: _____

CIDADE: _____

TELEFONE: _____

☐ PROFESSOR

LOCAL DE TRABALHO: _____

☐ ESTUDANTE

☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado

CURSO: _____

NOME DO PROJETO DE PESQUISA E/OU EXTENSÃO DE QUE PARTICIPA: _____

"Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos."

(Italo Calvino. In: Seis propostas para o próximo milênio.)

INUPEL

INFORMAÇÕES

As inscrições estão abertas para profissionais e estudantes da área de Linguagem envolvidos em projetos de pesquisa ou extensão.

Local de inscrição:
Colégio de Aplicação "João XXIII"
Data: 19 a 20 de junho

Apoio
FNDE - MEC

INUPEL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
C.A. JOÃO XXIII - FAC. EDUCAÇÃO - LETRAS

SEMINÁRIO

LINGUÍSTICA APLICADA:
RUMOS DA PESQUISA

Dias: 22, 23, 24 e 30 de junho
Local: Anfiteatro - C. A. JOÃO XXIII

INUPEL

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
DIVISÃO DE ENSINO II

CERTIFICADO

Certificamos que **RAQUEL SALEK FIAD** proferiu a palestra "O Ensino de Língua Portuguesa" no dia 04 de maio de 1995 durante a Semana de Educação "Currículo em Debate" - II Encontro da Rede Municipal de Ensino de Campinas, promovido pela Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Campinas.

Campinas, maio de 1995.

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva
Secretário Municipal de Educação

75.40.60.02.5.0-210x315mm.
1.000- - S-24Kg.

ESTADO DO PARANÁ

Secretaria de Estado da Educação

Gabinete do Secretário

CERTIFICADO

A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ CERTIFICA que a professora DRA. RAQUEL SALEK FIAD participou do SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LÍNGUA PORTUGUESA E LEITURA, realizado no auditório do Edifício Humberto de Alencar Castello Branco, em Curitiba, Estado do Paraná, dias 7, 8 e 9 de dezembro de 1994, na qualidade de PALESTRANTE.

Curitiba, 15 de de dezembro de 1994

PROFª MARIA DOLORES MARTINEZ DIB
DIRETORA GERAL DA SEED

PROF. JOÃO OLIVIR GABARDO
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a professora **Raquel Salek Fiad**, participou do X ENAPP (Décimo Encontro Nacional de Professores de Português), no **período de 26 a 30 de setembro de 1994**, proferindo palestra sobre "**O Professor e a Língua que Ele Ensina**".

Aracaju, 30 de setembro de 1994.

Profª Tânia Angélica Carvalho de M. Dias
Diretora do Departamento de Desenvolvimento do Ensino

C E R T I F I C A D O

Certificamos que RAQUEL SALEK FIAD

participou do I CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, realizado de 11 a 16 de setembro de 1994, na Universidade Federal da Bahia, tendo apresentado a comunicação *"O professor de português de 1º e 2º graus e a sociolingüística"* na mesa-redonda *"Interface sociolingüística/ensino"*.

Salvador, 16 de setembro de 1994.

SUZANA ALICE MARCELINO CARDOSO
Presidente da ABRALIN

JACYRA ANDRADE MOTA
Secretária da ABRALIN

@

associação
de leitura do
Brasil

Campinas, 8 de agosto de 1994

Prezada Profª
Raquel Salek Fiad
Depto. Linguística - UNICAMP

A Associação de Leitura do Brasil (ALB) agradece sua colaboração na Jornada ***Projeto Escrita***. Sua participação na Mesa Redonda: ***Aquisição e Desenvolvimento da Escrita no Contexto Escolar*** foi fundamental para o sucesso do evento.

Esperamos poder continuar contando com sua participação nas Jornadas e Seminários promovidos pela Associação, visando fortalecer a luta pela democratização da leitura e da escrita em nosso país.

Aceite, nesta oportunidade, os nossos mais sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

Márcia Abreu
Vice-presidente
Associação de Leitura do Brasil

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL - Orgão de Utilidade Pública Municipal (Lei Nº 5674-23/04/1986)
A/C Faculdade de Educação — Universidade Estadual de Campinas — Cep 13081 — Telefone (0192) 39-7186 — Campinas - SP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

CERTIFICADO

CERTIFICO, para os devidos fins, que o(a). Sr(a). Raquel Salek Fiad apresentou comunicação sobre o tema **A ESCRITA COMO TRABALHO: TIPOLOGIA PRELIMINAR DAS OPERAÇÕES DE REFACÇÃO DE TEXTOS REPRESENTATIVOS DO INÍCIO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA,** no dia 19 de maio, em Grupo de Trabalho, por ocasião do XLII Seminário de Lingüística do GEL, realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, nos dias 19, 20 e 21 de maio de 1994.

São Paulo, 21 de maio de 1994.

Prof. Geraldo Cintra
Presidente do Gel

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

CERTIFICADO

CERTIFICO, para os devidos fins, que o(a). Sr(a). Raquel Salek Fiad coordenou o Grupo de Trabalho sobre o tema **A ESCRITA COMO TRABALHO: TIPOLOGIA PRELIMINAR DAS OPERAÇÕES DE REFACÇÃO DE TEXTOS REPRESENTATIVOS DO INÍCIO DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA,** no dia 19 de maio, por ocasião do XLII Seminário de Lingüística do GEL, realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, nos dias 19, 20 e 21 de maio de 1994.

São Paulo, 21 de maio de 1994.

Prof. Geraldo Cintra
Presidente do Gel

CEALE

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a Profa. Raquel Salek Fiad proferiu a conferência "O ensino de Português no 2o. grau", no dia 19 de novembro de 1993, no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da UFMG.

Belo Horizonte, 19 de novembro de 1993.

Antônio Augusto Gomes Batista

Antônio A. G. Batista

Prof. Antônio Augusto Gomes Batista
Vice - Diretor do Centro de Alfabetização
Leitura e Escrita - CEALE/FAE/UFMG

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

CERTIFICADO

Certifico que Raquel Salek Fiad participou do Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna, promovido pelo Grupo de Trabalho de Sociolingüística da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras (ANPOLL) e realizado nos dias 7, 8 e 9 de julho de 1993, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob o patrocínio do Mestrado em Letras, tendo pronunciado a conferência Diversidade e Ensino

Salvador, 09 de julho de 1993

Suzana Cardoso

Suzana Alice Marcelino Cardoso
Coordenadora do GT de Sociolingüística

SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

CERTIFICADO

Certifico que Raquel Salek Fiad participou do Seminário Nacional sobre a Diversidade Lingüística e o Ensino da Língua Materna, promovido pelo Grupo de Trabalho de Sociolingüística da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras (ANPOLL) e realizado nos dias 7, 8 e 9 de julho de 1993, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob o patrocínio do Mestrado em Letras, tendo participado da mesa-redonda Os brasis lingüísticos e o ensino sistemático da língua portuguesa com a comunicação Os brasis lingüísticos e o ensino sistemático da língua portuguesa

Salvador, 09 de julho de 1993

Suzana Alice Marcelino Cardoso
Coordenadora do GT de Sociolingüística

UNICAMP

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
Campinas, 01 de julho de 1993

Profª. Raquel Salek Fiad
IEL/UNICAMP

PROJETO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O Projeto de Aquisição da Linguagem agradece a participação de **Raquel Salek Fiad**, na mesa-redonda "O Texto Escrito e seu Trabalho de Elaboração", realizada dia 24 de junho de 1993, durante "O Seminário Sobre Aquisição de Linguagem".

Cordialmente,

Profª. Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos
Coordenadora do Projeto de Aquisição

Profª. Dra. Maria Fausta Cajahyba Pereira Castro
Coordenadora do evento

geles
Grupo de Estudos da Linguagem – Espírito Santo
IC-3 CEG UFES
Av. Fernando Ferrari s/n
Campus Universitário
Vitória ES
29060 900

D E C L A R A Ç Ã O

Declaro que, a convite deste Grupo de Estudos, a Professora Doutora Raquel Salek Fiad desenvolveu, em forma de palestra, aos 7 de junho de 1993, o tema **Oralidade, escrita e o ensino da língua materna.**

Em 7 de junho de 1993

Santinho Ferreira de Souza
(presidente)

PROGRAMA VITAE DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º GRAU

D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos que a Professora Doutora Raquel Salek Fiad participou, no dia 7 de junho do corrente, das 8 às 12 horas, do PROGRAMA VITAE DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 2º GRAU / II ENCONTRO DE ACOMPANHAMENTO, tendo desenvolvido a temática Rescritura de textos.

Vitória-ES, 7 de junho de 1993

Souza

Santinho Ferreira de Souza

Penha Lins

Maria da Penha Pereira Lins

CERTIFICADO

UNICAMP

9º COLE

(9º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL)

ALB
associação de leitura do Brasil

CERTIFICAMOS QUE RAQUEL S. FIAD

PARTICIPOU DOS TRABALHOS DO 9º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (9º COLE), REALIZADO EM CAMPINAS (SP), DE 25 A 28 DE JULHO DE 1993, NA QUALIDADE DE Participante Ativo. Trabalho apresentado : "O Programa VITAE de Aperfeiçoamento de Professores de Língua Portuguesa de 2º Grau"

LUIZ ROBERTO LIZA CURI
Secretário de Cultura, Esporte e Turismo de Campinas

JOSÉ LUIS SANFELICE
Diretor da Faculdade da Educação

RUTE BATISTA DE PONTES
Presidente da ALB

Promoção: Associação de Leitura do Brasil - ALB, Faculdade de Educação - UNICAMP, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo de Campinas

9º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL
Leitura: Conquista de uma Realidade
25 A 28 de Julho de 1992

OBJETIVOS

Analisar o ato de ler sob a ótica de experiências de vida de indivíduos e grupos. Dinamizar a leitura na escola e fora dela, com o intuito de promover a participação consciente do indivíduo na análise e transformação de sua realidade existencial. Promover um intercâmbio de experiências significativas referentes ao ato de ler, nos diferentes contextos regionais. Incentivar a criação de núcleos de estudo e pesquisa sobre o ato de ler. Sensibilizar os orgãos oficiais da necessidade de diretrizes políticas concretaspara a promoção da leitura em nível nacional.

PROGRAMAÇÃO OFICIAL

Dia 25 De Julho (Domingo)
14:00 hs
RECEPÇÃO AOS CONGRESSISTAS
Entrega de material e inscrições de última hora
16:00 hs
ABERTURA OFICIAL
ABERTURA DA FEIRA DO LIVRO DO 9º COLE
CONFERÊNCIA DE ABERTURA:
Leitura em momento de crise social
João Wanderley Geraldi (UNICAMP)
Local: Ginásio Multidisciplinar

Dia 26 DE Julho (Segunda)
9:00 às 9:40
CONFERÊNCIA:
Novas linguagens e a questão da leitura
Marília da Silva Franco (FDE/SP)
Local: Ginásio Multidisciplinar
10:30 às 12:30
MESAS REDONDAS
Políticas nacionais de leitura: uma análise
Ezequiel Theodoro da Silva (UNICAMP)
Walter Esteves Garcia (FAE/MEC)
Elizabeth Serra (FNLIJ)
Francisco G.Filho (PROLER - Casa de Leitura)
Local: Ginásio Multidisciplinar
Edição de livros para a infância: caminhos e descaminhos
Maria Antonieta Cunha (UFMG)
Vivina de Assis Viana (Escritora/SP)
Rosa Cunha Riche (Professora/RJ)
Local: Salão I - Centro de Convenções
Memória da leitura no Brasil: sua importância
Marisa Lajolo (UNICAMP)
Regina Zilberman (PUC/RS)
Márcia Azevedo de Abreu (UNICAMP)
Local: Salão III - Centro de Convenções
A FDE e a promoção da leitura nas escolas
Maria Aparecida Magnani (FDE)
Pedro José Bras (FDE)
Sandra Maria Zákia Lian Sousa (USP)
Local: Salão II - Centro de Convenções
Leitura e liberdade
Maria Cecília Mattoso Ramos (UNESP)
Samuel Murgel Branco (Escritor)
Pedro Bandeira (Escritor)
Local: Auditório do IA
14:00 às 15:30
SESSÕES DE COMUNICAÇÕES - Trabalhos inscritos
Local: Salas de Aula do IEL e FE
16:00 às 18:00
EVENTOS PARALELOS
ATIVIDADES CULTURAIS

Dia 27 DE Julho - (Terça)
9:00 às 9:40
CONFERÊNCIA:
A leitura e o combate aos simulacros
Renato Janine Ribeiro (USP)
Local: Ginásio Multidisciplinar
10:30 às 12:30
MESAS REDONDAS
Leitura das imagens e sons - Oficina de video
Milton José de Almeida (UNICAMP)
Adilson Nascimento de Jesus (UNICAMP)
Eveline Borges Itapura de Miranda (UNICAMP)
Local: Auditório do IA
Leitura e Estudo
Elsa Garrido (USP)
Alice Vieira (USP)
Maria Celina Ferreira Vieira (PUC-SP)
Local: Salão I do Centro de Convenções
Leitura na educação de adultos
Olympio Correa de Mendonça (UNESP)
Elizabeth Santos da Silveira (UERJ)
Roberto Castanheira Pedrosa (UFMS)
Local: Salão II do Centro de Convenções
Leitura literária
Maria da Glória Bordini (PUC/RS)
Leci Borges Barbisan (PUC/RS)
Maria das Graças R. Paulino (UFMS)
Local: Ginásio Multidisciplinar
Leitura no 3º grau
Acácia Aparecida Angli dos Santos (Univ. São Francisco)
Geraldina Porto Witter (PUCCAMP)
Maria Helena Mourão (PUCCAMP)
Local: Salão III do Centro de Convenções
A edição de livros no Brasil e seus desafios
Ari Kuflick Bemclowics (Editor)
Jaime Pinsky (Editor)
Raul Wassermann (Editor)
Local: Auditório da Biblioteca Central

14:00 às 15:30
SESSÕES DE COMUNICAÇÕES - Trabalhos inscritos
Local: Salas de Aulas do IEL e FE
16:00 às 18:00
ASSEMBLÉIA GERAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
Salão Nobre da FE
EVENTOS PARALELOS/ATIVIDADES CULTURAIS

Dia 28 de Julho - (Quarta)
9:00 às 9:40
CONFERÊNCIA:
O programa leitura do MEC - Pró-leitura
Marília Miranda Lintinger (MEC)
Local: Ginásio Multidisciplinar da UNICAMP
10:30 às 12:30
MESAS REDONDAS
A escrita: atividades silenciosas e atividades sonoras do texto
Elie Bajard (Consultor Projeto Pró-Leitura do MEC)
(Adido Linguístico da França)
Cristine Casadei Pietraróia (USP)
Maria Virgínia Leal (UFAL/NEPEAL)
Local: Auditório do IA
Leitura de 5ª a 8ª série
Luiz Percival Leme de Brito (Sec. de Educação/PMC)
Maria do Rosário Mortatti Magnani (UNESP)
Maria José Martins de Nóbrega (IPBA/SP)
Local: Salão II do Centro de Convenções
Leitura na pré-escola
Maria Madalena C. Freire (Espaço Pedagógico)
Maria de Fátima Ayres Arruda Camargo (FDE)
Mirian Celeste F. Dias Martins (Espaço Pedagógico)
Local: Ginásio Multidisciplinar
O professor como leitor
Edmir Perroti (USP)
Vania Maria Resende (Fac. de Letras Uberaba)
Silvia Orthof (Escritora)
Local: Salão I do Centro de Convenções
Leitura e alfabetização
Maria Laura T. Mayrink (UNICAMP)
Roxane Helena R. Rojo (UNICAMP)
Eduardo Calil de Oliveira (UNICAMP)
Local: Salão III do Centro de Convenções
14 às 15:30
SESSÕES DE COMUNICAÇÕES - Trabalhos inscritos
Local: Salas de Aula de IEL e FE

16:00 às 18:00
SESSÃO DE ENCERRAMENTO
Local: Ginásio Multidisciplinar da UNICAMP

CARGA HORÁRIA: 30 (TRINTA) HORAS

IMP. GRÁF. IMA

Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

XLI Seminário de Lingüística do GEL

C E R T I F I C A D O

Certifico, para fins de direito, que **RAQUEL SALEK FIAD** participou do grupo de trabalho **"A ESCRITA COMO TRABALHO: OPERAÇOES DE REFAÇAO DO TEXTO"**, no XLI SEMINARIO DE LINGUISTICA DO GEL, realizado na INSTITUIÇAO MOURA LACERDA, em Ribeirão Preto, nos dias 20, 21 e 22 de maio de 1993.

Ribeirão Preto, 20 de maio de 1993

Edna Maria F. S. Nascimento
Presidente

LA COMISIÓN ORGANIZADORA DEL

X CONGRESO INTERNACIONAL

ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA

OTORGA LA PRESENTE CONSTANCIA

A

RAQUEL SALEK FIAD

POR SU PARTICIPACIÓN COMO

PONENTE

EN ESTE CONGRESO

VERACRUZ, VER., MÉXICO, ABRIL DE 1993

JUAN LÓPEZ CHÁVEZ
PRESIDENTE

MARINA ARJONA IGLESIAS
SECRETARIA

LA COMISIÓN ORGANIZADORA DEL

X CONGRESO INTERNACIONAL

ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE LA AMÉRICA LATINA

OTORGA LA PRESENTE CONSTANCIA

A

RAQUEL SALEK FIAD

POR SU PARTICIPACIÓN EN EL

ENCUENTRO DE INVESTIGADORES

ADQUISICION Y APRENDIZAJE

DE LA LENGUA MATERNA

DURANTE ESTE CONGRESO

VERACRUZ, VER., MÉXICO, ABRIL DE 1993

JUAN LÓPEZ CHÁVEZ
PRESIDENTE

MARINA ARJONA IGLESIAS
SECRETARIA

XII CONGRESO INTERNACIONAL
DE LA
ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA
DE LA
AMÉRICA LATINA

CERTIFICADO

Se otorga el presente certificado a

Raquel Salek Fiad

por haber presentado la ponencia **Gênero do discurso e estilo: análise de cartas argumentativas produzidas por alunos de ensino medio,** durante el XII Congreso Internacional de la ALFAL, celebrado en la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile, entre el 9 y el 14 de agosto de 1999.

Santiago, agosto de 1999.

VÍCTOR MARTÍNEZ ÁLVAREZ
Presidente Comisión Organizadora

HUMBERTO LÓPEZ MORALES
Presidente de la ALFAL

Universidade do Sagrado Coração

CERTIFICADO

Certificamos que Raquel Salek Fiad participou do XLVII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - GEL, realizado na Universidade do Sagrado Coração, nos dias 27, 28 e 29 de maio de 1999, como integrante do Grupo de Trabalho "A emergência do estilo no processo de aquisição da escrita: análise longitudinal e transversal de textos de diferentes sujeitos".

Bauru, 29 de maio de 1999.

Profa. Dra. Irmã Jacinta Turolo Garcia
Reitora da USC

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho
Presidente do GEL

Universidade do Sagrado Coração

CERTIFICADO

Certificamos que Raquel Salek Fiad participou do XLVII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - GEL, realizado na Universidade do Sagrado Coração, nos dias 27, 28 e 29 de maio de 1999, apresentando o trabalho "A produção acadêmica sobre aquisição e ensino de escrita no IEL-FE/UNICAMP de 1980 a 1997".

Bauru, 29 de maio de 1999.

Profa. Dra. Irmã Jacinta Turolo Garcia
Reitora da USC

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho
Presidente do GEL

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO

CERTIFICADO

Certificamos que a Profª. Raquel Salek Fiad participou como coordenadora da mesa-redonda "Atividades de Produção Textual no Ensino Fundamental e Médio", apresentada durante o ***Seminário "O Texto na Escola: Atividades de Produção Textual"***, realizado nos dias 26 e 27 de abril de 1999, durante o Salão Internacional do Livro de São Paulo.

São Paulo, 27 de abril de 1999.

Prof. Dr. Jaime Pinsky
Coordenador das Atividades Culturais

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

A T E S T A D O

Atesto, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como presidente da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação de Mestrado intitulado "Heterogeneidade na constituição do discurso escrito escolar- uma análise de textos escritos por alunos de série iniciais do ensino fundamental", do candidato Sandoval Nonato Gomes Santos, em 12 de julho de 1999.

Campinas, 12 de julho de 1999.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.1506, 788.1524, Fax: (019) 788.1525, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br
http://www.unicamp.br/iel/pos/POSIEL.htm

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como presidente da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação do Projeto de Tese de Doutorado intitulado "Práticas de Leitura de Professores: Histórias de Vida e Formação", da candidata Gláucia Maria Piato Tardelli, em 28 de abril de 1999.

Campinas, 28 de abril de 1999.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.1506, 788.1524, Fax: (019) 788.1525, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br
http://www.unicamp.br/iel/pos/POSIEL.htm

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad **presidiu,** na qualidade de **orientadora**, a Comissão Julgadora da Defesa da Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **Ana Liria Sacomano Bertolani** intitulada: "FORMANDO LEITORES CONTANDO HISTÓRIAS", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **16 de março de 1999**.

Campinas, 16 de março de 1999.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581-0

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.2856, 788.2874, Fax: (019) 788.2875
e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad **presidiu,** na qualidade de **orientadora**, a Comissão Julgadora da Defesa da Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada de **Guilherme do Val Toledo Prado** intitulada: "DOCUMENTOS DESEMBOSCADOS: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa.", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **22 março de 1999**.

Campinas, 22 de março de 1999.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581-0

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.2856, 788.2874, Fax: (019) 788.2875
e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **Raquel Salek Fiad** presidiu na qualidade de orientadora a Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **Glaucia Maria Piato Tardelli** intitulada: Histórias de leitura: a formação do professor leitor, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **19 de agosto de 1997**.

Campinas, 19 de agosto de 1997

Profo. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - MESTRADO E DOUTORADO

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **Raquel Salek Fiad** presidiu na qualidade de orientadora a Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **José Geraldo Marques** intitulada: A redação no vestibular: uso da coletânea e intertextualidade, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **26 de agosto de 1997**.

Campinas, 26 de agosto de 1997

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **Raquel Salek Fiad** presidiu, na qualidade de **orientadora**, a Comissão Julgadora da Defesa da Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **Silvane Aparecida de Freitas Martins** intitulada: Análise de produções escritas de alunos de 3º grau, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **18 de novembro de 1997**.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Campinas, 18 de novembro de 1997

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** presidiu, na qualidade de **Orientadora,** a Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **MARIA APARECIDA LOPES** intitulada: "Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **19 de setembro de 1996**.

Campinas, 19 de setembro de 1996.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** presidiu, na qualidade de **Orientadora,** a Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **CECÍLIA VAZ PUPO DE MELLO** intitulada: "Tipologias textuais: um estudo em escola de 1º grau (5ª a 8ª série) sobre formas de sua aquisição e de estratégias em seu uso", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **13 de março de 1996**.

Campinas, 13 de março de 1996

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que a **Profª Drª Raquel Salek Fiad** atuou como Orientadora da Mestranda Sueli Nunes Leite, da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas, para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado intitulada "A reescrita e os indícios do desenvolvimento da escrita", no período de outubro de 1994 a 28 de fevereiro de 1996, quando a mesma defendeu sua Dissertação.

Maceió, 28 de fevereiro de 1996.

Alibio Faria
P/ Marlucia Cordeiro Oliveira
Curso de Pós-Graduação e Letras/UFAL
SECRETÁRIA

Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Alagoas
Campus A. C. Simões
Tabuleiro do Martins
57.072-970 MACEIÓ - Alagoas
Fone e Fax: (082) 322-2271

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** presidiu a Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **MARCO ANTONIO VILLARTA NEDER** intitulada: "Memória do múltiplo e do descontínuo nos discursos de construção de um curso de Letras de formação de professores: IEL/UNICAMP", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **28 de abril de 1995**.

Campinas, 28 de abril de 1995

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti
Coordenadora Sub-Comissão de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada
IEL UNICAMP
Matrícula 10845

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** presidiu a Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **MARIA EMÍLIA BORGES DANIEL** intitulada: "A aprendizagem de língua portuguesa nas vozes dos calouros de Letras da UFMS", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **04 de julho de 1995**.

Campinas, 04 de julho de 1995

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti
Coordenadora Sub-Comissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL UNICAMP
Matrícula 10845

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** presidiu a Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **SHEILA VIEIRA DE CAMARGO GRILLO** intitulada: "Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor-aluno na revisão de textos", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **25 de agosto de 1995**.

Campinas, 25 de agosto de 1995

Profa Dra. Marilda do Couto Cavalcanti
Coordenadora Sub-Comissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL UNICAMP
Matrícula 10845

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Professora Doutora Raquel Salek Fiad participou, como Orientadora, da Comissão Julgadora da Tese de Doutorado da aluna LILIAN LOPES MARTIN DA SILVA cujo exemplar de Tese se intitula: " MUDAR O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA NO 1º GRAU: UMA PROMESSA QUE NAO VENCEU NEM SE CUMPRIU MAS QUE MERECE SER INTERPRETADA ".

A referida defesa foi realizada nesta Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 22 de Setembro de 1994.

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística
Rua Barão de Geremoabo, nº147 CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-Ba
Tel.: (071) 336-0790 / 8754 Fax: (071) 336-8355 E-mail: pgletba@ufba.br

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins e a pedido da interessada, que **Profª. Drª RAQUEL SALEK FIAD** foi componente da Banca Examinadora da dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras por CESAR COSTA VITORINO, intitulada *Compreensão sociolingüística da fala e escrita de indivíduos alfabetizados na zona rural*, defendida nesta data, 19 de julho de 1999.

Salvador, 19 de julho de 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que a Professora Doutora **RAQUEL SALEK FIAD**, participou como membro da Banca Examinadora que julgou a dissertação de mestrado intitulada: "ANÁLISE DOS FATORES DE TEXTUALIDADE EM REDAÇÕES ESCOLARES", apresentada por Meiri Estelito de Souza, em sessão pública no dia 08 de março de 1999.

Curitiba, 08 de março de 1999.

Prof.ª Reny Maria Gregolin Guindaste
Coordenador em Exercício

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como **membro** da Comissão Julgadora da Defesa da Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **Luciano Novaes Vidon** intitulada: "INDIVIDUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: ESTILOS EM CONFLITO. ANÁLISE DE DADOS SINGULARES", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **25 de fevereiro de 1999**.

Campinas, 25 de fevereiro de 1999.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ R[illegible] GOES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.591-0

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.2856, 788.2874, Fax: (019) 788.2875
e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como **membro** da Comissão Julgadora da Defesa da Tese de Doutorado em Lingüística de **Eliana Maria Severino Donaio Ruiz** intitulada: COMO SE CORRIGE REDAÇÃO NA ESCOLA, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **17 de novembro de 1998**.

Campinas, 17 de novembro de 1998

Tania Alkmim

Profa. Dra. TÂNIA MARIA ALKMIM
Coordenadora da Subcomissão de
Pós-Graduação em Lingüística
IEL/UNICAMP
Matr. 04633-7

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.2856, 788.2874, Fax: (019) 788.2875
e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como **membro** da Comissão Julgadora da Defesa da Tese de Doutorado em Lingüística de **Rosangela Francischini** intitulada: PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS SÉRIES INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO: ANÁLISE DE PROCESSOS DE REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA EM NARRATIVAS, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **16 de novembro de 1998**.

Campinas, 16 de novembro de 1998

Tania Alkmim

Profa. Dra. TÂNIA MARIA ALKMIM
Coordenadora da Subcomissão de
Pós-Graduação em Lingüística
IEL/UNICAMP
Matr. 04633-7

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.2856, 788.2874, Fax: (019) 788.2875
e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como presidente da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação da Tese de Doutorado intitulada "Estudos a respeito dos conhecimentos lingüísticos veiculados nos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa", do candidato Guilherme do Val Toledo Prado, em 04 de setembro de 1998.

Campinas, 04 de setembro de 1998.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.1506, 788.1524, Fax: (019) 788.1525, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br
http://www.unicamp.br/iel/pos/POSIEL.htm

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

A T E S T A D O

Atesto, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como membro da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação de Mestrado intitulado "Aquisição da linguagem escrita e constituição do estilo: análise de um 'corpus' longitudinal", do candidato Luciano Novaes Vidon, em 05 de junho de 1998.

Campinas, 05 de junho de 1998.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.1506, 788.1524, Fax: (019) 788.1525, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br
http://www.unicamp.br/iel/pos/POSIEL.htm

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como membro da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação de Mestrado intitulado "Aquisição da linguagem escrita e constituição do estilo: análise de um 'corpus' longitudinal", do candidato Luciano Novaes Vidon, em 05 de junho de 1998.

Campinas, 05 de junho de 1998.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.1506, 788.1524, Fax: (019) 788.1525, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br
http://www.unicamp.br/iel/pos/POSIEL.htm

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como presidente da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação de Mestrado intitulado "A produção escrita de alunos de curso técnico", do candidato Paulo Roberto Almeida, em 23 de abril de 1998.

Campinas, 23 de abril de 1998.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.1506, 788.1524, Fax: (019) 788.1525, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br
http://www.unicamp.br/iel/pos/POSIEL.htm

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como membro da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação do Projeto de Dissertação de Mestrado intitulada "ASSIMILAÇÃO DE CONCEITOS LINGÜÍSTICOS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 1º GRAU", da candidata Ana Silvia Moço Aparicio, em 09 de novembro de 1998.

Campinas, 09 de novembro de 1998.

Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.1506, 788.1524, Fax: (019) 788.1525, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br
http://www.unicamp.br/iel/pos/POSIEL.htm

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a **Profa. Dra. RAQUEL SALEK FIAD** presidiu na qualidade de orientadora a Comissão Julgadora do Exame de qualificação na área de **Lingüística Aplicada**, do aluno **VALDIR HEITOR BARZOTTO** em **06 de janeiro de 1998**.

Campinas, 06 de janeiro de 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.2874/788.2856, Fax: (019) 788.2875, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
Coordenação de Pós-Graduação
Rua Bertrand Russell, 801 - Barão Geraldo/Campinas-SP/Cep: 13081-970
Tel (019) 788-5572/ 788-7380 /788-7473/ 788-7024 Fax 788-5573
E-Mail : pg_educ@obelix.unicamp.br

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a ***Professora Doutora Raquel Salek Fiad - IEL/UNICAMP*** *participou, como MEMBRO TITULAR, do Exame de Qualificação de MESTRADO da aluna HELOÍSA ANDRÉIA VICENTE DE MATOS , cujo Projeto de Dissertação se intitula : "AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE LEITURA E NO ENSINO FUNDAMENTAL".*

O referido Exame foi realizado na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 22 de dezembro de 1998

Prof. Dr. ANGEL PINO SIRGADO
Coordenador de Pós graduação
Faculdade de Educação
UNICAMP

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a **Profa. Dra. RAQUEL SALEK FIAD** presidiu na qualidade de orientadora a Comissão Julgadora do Exame de qualificação na área de **Lingüística Aplicada**, do aluno **VALDIR HEITOR BARZOTTO** em **06 de janeiro de 1998**.

Campinas, 06 de janeiro de 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Caixa Postal 6045, CEP 13081-970 - Campinas - SP
Fone: (019) 788.2874/788.2856, Fax: (019) 788.2875, e-mail: cpgiel@iel.unicamp.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUB-COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. RAQUEL SALEK FIAD **presidiu** na qualidade de **orientador** a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Mestrado** em Lingüística Aplicada na área de Ensino Aprendizagem/Língua Materna do aluno José Geraldo Marques da Costa, em **28 de janeiro de 1997**.

Campinas, 28 de janeiro de 1997.

p/ Denise Bértoli Braga

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUB-COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. RAQUEL SALEK FIAD **presidiu** na qualidade de **orientadora** a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Mestrado** em Lingüística Aplicada na área de Ensino Aprendizagem/Língua Materna da aluna Silvane Aparecida de Freitas Martins, em **07 de abril de 1997**.

Campinas, 07 de abril de 1997.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.281-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **Raquel Salek Fiad** presidiu na qualidade de orientadora a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação da Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, intitulada: Formando leitores contando histórias, da aluna Ana Liria Sacomano em 31 de outubro de 1997.

Campinas, 31 de outubro de 1997.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUB-COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad **presidiu** na qualidade de **orientadora** a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação da **Dissertação de Mestrado** em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna do aluno Emersom de Pietri, em **10 de dezembro de 1997**.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Campinas, 10 de dezembro de 1997.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **Raquel Salek Fiad** participou como **membro**, da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação da Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada na área de Ensino Aprendizagem de Língua Materna, da aluna **Carmen Ferreira da Silva**, em 28 de novembro de 1997.

Campinas, 28 de novembro de 1997.

Profa. Dra. [illegible]
Coordenadora [illegible]
[illegible] Aplicada
IEL/UNICAMP - Mat. [illegible]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUB-COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como **membro**, da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação da **Tese de doutorado** em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna da aluna Suzana Lima Vargas, em **16 de dezembro de 1997**.

Campinas, 16 de dezembro de 1997.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Sub-comissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

PÓS-GRADUAÇÃO

EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO

Aos 19 de maio 19 97, a Comissão Julgadora, constituída pelos Professores abaixo assinados, submeteu ao EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO, em nível de Doutorado de acordo com o Regulamento de Pós-Graduação, o(a) Sr(a). Maria Virginia Leal, regularmente matriculado(a) na Área de Semiótica e Lingüística Geral, junto ao Departamento de Lingüística desta Faculdade.

Realizadas as argüições, foram atribuídas as seguintes notas e níveis:

BANCA EXAMINADORA	NOTAS	NÍVEL
Prof(a). Dr(a). Raquel Salek Fiad	Aprovada	Aprovada
Prof(a). Dr(a). Lélia Erbolato Melo	Aprovada	Aprovada
Prof(a). Dr(a). Irenilde Pereira dos Santos	Aprovada	Aprovada
Orientador(a)		
MÉDIA FINAL:	Aprovada	Aprovada

Em função dos resultados obtidos no Exame, o(a) pós-graduando(a) foi considerado APROVADO(A), podendo sumeter-se à prova de defesa do trabalho com vistas ao título de Doutor.

São Paulo, 19 de maio de 1997

Comissão Julgadora

Raquel Salek Fiad
Prof(a). Dr(a). Raquel Salek Fiad

Lélia Erbolato Melo
Prof(a). Dr(a). Lélia Erbolato Melo

Prof(a). Dr(a). Irenilde Pereira dos Santos

Orientador(a)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** *presidiu*, na qualidade de **orientadora,** a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação na área de **Lingüística Aplicada**, da aluna **MARILDES MARINHO MIRANDA** 05 de maio de 1997.

Campinas, 05 de maio de 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **Raquel Salek Fiad** participou como **Membro** da Comissão Julgadora da Defesa da Tese de Doutorado em Lingüística de **Vania Maria Bernardes Arruda Fernandes** intitulada: Pressuposição, Argumentação e Ideologia: análise de textos publicitários, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **23 de junho de 1997**.

Campinas, 23 de junho de 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO - DOUTORADO

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **Membro**, da Comissão Julgadora da Defesa de Doutorado em Lingüística de **LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO** intitulada: A sombra do Caos - Ensino de língua x tradição gramatical, no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **20 de maio de 1997**.

Campinas, 20 de maio de 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

Universidade Estadual do Centro-Oeste

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ATESTADO

Atesto para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) **RAQUEL SALEK FIAD**, participou como **Membro** da Banca de Defesa de Dissertação do(a) aluno(a) **RITA DE CÁSSIA DA LUZ STADLER**, cujo projeto se intitula **"ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA: UM ESPAÇO PARA O DISCURSO DISCENTE"**.

A referida Defesa foi realizada na Faculdade de Educação - UNICAMP.

Guarapuava, 17 de março de 1997.

Profª. Ms. Wanda T. P. dos Santos
Diretora de Pós-Graduação

Rua Pres. Zacarias, 875 - Cx. P. 730 - Fone: (042) 723-1869 - Fax: (042) 723-8644 - 85015-430 - GUARAPUAVA - PR

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins e a pedido da interessada, que a Profª. Drª. **RAQUEL SALEK FIAD**, foi componente da Banca Examinadora da dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras por CRISTINA DOS SANTOS CARVALHO, intitulada ***Conjunções subordinativas em duas localidades rurais da Bahia***, defendida nesta data, 08 de janeiro de 1997.

Salvador, 08 de janeiro de 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

CÉLIA MARQUES TELLES
Coordenadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUB-COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, **presidiu** na qualidade de orientadora a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Mestrado** em Lingüística Aplicada da aluna Glaucia Maria Piato Terdelli, em **19 de dezembro de 1996**.

Campinas, 19 de dezembro de 1996.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUB-COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad presidiu na qualidade de Orientadora a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Mestrado** em Lingüística Aplicada da aluna Ivana Lima Regis , em **12 de dezembro de 1996**.

Campinas, 12 de dezembro de 1996.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581-0

PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Mestrado em** Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna, da aluna **ANA CLAUDIA FERREIRA LOPES** em **30 de setembro de 1996**.

Campinas, 30 de setembro de 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de Mestrado em Lingüística da aluna Tania Rocha Parmigiani, em **05 de junho de 1996**.

Campinas, 05 junho de 1996.

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub-Comissão de
Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Rua Presidente Zacarias, 875 CX.Postal 730 Cep:85015-430 Fone:(042)7231869 Guarapuava-PR

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ATESTADO DOS MEMBROS

Atesto, para os devidos fins, que a Professora Doutora RAQUEL SALEK FIAD participou como membro da Banca de Exame de Qualificação de Mestrado da aluna MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN, cujo projeto de Dissertação se intitula "AS VOZES DE CAROLINA, JOSÉ E DANIEL".

O referido Exame foi realizado na Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

Guarapuava, 16 de maio de 1996.

Profa. Ms. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos
Diretora de Pós-Graduação
Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUB-COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou como **Membro** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Doutorado** na área de Lingüística da aluna Maria Lygia de Camargo Barros , em **19 de dezembro de 1996**.

Campinas, 19 de dezembro de 1996.

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE **CASTRO**
Coordenadora da Sub-Comissão de
Pós-Graduação em Lingüística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **Membro** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Doutorado** em Lingüística, do aluno LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO em 13 de dezembro de 1996.

Campinas, 13 de dezembro de 1996.

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de **Doutorado** em Lingüística, da aluna **ROSÂNGELA FRANCISCHINI**, em **03 de setembro de 1996**.

Campinas, 03 de setembro de 1996.

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da
Pós-Graduação em Lingüística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.303-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** presidiu, na qualidade de **orientador**, a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de Doutorado em Lingüística, na área de Lingüística Aplicada da aluna **ROSÂNGELA FRANCISCHINI** em **10 de julho de 1996**.

Campinas, 10 de julho de 1996.

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Lingüística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profª Drª **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de Doutorado em Lingüística, da aluna Vânia Maria Bernardes Arruda Fernandes , em **14 de agosto de 1996**.

Campinas, 14 de agosto de 1996

Vania Maria Alkmin

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** presidiu, na qualidade de **orientadora**, a Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de Doutorado em Lingüística Aplicada na área de Ensino Aprendizagem de Língua Materna, do aluno GUILERME DO VAL TOLEDO PRADO em **29 de março de 1996**.

Campinas, 29 de março de 1996.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de Doutorado em Lingüística da aluna Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, em **14 de março de 1996**.

Campinas, 14 de março de 1996

Profa Dra ESTER MIRIAM SCARPA
Coordenadora da Subcomissão de
Pós-Graduação em Lingüística
IEL/UNICAMP - Matr 03902-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD**, realizou Exame de Qualificação Geral, Doutorado, na área de Lingüística Aplicada na aluna **VÂNIA MARIA BERNARDES ARRUDA FERNANDES**, em 11 de março de 1996.

Campinas, 11 de março de 1996

Prof. Dr. SÍRIO POSSENTI
Coordenador da Comissão de Pós-Graduação
IEL/UNICAMP - Mat. 05385-6

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profª Drª **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de Doutorado em Lingüística Aplicada na área de Letramento em Língua Materna da aluna MARIA CERES PEREIRA , em **15 de março de 1996**.

Campinas, 15 de março de 1996.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE
PÓS - GRADUAÇÃO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa. Dra. **RAQUEL SALEK FIAD,** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora da Defesa de Tese de Doutorado em Lingüística de **LÚCIA KOPSCHITZ XAVIER BASTOS** intitulada: "Anotações sobre leitura e nonsense", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **19 de setembro de 1996**.

Campinas, 19 de setembro de 1996.

Universidade Estadual do Centro-Oeste

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ATESTADO

Atesto para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) **RAQUEL SALEK FIAD,** participou como **Membro** da Banca de Defesa de Dissertação do(a) aluno(a) **MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN**, cujo projeto se intitula **"AS VOZES DE CAROLINA, JOSÉ E DANIEL...".**

A referida Defesa foi realizada no IEL - UNICAMP.

Guarapuava, 14 de novembro de 1996.

Profª. Ms. Wanda T. P. dos Santos
Diretora de Pós-Graduação
Wanda Terezinha Pacheco dos Santos
DIRETORA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PORT. N. 124/95-D.P./UNICENTRO

Rua Pres. Zacarias, 875 - Cx. P. 730 - Fone: (042) 723-1869 - Fax: (042) 723-8644 - 85015-430 - GUARAPUAVA - PR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **IVANILDE MOREIRA DE SOUSA** intitulada: "Alfabetização: Teoria e Prática em (des)encontro. Uma reflexão sobre a implantação do ciclo básica no Estado de São Paulo", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **21 de agosto de 1996**.

Campinas, 21 de agosto de 1996.

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós-Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.581 0

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Rua Pres. Zacarias, 875 - Cx. Postal 730 - Fone (042) 223 1860 - Fax (042) 223 8611 - 85.015-430 Guarapuava - PR

DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ATESTADO

Atesto para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) *RAQUEL SALEK FIAD*, participou como membro da Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) Sandra do Rocio Ferreira Leal, cujo projeto de Dissertação se intitula "TELEVISÃO: PRESENÇA NA VIDA, AUSÊNCIA NA ESCOLA".

O referido exame foi realizado no IEL da Universidade Estadual de Campinas.

Guarapuava, 01 de julho de 1996.

Profª. Ms. Wanda T. P. dos Santos
Diretora de Pós-Graduação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Ofício nº 55/96-PPGL

Maceió, 26 de fevereiro de 1996.

Cara Professora,

Vimos agradecer-lhe sua valiosa contribuição como Membro da Banca Examinadora da Defesa de Dissertação intitulada: "SEGMENTAÇÃO NA ESCRITA ESPONTÂNEA DE CRIANÇAS DO 1º GRAU", da mestranda Tânia Maria Augusto Pereira, da UFAL, em 29 de fevereiro e 1996, às 08:00 horas no Auditório da Biblioteca Central da UFAL.

Atenciosamente,

Maria Denilda Moura

Profª Drª Maria Denilda Moura
Programa de Pós-Graduação em Letras / UFAL
Coordenadora

Profª Drª RAQUEL SALEK FIAD
UNICAMP

Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Alagoas
Campus A. C. Simões
Tabuleiro do Martins
57.072-970 MACEIÓ - Alagoas
Fone e Fax: (082) 322-2271

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD,** realizou Exame de Qualificação Geral, Doutorado, na **área de Lingüística Aplicada** na aluna **MARIA LYGIA DE CAMARGO BARROS,** em **26 de março de 1996**.

Campinas, 27 de março de 1996

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Lingüística
IEL/UNICAMP
Matr. 04,368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD,** realizou Exame de Qualificação Geral, Doutorado, na **área de Lingüística Aplicada** na aluna **ELZA TAEKO DOI,** 785113 em **21 de março de 1996**.

Campinas, 21 de março de 1996

Profa. Dra. MARIA FAUSTA C. P. DE CASTRO
Coordenadora da Sub Comissão de
Pós-Graduação em Linguística
IEL/UNICAMP
Matr. 04.368-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO – DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como **MEMBRO** da Comissão Julgadora do Exame de Qualificação de Mestrado em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Língua Materna da aluna **Ivanilde Moreira de Souza**, em **13 de dezembro de 1995**.

Campinas, 13 de dezembro de 1995

Profa. Dra. MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
Coordenadora da Subcomissão de Pós Graduação
em Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP - Matr. 24.501-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Professora Doutora RAQUEL SALEK FIAD - IEL-UNICAMP participou, como MEMBRO TITULAR, do Exame de Qualificação de MESTRADO da aluna NARRIMAN RODRIGUES CONDE - RA. No. 935687, cujo Projeto de Dissertação se intitula : "A ESTRUTURA NARRATIVA DOS CONTOS DE FADAS E NOVA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DE CRIANÇAS".

O referido Exame foi realizado na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 28.4.95

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) RAQUEL SALEK FIAD - IEL-UNICAMP participou, como MEMBRO TITULAR, da Comissão Julgadora da Defesa de Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO do(a) aluno(a) TEREZINHA MAIA MARTINCOWSKI - RA. No.915031, cujo exemplar de Tese se intitula : "A CONSTITUIÇÃO TEMÁTICA DE TEXTOS INFANTIS: EXAMINANDO ASPECTOS DA RELAÇÃO ESCRITOR-LEITOR".

A referida defesa foi realizada na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 06.02.1995

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Professora Doutora RAQUEL SALEK FIAD - IEL/UNICAMP participou, como MEMBRO TITULAR, da Comissão Julgadora da Defesa de Tese de DOUTORADO da aluna CRISTINA BRUZZO - RA. No. 845374, cujo exemplar de Tese se intitula : "O CINEMA NA ESCOLA - PROFESSOR, UM ESPECTADOR ".

A referida defesa foi realizada na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 06.11.1995

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que a Professora Doutora RAQUEL SALEK FIAD - IEL-UNICAMP participou, como MEMBRO TITULAR, da Comissão Julgadora da Dissertação de MESTRADO da aluna ANA ARCHANGELO GUIMARÃES - RA. No. 925209, cujo exemplar de Dissertação se intitula : 'O PROFESSOR CONSTRUTIVISTA: DESAFIOS DE UM SUJEITO QUE APRENDE".

A referida defesa foi realizada na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 07.4.1995

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) RAQUEL SALEK FIAD participou, como MEMBRO SUPLENTE, do Exame de Qualificação de MESTRADO do(a) aluno(a) ELIZABETH DOS SANTOS BRAGA - RA. No. 925221, cujo Projeto de Dissertação se intitula : "ESCRITA E MEMÓRIA - Aspectos da constituição da memória no processo inicial da apropriação da forma escrita de linguagem".

O referido Exame foi realizado na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 13.12.1994

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) Raquel Salek Fiad participou, como MEMBRO TITULAR, do Exame de Qualificação de MESTRADO do(a) aluno(a) ANA ARCHANGELO GUIMARÃES, cujo Projeto de Dissertação se intitula: "O PROFESSOR CONSTRUTIVISTA: DESAFIOS DE UM SUJEITO QUE APRENDE".

O referido Exame foi realizado na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 11.10.94

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNICAMP

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins que o(a) Professor (a) Doutor(a) RAQUEL SALEK FIAD participou, como **MEMBRO** da Banca de Exame de Qualificação TEREZINHA MAIA MARTINCOWSKI

cujo Projeto de Tese se intitula:- " CARACTERÍSTICAS DA CONSTIUIÇÃO TEMÁTICA DE TEXTOS INFANTIS "

O referido Exame foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 26 de setembro de 1994.

Campinas, em 26 de setembro de 1994.

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

Telefone: PABX (0192) 39-1301
Telex: (019) 1150

UNICAMP

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins que o(a) Professor (a) Doutor(a) RAQUEL SALEK FIAD participou, como MEMBRO da Banca de Exame de Qualificação

MARIA JOSÉ DE MOURA

cujo Projeto de Tese se intitula:- " UMA MEMÓRIA: HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES DE 3ª A 5ª SÉRIE DA CIDADE DE TEREZINA ".

O referido Exame foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 09 de maio de 1994

Campinas, em 09 de maio de 1994.

Profa. Dra MARIA DA GLÓRIA M GOHN
COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas
Caixa Postal 1170
13100 Campinas SP Brasil

Telefone: PABX (0192) 39-1301
Telex: (019) 1150

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como Membro da Comissão Julgadora da Defesa de Tese de Doutorado em Lingüística de **MARIA DO SOCORRO OLIVEIRA DE MENESES** intitulada: "Contar estórias: um evento de fala em análise (uma visão etnometodológica do ato de narrar)", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em 26 de agosto de 1994.

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
Campinas, 26 de agosto de 1994

p/ Profa.Dra. **MARY AIZAWA KATO**
Coordenadora - Lingüística

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) Raquel Salek Fiad participou, como MEMBRO TITULAR, da Comissão Julgadora da Defesa de Tese de DOUTORADO do(a) aluno(a) MARIA JOSÉ DE MOURA, cujo exemplar de Tese se intitula : " UMA MEMÓRIA: HISTÓRIA DE LEITURA DE PROFESSORES DE 3a. A 5a. SÉRIE DA CIDADE DE TERESINA ".

A referida defesa foi realizada na Pos-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 07.10.94

Prof. Dr. FERMINO FERNANDES SISTO
COORDENADOR DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
SUBCOMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

A T E S T A D O

ATESTO, para os devidos fins, que a Profa.Dra. **RAQUEL SALEK FIAD** participou como Membro da Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada de **SUZANA LIMA VARGAS** intitulada: "A construção do discurso narrativo em contexto escolar", no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, em **14 de dezembro de 1994**.

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
Campinas, 14 de dezembro de 1994

Profa.Dra. **MARILDA DO COUTO CAVALCANTI**
Coordenadora - Lingüística Aplicada

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
MESTRADO - DOUTORADO
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

UNICAMP

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, que o(a) Professor(a) Doutor(a) RAQUEL FIAD SALEK participou, como TITULAR, da Comissão Julgadora da Defesa de Dissertação de MESTRADO do(a) aluno(a) MABEL SERVIDONE, cujo exemplar de Dissertação se intitula: "LEITOR E ESCRITOR OU OBSERVADOR DISTANCIADO"

A referida defesa foi realizada nesta Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, nesta data.

Campinas, 22 de junho de 1993.

Profa. Dra MARIA DA GLÓRIA M. GOHN
COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAIXA POSTAL 1170
13081- CAMPINAS - SP BRASIL

TELEFONE PABX (0192) 39-7766
TELEX (019) 1150

Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que RAQUEL SALEK FIAD é membro da Comissão Editorial da Revista *Estudos Lingüísticos*, do GEL - Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo.

O mandato, iniciado nesta data, é de quatro anos.

São Paulo, 13 de setembro de 1999.

Rony Farto Pereira
Vice-Presidente do GEL
Presidente da Comissão Editorial

GEL/UNESP - CÂMPUS DE ASSIS
Avenida D. Antônio, 2100 - Vila Tênis Clube - Caixa postal. 335 - TELEFAX (018) 322-2933 - Ramal 217
E.mail: gel@assis.unesp.br - CEP 19806-173 - Assis - SP

ALB
associação de leitura do Brasil

Certificado

Certificamos, para os devidos fins, que a Profª Dra. Raquel Salek Fiad participou da coordenação da avaliação de cartilhas e livros didáticos para composição do Catálogo de Compras do Programa Nacional Sala de Leitura da FAE/MEC, gerenciado por esta entidade, no período de 01 de março a 30 de maio de 1996.

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Presidente da Associação de Leitura do Brasil

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Secretaria de Educação Fundamental
Departamento de Política da Educação Fundamental

CERTIFICADO

Certificamos que

Raquel Salek Flad

participou como parecerista no processo de análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados para 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

Brasília, 30 de setembro de 1998.

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha
Diretora do Departamento de Política da Educação Fundamental

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

HORÁRIO: 08h às 12h

DATA	PARTICIPANTES	LOCAL	ÁREA DO CONHECIMENTO	DOCENTE
19	Professores de História	SME 4.º andar, sala 01	HISTÓRIA	*Marcos Antonio Cordiolli* (TUIUTI)
20	Professores de Ciências	SME Auditório, 1.º andar	CIÊNCIAS	*Otávio Aloísio Maldaner* (UNIJUI – RS)
24	Professores de Matemática	SME Auditório, 1.º andar	MATEMÁTICA	*Carlos Henrique dos Santos* (UFPR)
25	Professores de Língua Inglesa	SME 3.º andar, sala 02	LÍNGUA INGLESA	*Gertrud Friedrich Frahm* (UFPR)
25	Professores de Língua Portuguesa	SME Auditório, 1.º andar	LÍNGUA PORTUGUESA	*Raquel Salek Fiad* (UNICAMP)
26	Professores de Geografia	SME 4.º andar, sala 02	GEOGRAFIA	*Salete Teixeira* (UFPR)
26	Professores de Ensino da Arte	SME 3.º andar, sala 02	ENSINO DA ARTE	*Consuelo Schlichta* (UFPR)
27	Professores de Educação Física	SME 3.º andar, sala 03	EDUCAÇÃO FÍSICA	*Marcus Aurélio Taborda de Oliveira* (UFPR)

ENCONTROS DE ESTUDO PCNs

(culminância)

Professores 5.ª/8.ª séries

1998

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E DIFUSÃO EDUCACIONAL

CERTIFICADO

UNICAMP

Certificamos que ***RAQUEL SALEK FIAD*** presidiu a Comissão Organizadora do XLV Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo-GEL, realizado na Universidade Estadual de Campinas-SP, nos dias 22, 23 e 24 de maio de 1997.

Campinas, 24 de maio de 1997.

Prof. Dr. Sírio Possenti
Presidente do GEL

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Diretor do IEL-UNICAMP

Grupo de
Estudos
Lingüísticos
do Estado de
São Paulo

São José do Rio Preto, 11 de setembro de 1997.

Caro Colega,

Como é de seu conhecimento, a Comissão Editorial dos *Estudos Lingüísticos* (Anais de Seminários do GEL) deve ser renovada a cada dois anos em 50% de seus membros, coincidindo com a mudança da Diretoria. Em razão disso, sirvo-me da presente para comunicar-lhe sua substituição e conseqüente desligamento dos trabalhos da referida comissão, reconhecendo, todavia, o alto nível de sua contribuição, cujo indício mais expressivo é a elevada qualidade dos trabalhos publicados.

Em função do empenho e da disposição com que o(a) Colega se desincumbiu dessa responsabilidade, manifesto-lhe em meu nome e em nome de toda a Diretoria do GEL os mais profundos agradecimentos, esperando ainda poder contar com sua valiosa colaboração em outras oportunidades.

Enviando-lhe votos de estima e consideração, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Erotilde Goreti Pezatti
Vice-Presidente do GEL
Presidente da Comissão Editorial

UNESP - CÂMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Rua Cristóvão Colombo, 2265 - J. Nazareth - C.P. 136 - Fone (017) 224-4966 - FAX (017) 224-8692
E.mail: marize@lev.ibilce.unesp.br - CEP 15054-000 - São José do Rio Preto - SP

XLVI SEMINÁRIO DO
Grupo de Estudos Lingüísticos
do Estado de São Paulo

unesp
IBILCE

DECLARAÇÃO

O Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo declara que a Professora **Raquel Salek Fiad** atuou como parecerista *ad hoc* na seleção dos trabalhos a serem publicados nos Anais XXVII de Seminários do GEL.

São José do Rio Preto, 9 de fevereiro de 1998.

Roberto Gomes Camacho
Presidente

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Profª Drª Raquel Salek Fiad proferiu, no dia 19 de maio de 1997, das 10 às 12 horas, no Curso de Pós-graduação em Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, a conferência intitulada *A reescrita dos textos e os tipos de textos: o estudo de um caso.*

São Paulo, 19 de maio de 1997.

Prof. Dr. José Luiz Fiorin
Coordenador do Curso de Pós-graduação em
Lingüística

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos, para os devidos fins, que a Prof.ª Dr.ª **Raquel Salek Fiad** ministrou, em 17 de outubro de 1997, a palestra intitulada

Reflexões sobre a aquisição da escrita: um exercício de análise dentro do paradigma indiciário

a alunos da área de concentração em Lingüística deste Mestrado.

E, por ser verdade, firmamos a presente.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
UFPR
CCPGL

Curitiba, 17 de outubro de 1997.

Prof.ª Dr.ª Odete Pereira da Silva Menon
COORDENADORA

UNICAMP
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE
PARA OS VESTIBULARES

COORDENAÇÃO ACADÊMICA

ATESTADO

Atesto, para os devidos fins, que a Profª Drª Raquel Salek Fiad participou nos anos de 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995 e 1996, na qualidade de Elaboradora, da Banca de Elaboração das provas de Língua Estrangeira - Inglês.

Campinas, 26 de março de 1996

JOCIMAR ARCHANGELO
Coordenador Geral

COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES DA UNICAMP
Cidade Universitária Zeferino Vaz – Barão Geraldo
Rua Érico Veríssimo, 1280. Caixa Postal: 1170
13081-970 – Campinas (SP)

GEL - GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sociedade Civil reg. sob nº 51.052 no 4º Reg. de Títs. e Docs. - São Paulo
C.G.C. 58.104.183/0001-75

DECLARAÇÃO

O Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo declara que a Professora **Raquel Salek Fiad** atuou como parecerista *ad hoc* na seleção dos trabalhos a serem publicados nos Anais do XXVI Seminário do GEL.

Campinas, 12 de dezembro de 1996.

Sírio Possenti
Presidente

UNICAMP
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE
PARA OS VESTIBULARES

97
UNICAMP
VESTIBULAR NACIONAL

CERTIFICADO

Certificamos que o(a) Prof(a) *Raquel Salek Fiad*, participou da Divulgação do VESTIBULAR UNICAMP/97, proferindo palestras sobre as provas de Português, em São José dos Campos no dia 04 de setembro de 1996.

Campinas, 04 de setembro de 1996

Profa Dra Eugênia M. R. Charnet
Coordenadora Acadêmica

Prof. Dr. Paulo Sérgio Franco Barbosa
Coordenador Geral

Universidade São Francisco

CÂMPUS DE BRAGANÇA PAULISTA - CÂMPUS DE ITATIBA - CÂMPUS DE SÃO PAULO

CERTIFICADO

Certifico que

PROFª Drª RAQUEL SALEK FIAD

Participou da XVI Semana de Estudos de Letras, realizada pela Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade São Francisco, de 23 à 27 de setembro de 1996 na qualidade de conferencista: "Estudo Avaliatório dos Livros Didáticos em Português"

Itatiba, 25 de setembro de 1996.

PROFª Ms. CARMEN B. FABRIANI
DIRETORA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

ATESTADO

Atesto que a Profa. Dra. Raquel Salek Fiad participou do Debate **"O perfil do mestrando ou: o que é para você uma dissertação em 24/30 meses?"**, promovido pela Comissão de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, no dia 20 de junho de 1995.

Campinas, 25 de junho de 1995

Prof. Dr. Sírio Possenti
Coordenador da Comissão de Pós-Graduação - IEL

EDITORA UFMS

ATESTADO

Atestamos para os devidos fins que

RAQUEL SALEK FIAD

prestou consultoria na área de Ciências Humanas e Sociais para periódicos da Editora UFMS, no ano de 1995.

Campo Grande, dezembro de 1995

Horácio Porto Filho
Chefe da Editora UFMS

EDITORA UFMS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 649 - CEP 79070-900 - Fone(067)787-3311 R.283 - Cidade Universitária - Campo Grande-MS

GEL - GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO
Sociedade Civil reg. sob nº 51.052 no 4º Reg. de Títs. e Docs. - São Paulo
C.G.C. 58.104.183/0001-75

DECLARAÇÃO

O Grupo de Estudos Lingüísticos declara que a Professora Doutora **Raquel Salek Fiad** atuou como parecerista *ad hoc* na seleção dos trabalhos a serem publicados nos Anais do XLIII Seminário do GEL.

Campinas, 16 de novembro de 1995.

Sírio Possenti
Presidente

UNICAMP
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COMISSÃO PERMANENTE
PARA OS VESTIBULARES

VESTIBULAR NACIONAL 96

CERTIFICADO

Certificamos que o(a) Sr(a), *RAQUEL SALEK FIAD* participou, entre os dias 26 de novembro a 18 de dezembro de 1995, como Presidente, da Banca de Correção das provas de Redação da 1ª Fase do VESTIBULAR NACIONAL 96 da UNICAMP realizada em 26 de novembro de 1995.

Campinas, 18 de dezembro de 1995

Jocimar Archangelo
Coordenador Geral

EDITORA UFMS

ATESTADO

Atestamos para os devidos fins que

RAQUEL SALEK FIAD

integrou o quadro de consultores da Editora UFMS, no ano de 1994.

Campo Grande, dezembro de 1994

Horacio Pôrto Filho
Chefe da Editora UFMS

EDITORA UFMS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 649 - CEP 79070-900 - Fone(067)787-3311 R.283 - Cidade Universitária - Campo Grande-MS

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO

ATESTADO

Atestamos que a professora Doutora RAQUEL SALEK FIAD presta consultoria aos professores de Língua Portuguesa deste Departamento desde junho/1989 até a presente data.

Curitiba ,27 de setembro de 1993.

p/ Rosemeri Bittencourt Franceschi
DIRETORA

PMC - MS4 - 004

COLÉGIO PROGRESSO CAMPINEIRO
SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO
AUT. FUNCIONAMENTO 28/05/1918 SOB Nº 749 - C.G.C. 46.030.078/0002-30
AVENIDA JULIO DE MESQUITA 840 — FAX E TEL. (0192) 51-6777 — 13.023 CAMPINAS — SP

Campinas, 20 de outubro de 1993

Prezado(a) Sr.(a) -

Pelo presente, queremos agradecer a sua participação na comissão para escolha dos contos produzidos pelos alunos das 8as séries, que passaram a fazer parte do livro "Incontáveis Contos".

Estamos enviando a V.Sa. um exemplar do livro e aproveitamos para reafirmar que sua colaboração para com à nossa Escola muito nos honrou e esperamos poder continuar contando com essa disponibilidade.

Atenciosamente,

Maria Lúcia C. Ribeiro
Diretora

Ilma sra.

Raquel Salek Fiad

XII Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (ALFAL)
Santiago, Chile, 9-14/agosto/1999

Gênero do discurso e estilo: análise de cartas argumentativas produzidas por alunos de ensino médio

Raquel Salek Fiad
Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP
CNPq-350104/92-1

Este texto apresenta parte das análises realizadas no projeto de pesquisa intitulado *Análise das marcas da construção do estilo: um autor e vários textos, vários autores e um tema*, que vem sendo desenvolvido no interior do Projeto Integrado intitulado *Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo* (CNPq nº 521837/95-2).

Recupero resumidamente os pressupostos teóricos e metodológicos que vêm orientando nossas pesquisas, especialmente as *concepções de linguagem e de estilo* bem como *a opção metodológica* que adotamos.

Assumimos, neste PI, uma concepção sócio-histórica de linguagem, que é aqui vista como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. Com base em Franchi (1987), entendemos que:

> *A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos*

Esta concepção de linguagem permite-nos não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem; dela decorre, muito naturalmente, uma concepção de estilo enquanto *escolha* e enquanto *marca de trabalho do sujeito na linguagem,* conforme proposto em Possenti (1988) (inspirado em Granger [1968]):

> *Penso que por imposição dos meus pressupostos deverá ser esse traço – a* escolha *como fruto do trabalho – a opção que devo tomar para a configuração do estilo. Minha hipótese básica é*

> *que, se é verdade que há escolha e que esta escolha representa também o trabalho do "usuário" da linguagem onde a estrutura mais* parece necessária *(parecer necessária é conseqüência, em geral, do olhar ingênuo do leigo),* a fortiori *há escolha para trabalhar com um sistema de estruturação da realidade que não é estruturado, no sentido técnico, como é a língua natural (p. 157).*

A concepção de estilo como *escolha* e como *marca de trabalho com a linguagem* é assumida em nossos trabalhos sobre aquisição da linguagem nos quais se busca flagrar a emergência dos traços individuais associados à atividade de escrita, ou seja, o processo mesmo da construção de um estilo. Esta é, portanto, a concepção de estilo com a qual se vai operar, porque coaduna-se com a concepção de linguagem assumida e porque aplicável aos sujeitos da pesquisa, que não são, certamente, escritores famosos, mas simples "usuários" da linguagem em processo de aquisição da escrita.

A metodologia adotada nas pesquisas deste projeto foi tema do Projeto Integrado anterior, *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita.* Além de focalizar um aspecto, em aquisição da linguagem, sobre o qual inexiste conhecimento prévio, a questão de investigação do presente projeto – a emergência do estilo em aquisição da linguagem – define necessariamente sujeitos reais e comportamentos singulares como lugar privilegiado de reflexão. O paradigma indiciário, associado a procedimentos abdutivos de investigação (cf. Peirce, 1990), oferece-se como o quadro epistemológico mais adequado para esse tipo de investigação. Pois que *é um modelo epistemológico fundado no detalhe, no "resíduo", no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer* (cf. Abaurre et alii, 1997).

Optamos, portanto, por esse paradigma e por procedimentos abdutivos de investigação, por havermos identificado uma questão, para as pesquisas deste PI, com relação à qual não existem, ainda, hipóteses explicativas previamente elaboradas, a serem confirmadas ou infirmadas. Trata-se, sim, de elaborá-las a partir dos indícios, das marcas, dos sinais presentes nas próprias escritas dos sujeitos.

Neste projeto individual, as questões que me interessam visam discutir principalmente as relações entre estilo e gênero discursivo, entre estilo e tema e entre estilo e marcas de reelaboração presentes nos textos.

A teoria em que me apóio para fazer a reflexão sobre gêneros é a de Bakhtin (1992), que defende a idéia de que sempre que utilizamos a linguagem o fazemos através de gêneros do discurso. Ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso, Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a lingua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas. O estilo está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso pois, por um lado, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual, mas, por outro, nem todos os gêneros do discurso favorecem essa manifestação do individual nos enunciados. O estilo, entendido como a seleção dos recursos linguísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Finalmente, tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos linguísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.

Neste trabalho, pretendo discutir as marcas de construção do estilo, ou da construção da individualidade na escrita, a partir da análise de textos de vários autores em um mesmo gênero e sobre um mesmo tema. A comparação de diferentes momentos da escrita de um texto bem como a comparação de diferentes textos de um mesmo autor permitirão o levantamento de marcas que indiciam o trabalho que o autor vai realizando com a linguagem. É a construção do estilo que permitirá falar em construção do autor.

Também Bakhtin (1992) assume a concepção de *estilo* como seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua ao propor o conceito de enunciado:

> *O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja,* pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (p.279, grifos meus)

Uma questão a ser discutida é a relação entre a escolha do gênero do discurso e o domínio do mesmo. Na realidade, estou retomando aqui Bakhtin (1992), ao afirmar que a primeira seleção efetuada é a do gênero:

> *O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na* escolha de um gênero do discurso. *Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois*

> *disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.* (p.301)

No entanto, o trabalho do autor a partir de um dado gênero pressupõe um conhecimento do gênero:

> *A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros.* (p.303)

Estas reflexões de Bakhtin permitem pensar também em textos de autores não literários e estudantes, como é o caso dos autores aqui analisados. Entendo que podemos dizer que o autor opera uma seleção do gênero do discurso também em função do domínio que ele tem dos gêneros. Mais ainda, quanto maior o domínio desse gênero, maior o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita (seleções quanto aos aspectos textuais, gramaticais, lexicais).

Considerando, então, que os gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados por cada esfera de utilização da língua, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, a questão do estilo individual será discutida entendendo que o estilo dos gêneros pode ser modificado pelos estilos individuais. A *relativa estabilidade* dos gêneros permite esta interpretação, sabendo-se que, de gênero para gênero haverá maior ou menor probabilidade de ocorrerem as modificações individuais.

O *corpus* que vem sendo analisado nesta pesquisa visando discutir as questões envolvendo os gêneros e o estilo individual compreende textos de alunos de 2° grau, já coletados e organizados. Esse *corpus* foi constituído a partir da coleta realizada por uma bolsista do Projeto Integrado, em situação escolar, visto que a bolsista era professora das três classes de 2° grau onde se deu a coleta. Todas as classes eram de uma escola pública da cidade de Americana (SP) e a coleta foi realizada no ano de 1993. Como um dos objetivos da pesquisa era analisar as marcas de reescrita presentes nos textos, já que essas marcas vinham-se mostrando como privilegiadas para se observar o comportamento singular dos autores, foi solicitado aos alunos - autores dos textos - que mantivessem todas as versões dos textos, com todas as reelaborações realizadas, fossem elas resultantes de recomendações feitas pela professora ou de iniciativas dos próprios

autores. O *corpus* total é formado por 299 textos, incluindo as diferentes versões. A quantidade de versões é variável conforme o texto e conforme o autor. Nas três classes, a maioria dos textos tem duas versões (56%, 36% e 37% respectivamente nas três classes e 60% do total de textos) sendo raras as situações de 3 e 4 versões (5,23% e 1,23% do total de textos). Como houve, na maioria das situações de escrita, uma recomendação, por parte da professora, para os alunos reescreverem os textos, esses números podem ser interpretados como uma resposta dos alunos a essa solicitação

Nos quadros abaixo estão apresentados os temas desenvolvidos em cada gênero, por classe, e o total de textos que compõem o *corpus*:

Quadro I

Temas e gêneros - 3ª série A

1. Vovô	Narração
2. P.C. Júnior	Narração
3. Suzana	Narração
4. Sr. E.B.M.	Carta
5. Índios Ianomani	Dissertação
6. Preconceito e Intolerância	Dissertação
7. Língua X Cultura	Diss./Narr

Quadro II

Temas e gêneros - 3ª série B

1. Planejamento familiar	Dissertação
2. Violência no Rio	Dissertação
3. Dar o peixe ou ensinar a pescar?	Dissertação
4. P.C. Júnior	Narração

Quadro III

Temas e gêneros - 2ª série

1. Memórias em um baú	Narração
2. Estória em uma noite escura	Narração
3. Vovô	Narração
4. Reflexões no fim da vida	Narração
5. Suzana	Narração

Quadro IV

Total de textos

Total de textos escritos (sem contar versões)	172
Total de textos escritos contando versões	299
Total de textos com 1 versão	58
Total de textos com 2 versões	103
Total de textos com 3 versões	09
Total de textos com 4 versões	02

Os quadros I, II e III acima permitem-nos notar que, nas dezesseis situações de escrita, nas três séries, predominam os textos narrativos (9 situações), seguidos dos textos dissertativos (5 situações). Por outro lado, há somente uma situação de escrita de carta, na 3ª série ª .

Não é surpreendente esse quadro, principalmente considerando-se que são textos de alunos de 2° grau, momento em que as produções de textos nas aulas de língua portuguesa têm-se dedicado a temas e gêneros textuais que são "cobrados" nos exames vestibulares e sabemos que os textos dissertativos e narrativos têm sido priorizados em grande parte dos exames vestibulares no país[1].

O exame vestibular Unicamp apresenta três propostas para a redação. Ao escolher uma das propostas, o candidato escolhe, ao mesmo tempo, um *tema* a ser desenvolvido em um *tipo* de texto específico. Segundo Abaurre et alii (1993:27),

> *São dois os motivos que explicam tal decisão:*
>
> *- O pressuposto de que, dados três temas, você tem a possibilidade de escolher aquele que tem condições de desenvolver melhor, no tipo de texto especificado.*
> *- A certeza de que é possível avaliar, na sua redação, as mesmas habilidades, qualquer que tenha sido sua escolha quanto ao tipo de texto.*

No *corpus* analisado, por se tratarem de textos produzidos em escola da região de Campinas, onde a influência do Vestibular Unicamp é muito forte, ocorreu com mais freqüência a escrita de textos narrativos do que dissertativos e, mais ainda, ocorre uma situação de escrita de carta. É bom lembrar que boa parte das situações de escrita do *corpus* era de temas e propostas retirados do vestibular Unicamp de anos anteriores às aulas. Também é preciso dizer que as propostas partiam sempre de uma decisão inicial da professora que propunha ou um tema a ser trabalhado ou já a proposta idêntica à apresentada por ocasião de algum exame vestibular. No caso de escolha só do tema, a escolha do gênero ficava por conta do aluno, o que nos permitiu, nesses casos, discutir a escolha do gênero relacionada ao estilo do autor, como nos trabalhos acima mencionados.

Podemos supor que a professora resolveu levar em conta a proposta da Unicamp – que inclui temas e situações de escrita de textos narrativos e de carta – em seu trabalho. Conforme Abaurre et alii (1993:22) apontam,

---

[1] Observando-se manuais de ensino de redação, não resta dúvida de que a ênfase é nos textos dissertativos e argumentativos , sem mencionar livros didáticos de língua portuguesa que privilegiam o ensino de textos dissertativos e narrativos. Quanto a estes últimos, cf. Abaurre et alii, 1998. Em um livro que discute a produção de textos na escola e propõe alternativas, Gil Neto (1988:115) sugere que "Uma outra modalidade textual presente e útil na vida dos alunos e das pessoas é a correspondência", propondo a escrita de cartas familiares, nas cartas para pedidos de emprego, nos requerimentos. Ao perguntar "O que tem de especial a correspondência? Do que se compõe uma carta?", o autor fornece uma série de exemplos de cartas, sugerindo assim uma resposta às suas perguntas.

A carta argumentativa não é um tipo de texto que tradicionalmente tenha sido exercitado ao longo da sua formação básica. Excetuando-se alguns exercícios recentemente introduzidos nas aulas de redação, diretamente inspirados nessa proposta (...), excetuando-se esses poucos casos, raramente, ou nenhuma vez, você teve de se aventurar em tarefas dessa natureza.

O fato, portanto, de ocorrer uma única situação de escrita de um gênero que não é tradicionalmente trabalhado pela escola provocou o interesse em analisar esses textos que, de alguma maneira, deverão refletir a construção que os diferentes autores fazem do gênero proposto.

No caso da situação de escrita de cartas – única no *corpus* – a proposta apresentada foi idêntica à que havia sido feita no Vestibular Unicamp de 1993, que transcrevo abaixo:

Comentando o noticiário relativo às manifestações da juventude no período em que se discutia a possibilidade de impeachment do Presidente Collor, o Sr. E.B.M. enviou ao jornal Folha de São Paulo a seguinte carta:

É irritante ler, nas últimas semanas, a cobertura das manifestações contra o poder central por parte da 'juventude'. Excluindo qualquer juízo de valor sobre o processo, o que se deve ter como verdade é que é extremamente fantasioso se admitir que a nossa juventude tenha toda essa capacidade de percepção. É notória a cretinice da juventude brasileira. O 'Zeitgeist', o espírito da época, submerge a atual geração num mar de hedonismo** e irresponsabilidade. É lindo fazer revolução com tênis Reebok e jeans Forum. O que eu gostaria de ver mesmo é como essa juventude vagabunda, indolente e indisciplinada como a brasileira se portaria diante de um grupo de choque, como nos confrontos que ocorrem em Seul.*

(E.B.M.,Painel do Leitor, Folha de São Paulo, 01.09.92)

****zeitgeist – termo alemão que significa espírito da época.***

*****hedonismo – [prática da] doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível.***

A leitura atenta da carta do Sr. E.B.M. permite identificar algumas de suas opiniões sobre jovens, expressas mais ou menos diretamente. Para escrever sua redação, siga as seguintes instruções:

INSTRUÇÕES GERAIS

- identifique três das opiniões emitidas pelo Sr. E.B.M.;

- transcreva-as na sua folha de redação;

- após ter feito isso, escreva uma carta, dirigida ao Sr. E.B.M., apresentando argumentos para convencê-lo de que está equivocado. Neste exercício de argumentação, você deverá discordar, portanto, das opiniões que identificou na carta.

Atenção: ao assinar a carta, use apenas as iniciais de seu nome

O *corpus* aqui analisado compreende, pois, a situação de escrita nº 4, citada no Quadro I acima. Apresento detalhadamente abaixo o conjunto de produções escritas desta 3ª série B, do qual faz parte o *corpus* com o qual trabalho neste texto:

Quadro V
Autores, Textos e Número de Versões

3ª SÉRIE A									
ALUNO	**VERSÕES**								
	T.1	**T.2**	**T.3**	**T.4**	**T.5**	**T.6**	**T.7**	**T.?**	**Total**
1. Erica	2	2	0	2	2	2	1	2	13
2. Andreza	1	3	1	1	1	1	2		10
3. Alessandra	0	2	2	1	2	2	2		11
4. Gislaine	2	1	1	1	1	2	1		9
5. Luciane	2	2	2	1	1	1	2		11
6. Jean	2	2	3	2	2	2	2		15
7. Giovani	0	2	2	1	2	2	2		11
8. Alex	1	2	2	2	2	2	1		12
9. Gerson	3	3	3	2	3	2	2		18
10. Márcio	3	1	2	1	1	1	4		13
TOTAL:	16	20	18	14	17	17	19	2	

A situação de escrita 4 é composta por 14 textos, considerando-se que 4 autores fizeram duas versões de seus textos e os demais alunos (6) fizeram uma versão. A análise apresentada procurou discutir basicamente uma questão que foi proposta no Projeto Individual: a relação entre o gênero textual e o estilo individual, comparando-se os 10 autores, buscando-se as marcas individuais de estilo ao desenvolverem um mesmo gênero discursivo – a carta. As diferenças entre as duas versões, nos quatro casos existentes, serão tematizadas somente na medida em que forem significativas para as questões apresentadas.

Inicio a discussão com algumas reflexões sobre o gênero que, no caso deste *corpus* analisado já foi apresentado aos alunos como a única opção – diferentemente da situação do exame vestibular, conforme acima mencionado. Podemos supor que o gênero carta, embora não seja tradicionalmente ensinado em aulas de língua portuguesa, seja relativamente familiar aos alunos desta 3ª série, já que é um gênero de circulação em diferentes esferas da atividade humana. Por outro lado, essa suposição não é tão simples, pelas próprias características do gênero carta, que carrega uma heterogeneidade a depender das diferentes situações sociais em que é produzido. Se, por um lado, poderia ser considerado (cf. Bakhtin) um gênero secundário, mais relacionado à escrita e constituído em situações de maior formalidade, pode também ser considerado um gênero primário, constituído em uma situação verbal espontânea, a depender especialmente do interlocutor. Essa seria uma primeira heterogeneidade possível de ser encontrada nas cartas do *corpus*: tendo em vista que o interlocutor é apresentado como um Sr., que critica a juventude e que dela se distancia, como essa imagem do interlocutor interfere na construção do gênero quanto à formalização e padronização do mesmo?[2] Conforme Bakhtin aponta, a cada gênero corresponderiam uma forma de composição e um estilo. Esse estilo pode ser modificado pelos estilos individuais, a depender do gênero, já que haveria gêneros mais flexíveis, nos quais a individualidade do sujeito seria mais facilmente manifestada (como os gêneros da comunicação oral e os literários) e gêneros menos maleáveis, mais estereotipados, nos quais seria menos provável a manifestação da individualidade. No caso das cartas, o que aconteceria? Serão cartas formais, próximas a um texto argumentativo escrito ou serão por eles vistas como um espaço de argumentação mais próximo de uma conversação?

---

[2] O trabalho de Anna Carla de Oliveira Dini (bolsista de I.C. do Projeto Integrado) discute a construção da imagem do interlocutor pelos autores das cartas, destacando, da carta do Sr. E.B.M., as pistas que ele fornece e que são retomadas pelos autores das cartas ao se dirigirem a esse interlocutor específico.

Em segundo lugar, deve ser considerado que a carta proposta nesta situação é uma carta argumentativa, o que significa, de alguma maneira, também restrições ao gênero, ou seja, não é qualquer carta, não é uma carta solicitando ou fornecendo informações, por exemplo, logo, os alunos vão construir textos em que seja dada ênfase às argumentações (que é o que, de uma certa forma, é esperado na avaliação do exame vestibular).

Desse modo, um espaço privilegiado de escolha e de possibilidade de manifestação das individualidades seria a seleção dos argumentos a serem apresentados. No entanto, sabemos que todos os autores deverão posicionar-se contra as opiniões do Sr. E.B.M. Sabemos também que várias dessas opiniões são contra a juventude. Resta-nos analisar quais os argumentos apresentados contra aqueles que o Sr. E.B.M. apresentou. Serão a negação dos já apresentados? De que ordem são os novos argumentos?

Retomo aqui alguns aspectos do enunciado apresentado na proposta, ao encaminhar a escrita, discutindo como as possibilidades de escolhas vão sendo restringidas ou direcionadas a partir desse enunciado. Em primeiro lugar, é dito que, na carta do Sr. E.B.M. há opiniões sobre jovens, expressas mais ou menos diretamente e é solicitado ao escritor que, antes de iniciar a sua escrita, identifique três das opiniões emitidas pelo Sr. E.B.M e transcreva-as na sua folha de redação. Ao dizer que as opiniões são sobre jovens e ao solicitar que sejam destacadas três dessas opiniões, o enunciado orienta a leitura e a escrita do autor da carta-resposta: primeiramente, em sua leitura, vai buscar opiniões sobre jovens (note-se que não é dito que são opiniões contra os jovens) e vai destacá-las. Em sua escrita, muito provavelmente vai retomar as opiniões sobre os jovens, em sua argumentação.

Em seguida, é solicitado que o autor escreva a carta apresentando argumentos para convencer o interlocutor de que está equivocado, enfatizando que o autor deverá discordar, portanto, das opiniões que identificou na carta. Ora, essas indicações permitem-nos imaginar que muitas das cartas escritas nessa situação vão conter, em sua argumentação, uma discordância dos autores das mesmas a respeito dos três argumentos por eles destacados, argumentos estes que expressam opiniões sobre os jovens, que são, em sua maioria, os autores das cartas-respostas.

Como vemos, algumas possibilidades de escolhas estão praticamente eliminadas, como por exemplo, a possibilidade de o autor concordar com o Sr. E.B.M., ou de concordar parcialmente e discordar parcialmente. Além disso, pode-se imaginar

que pelo fato de já ser dito que o autor deverá discordar das opiniões apresentadas na carta, a argumentação a ser apresentada poderá estar baseada simplesmente na negação dos argumentos inicialmente apresentados, ou seja, pode ser que simplesmente contra-argumentem em relação ao que o Sr. E.B.M. diz. De qualquer modo, o gênero é dado e a direção da argumentação também. Pelo exposto até aqui, a tendência mais provável a um leitor/analista das 10 cartas do *corpus* é fazer uma leitura das mesmas esperando encontrar cartas muito semelhantes, com argumentos quase idênticos, nos quais estariam presentes os argumentos apresentados pelo Sr. E.B.M. e uma contra-argumentação aos mesmos. No entanto, nosso interesse é buscar as brechas a esse movimento, ou seja, procurar as diferenças em meio a essas prováveis semelhanças. Esse é o desafio ao pesquisador que pretende encontrar o estilo individual em meio a essa tendência homogeneizante. Assumindo a definição de gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin), é na estabilidade relativa que se pode ver a manifestação individual na construção dos gêneros.

Supomos, então, que um espaço de escolha e de possibilidade de manifestação das individualidades relaciona-se aos argumentos apresentados, sabendo que todos os autores deverão posicionar-se contra as opiniões do Sr. E.B.M e que várias dessas opiniões, contra as quais os nossos autores se posicionam são contra a juventude. Resta-nos analisar quais os argumentos apresentados contra aqueles que o Sr. E.B.M. apresentou.

Uma leitura transversal das cartas permite-nos apontar três estratégias básicas de argumentação que são utilizadas pelos autores dos textos e as diferenças estilísticas são resultantes da manipulação dessas estratégias pelos diferentes autores:

1. retomada dos argumentos do Sr. E.B.M., parafraseando-os, questionando-os, negando-os, usando-os para outros fins; são situações que tomam o texto da carta como ponto de partida e estabelecem uma relação intertextual mais explícita com esse texto, desde a citação explícita até a retomada de termos.

2. apresentação de argumentos novos, através de basicamente duas possibilidades que são exploradas pelos autores:

- argumentos favoráveis à juventude
- argumentos de crítica ao Sr. E.B.M.

3. conclamação ao interlocutor para que se una aos jovens, geralmente como finalização dos textos.

Neste trabalho será apresentada a análise da **primeira estratégia** mencionada, que trata de uma contestação. As afirmações feitas na carta original serão refutadas, os autores mostrarão oposição aos argumentos apresentados. Também considerada como uma contra-argumentação, essa estratégia é utilizada para rebater as opiniões apresentadas. Na situação de escrita aqui analisada, é de se esperar que seja uma estratégia freqüentemente utilizada pelos autores já que as cartas são *respostas* a uma outra carta, que se caracteriza por apresentar opiniões polêmicas e principalmente provocadoras, especialmente para os jovens. Nossa atenção estará voltada basicamente para as diferentes possibilidades de exploração dessa estratégia pelos 10 autores.

Inicio com o texto de Lu., que se caracteriza por retomar o texto original de E.B.M. e comentá-lo, mencionando até a sua leitura das partes da carta de E.B.M. e as impressões nele provocadas:

Prezado Senhor E.B.M.

Durante a leitura que fazia da Folha de São Paulo pude ter acesso a certas críticas feitas pelo senhor, e como sou jovem, pude "sentir na pele" o que significariam aquelas palavras.

O que me deixou espantado, foi ter lido o seguinte trecho "... É irritante ler, nas últimas semanas, a cobertura das manifestações contra o poder central por parte da juventude..."

Pelo o que pude entender, o senhor acha um absurdo as manifestações feitas pelos jovens, mas deveria pensar um pouco, e ver que o Brasil está nas mãos dos jovens, são o futuro do amanhã, que serão eles que comandarão este Brasil, o qual está precisando de uma grande reforma, então não só tem direito mas como obrigação de também lutar por um poder correto que levante o país.

E o que me deixou intrigado foi quando li estas palavras: ... "É notória a cretinice da juventude brasileira. O 'Zeitgeist', o espírito da época submerge a atual geração num mar de hedonismo e irresponsabilidade..." Você está julgando irresponsáveis os jovens, mas são muito mais responsáveis em assumir os próprios erros que muitas pessoas que se dizem responsáveis. São responsáveis em assumir os manifestos por um Brasil melhor, e se são julgados irresponsáveis, deveria ver que herdaram os próprios erros do povo, pois são o espelho da sociedade.

E me deixou perturbado foram estas palavras "...O que eu gostaria de ver, mesmo, é como essa juventude vagabunda, indolente e indisciplinada como a brasileira se portaria diante de um grupo de choque..." Como nos chamara de vagabundos, se trabalhamos muito para desenvolver e estudar, para ter dias melhores, e se não trabalham é porque tá falta de emprego, não só para eles mais para todos. Seríamos muito mais corajosos em enfrentar de cabeça erguida uma tropa de choque que muitas pessoas, pois estaríamos derrubando o suor dos corpos por este país, e seriam tão disciplinados, que poderiam ver o que realmente está acontecendo, com este pa'si e poder fazer alguma coisa por ele.

Senhor E.B.M. gostaria que o senhor percebesse que o Brasil está nas mãos dos jovens, não só o Brasil mais o mundo, pois são o futuro do amanhã, e que ao invés de

ficar se confrontando com palavras, se unissem e dessem as mãos, para lutar por um dia melhor, pois aí sim "todas as pessoas"que formam o Brasil, estariam lutando por um país digno e responsável.

Atenciosamente,

L.F.L.

Dentre os 10 textos analisados, este é o que mantém a característica de se referir mais explicitamente à carta de E.B.M.. Na realidade isso o distingue dos demais que também retomam os argumentos de E.B.M. para refutá-los. Lu. utiliza basicamente a mesma estratégia durante todo o texto: menciona parte do texto lido, diz qual a sensação que essa leitura lhe provocou, parafraseia o texto interpretando-o e rebate-o, utilizando argumentos de defesa dos jovens. Ilustro essa estratégia com uma parte do texto:

> *O que me deixou espantado foi ter lido o seguinte trecho: "É irritante ler, nas últimas semanas, a cobertura das manifestações contra o poder central por parte da juventude...".*
> *Pelo que pude entender, o senhor acha um absurdo as manifestações feitas pelos jovens, mas deveria pensar um pouco e ver que o Brasil está nas mãos dos jovens, que são o futuro do amanhã, que serão eles que comandarão este Brasil...*

Esse texto se diferencia dos demais justamente por ter uma organização em que se repete a mesma estrutura de organização dos parágrafos, que iniciam com a expressão do leitor diante de alguma manifestação de E.B.M.: *O que me deixou espantado... E o que me deixou intrigado..., E me deixou perturbado...,* seguidas de citações da carta de E.B.M., que são refutadas através da negação das mesmas ou da apresentação de características positivas relacionadas aos jovens[3]. O final do texto é construído com uma estatégia utilizada por outros autores: conclamação de E.B.M. à luta e exaltação do país. Pode-se dizer que este autor privilegia, em seu texto, a utilização da estratégia 1 acima mencionada, não desprezando, no entanto, as demais.

Um outro aspecto a ser observado em relação a esta primeira estratégia – de resposta mais direta aos argumentos do Sr. E.B.M. é a <u>seleção</u> dos argumentos. Lembro que, no enunciado da questão, era solicitado ao aluno que selecionasse *três opiniões emitidas pelo Sr. E.B.M.*, o que pode ter levado os autores a apresentarem, em seus

[3] Embora não esteja discutindo aqui as observações que a professora anotava nos textos, neste caso há o seguinte comentário: "Essa forma está repetitiva em seu texto. Varie um pouco". Pena a professora não ter analisado a repetição.

textos, contra-argumentações a três opiniões. Cabe mencionar aqui que apenas 3 dos alunos cujos textos aqui analisamos apresentam (pelo menos na folha que foi entregue ao professor) as 3 opiniões solicitadas. No caso de Lu., não houve a identificação das três opiniões antes de iniciar seu texto. No entanto, pela própria organização de seu texto, foram selecionadas três críticas aos jovens:

- as manifestações contra o poder central por parte da juventude (2° e 3° parágrafos)

- a cretinice da juventude brasileira, provocada pelo 'Zeitgeist', o espírito da época, que provocaria hedonismo e irresponsabilidade (4° parágrafo)

- a juventude é vagabunda, indolente e indisciplinada e provavelmente se intimidaria diante de um grupo de choque (5° parágrafo)

que são por ela rebatidas em cada parágrafo do texto.

Outros autores retomam, de diferentes maneiras, essas e outras opiniões e as contestam. Algumas delas são retomadas em várias das cartas analisadas, como, por exemplo, a manifestação de que os jovens são vagabundos, indolentes e indisciplinados. Embora os autores se pronunciem contra essas opiniões, fazem-no de diferentes maneiras. Apresento, a seguir, alguns trechos em que os autores rebatem essa opinião de E.B.M.:

> *- Se realmente a juventude fosse vagabunda, indolente e indisciplinada como o senhor a acusa, o impeachment não teria suas possibilidades de ocorrer, as coisas continuariam como estava, pois é cômodo aceitar o que está errado do que tentar modificar décadas de corrupção.*(An)

> *- Talvez se a nossa juventude fosse tão vagabunda, indolente e indisciplinada como o senhor a acusa; o impeachment não teria suas possibilidades de ocorrer e quem sabe se ela não pudesse ter essa percepção, as coisas continuariam como estão, afinal é mais fácil aceitar aquilo que está errado com um pouquinho de hipocrisia do que tentar remover décadas de corrupção.*(Al.)

> *- Como o Sr pode notar, faço parte do que o Sr chama de "juventude vagabunda, indolente e indisciplinada" e como o seu discurso, começo dizendo "É irritante ler, no último noticiário, a opinião de uma pessoa que não acredita no poder de uma juventude que está indo às ruas...* (Gis.)

> *- Talvez a nossa "disciplina", convertida por pessoas como o Sr em " indisciplina", receba este nome pois não está moldada conforme 10, 20, 30, 40 anos atrás, ... não se esqueça que o mundo, os pensamentos evoluiram... somos, quem sabe, nós os iluministas, liberais... com cartas diferentes?* (Gis.)

- Como uma pessoa pode chamar os nossos jovens de vagabundos, indolentes e de indisciplinados, se os mesmos trabalham, votam, lutam pelos nossos interesses e até mesmo contribuem para o progresso da nação. (Gio.)

*- Observando a sua carta, imagino que seja uma pessoa culta e inteligente o suficiente para entender que vagabundo não é quem clama por justiça e sim, quem rouba toda uma nação. (*Ale.)

- O senhor pode ter filhos jovens e esses podem até ser vagabundos, insolentes e irresponsáveis, mas em hipótese alguma o senhor pode generalizar o que é exceção. (Ale.)

- Devo dizer ao senhor também que foi a juventude brasileira vagabunda, indolente e indisciplinada que fez com que houvesse um pouco de justiça no decorrer do processo de "impeachment" do presidente Collor, quase inacreditável, não!? (Ma.)

É interessante, por outro lado, observarmos um texto que não menciona explicitamente as características apontadas por E.B.M. - *vagabunda, indolente e indisciplinada* – mas que as rebate, contra-argumentando, em seu segundo parágrafo, através da descrição do que seria um jovem não-vagabundo, não-indolente, disciplinado:

- Hoje em dia grande parte dos jovens acordam por volta de 6:00, voltando em torno de 18:30 e mal dá tempo de tomar banho e fazer um lanchinho e tem que ir a escola onde retornam e vão dormir por volta de meia noite e meia noite e meia. (Ger.)

Uma outra opinião de E.B.M. que é contestada nos textos analisados refere-se ao fato de a juventude usar tênis Reebok e jeans Forum. Também neste caso, os autores optam por diferentes estratégias para contra-argumentar – confrontando a juventude com as pessoas mais velhas (como o Sr. E.B.M., na imagem dele formada pelos autores), relativizando a importância das grifes para os jovens, valorizando a aquisição desses produtos como resultado do trabalho do jovem, e até recusando a atribuição de que usam esses produtos. Vejamos alguns exemplos:

- Se acredita que é irritante fazer revolução de tênis Reebok e jeans Forum; prefiro acreditar que é puro sinal da juventude, que escolhe o que quer e também tem bom gosto, coisa que o senhor talvez pela idade ou posição social não possa usar e por isso o irrita tanto.(An.)

- Caro Sr. E.B.M.; a juventude tem consciência da política e economia que passamos hoje e quer mais do que "sexo, droga e rock in roll", quer ter algo melhor do que simples tênis Reebok e jeans Forum... (An.)

"É irritante ler, no último noticiário, a opinião de uma pessoa que não acredita no poder de uma juventude que está indo às ruas... sim, ela usa calça jeans Forum, tênis Reebok, mas não tem uma cabeça oca! (Gis.)

- E seres reais buscam objetivos reais, sendo assim temos um objetivo, pois nossa capacidade de percepção vai muito além de saber como escolher a melhor grife. (Gis.)

- De fato, é muito bonito ver a geração cara-pintada exibindo seu tênis Reebok, Nike, Topper e outras marcas como fruto de suor de seus rostos, e os que não exibem, são aqueles que não têm emprego devido à política justíssima de empregos no nosso país.(Ale)

- Sendo assim, participei de vários manifestos contra a má situação em que o nosso país se encontra e não estava usando tênis Reebok e muito menos jeans Forum. Nem meus companheiros estavam, pois se estivéssemos nas condições financeiras em que o senhor insinua que estávamos... (Je.)

Por outro lado, alguns autores não mencionam esse argumento, como Er., que vai compor sua argumentação a partir da valorização da consciência política do jovem, o que, indiretamente, está também respondendo às críticas feitas por E.B.M. ao jovem que aparentemente faria a revolução, pois tem privilégios pessoais, que seriam manifestados pelo uso de produtos de grife. Vejamos o texto de Er.:

"Do Painel do Leitor do Jornal Folha de São Paulo. Favor dirigir esta carta ao Sr. E.B.M."

É muito triste saber que entre milhões ainda existem aquelas (como o senhor) que, infelizmente, confiam na política e desprezam a juventude.

Pois é, talvez o senhor tenha se irritado tanto assim com as magníficas manifestações da juventude, porque defenda esse inescrupuloso governo que comanda o país.

Pelo menos, os jovens provaram que não se ligam apenas em sexo, drogas e rock. Os jovens têm olhos abertos, são muito mais espertos que muitas pessoas com longos anos de "estrada".

Deve ser duro ter que admitir que se desperdiçou um voto tão importante, colocando no governo uma corja de bandidos, canalhas, por falta de um pouco de ... digamos... percepção. Sim! Uma coisa é óbvia, os jovens que conquistaram o direito ao voto, certamente não colocaram no governo tal corja.

Jovem, hoje tem cérebro, pensa, discute, discute, briga, vai à luta! Ele não vai engolindo os "sapos" que querem enfiar-lhe pela goela abaixo.

A juventude não é manipulada, ela percebe quando precisa entrar em ação e dar um basta em determinadas situações. Ela não vive num mar de hedonismo, não, pelo contrário, ela saiu às ruas para gritar, por todos, um direito que lhes pertence. Os jovens satisfizeram a vontade de muitos brasileiros envergonhados e indignados, como por exemplo, você mesmo, sr. E.B.M.

Se fosse preciso, todos os jovens usariam fardas e enfrentariam batalhões, em defesa da Pátria, já que as "coisas", aqui no Brasil, não funcionam muito bem.

A "moda" de manifestações foi lançada por vocês mesmos, jovens (de outras décadas) que também saíram às ruas buscando conquistar os seus direitos, quem sabe, sr. E.B.M., o senhor não tenha sido o "cabeça" de uma dessas manifestações, e sei lá por que motivo, suas expectativas tenham sido frustradas; o que lhe causou tal rancor em relação à juventude.

Sr E.B.M., a juventude existe sim! E vai continuar existindo, cada vez mais forte, lutadora e sabedora de todos os seus direitos e deveres.

Por isso, o Sr. E.B.M., tenha orgulho dessa juventude que está garantindo o futuro do Brasil e o seu futuro também.

E.A.I.

Outras opiniões presentes na carta de E.B.M. também são selecionadas pelos autores dos textos analisados, de diferentes maneiras. Menciono aqui essas opiniões, seguidas de alguns exemplos:

- a juventude não suportaria um enfrentamento com batalhão de choque

  - *se fosse preciso, usariam fardas e enfrentariam batalhões em defesa da pátria* (Er.)

  - *tenho certeza que muitos de nós teríamos coragem e não nos calaríamos diante de uma tropa de choque...* (Ger.)

  - *considero um erro da sua parte comparar a nossa juventude com a de outro país, como a de Seul, que foi sitada...* (Je.)

  - *Também não precisamos enfrentar grupo de choque, porque a maior força do homem não está nos músculos e sim na sua sabedoria.* (Ale.)

  - *o senhor parece não saber que seul se localiza na Coréia do Sul, o que significa cultura e tradição diferentes da qual temos no Brasil.*(Ma.)

- a cretinice da juventude

  - *"Como é notória a cretinice da juventude brasileira". Como o sr. fez essa crítica aos jovens do ano de 1992, ela poderia ter sido feita na década de 60, aonde você era jovem e protestava da maneira que lhe convia.*(Gio.)

  - *Que o chão, que o asfalto desgaste, pois continuaremos caminhando, lutando pelos nossos direitos, pois o primeiro grupo de choque já enfrentamos, ou seja, a descrença de uma parte da população, tal como o Sr que não acredita na força "cretina", sinônimo de vontade de vencer, de nossa juventude...*(Gis.)

Merecem destaque aqui as menções, nos textos dos alunos, a uma manifestação presente na carta de E.B.M. que repito aqui:

> *O 'Zeitgeist'*, o espírito da época, submerge a atual geração num mar de hedonismo** e irresponsabilidade.*

Imaginando que os possíveis candidatos ao exame vestibular não conheceriam dois dos termos aí presentes, foi fornecido o significado dos mesmos:

> **zeitgeist – termo alemão que significa espírito da época.*
>
> ***hedonismo – [prática da] doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível.*

Observando os textos, o que encontramos? Vejamos alguns exemplos:

> *- Ela [a juventude] não vive num mar de hedonismo, não, pelo contrário, ela saiu às ruas para gritar, por todos, um direito que lhes pertence.*(Er.)
>
> *- Com isso a juventude provou e continua provando que pode mudar muitas coisas; não era apenas o "Zeitgeist", mas sua opinião é errada, e revela que a juventude de hoje está bem mais alerta e participante da política e economia do país, do que as gerações passadas;* (An)
>
> *- A juventude provou que pode e muita coisa mudou, não era apenas o 'zeitgeist'(se por sua parte existe preferência por termos alemães). Isso prova não somente que sua opinião é errada, como revela que a juventude poderá estar mais alerta que as gerações passadas, afinal não se esconderam atrás de abreviações, pintaram "a cara" e foram tentar mudar aquilo que não estava correto, acreditaram que mudariam e foram para as ruas armados de coragem e determinação.* (Al.)
>
> *- E seres reais buscam objetivos reais, sendo assim temos um objetivo, pois nossa capacidade de percepção vai muito além de saber como escolher a melhor grife e também, no momento a situação é tal como o Sr relatou "hedônica", ou seja, a corrupção é uma constante no mundo, que sentimos na pele...*(Gis)
>
> *- Nem meus companheiros estavam, pois se estivéssemos nas condições financeiras em que o sr. insinua que estávamos, não precisaríamos nos preocupar com a situação do país e sim ficaríamos no hedonismo, como o senhor também sitou na carta.*(Je.)

Ora os autores simplesmente negam o que E.B.M. disse, demonstrando praticamente uma colagem do outro texto, acompanhada de negação (já que estão se opondo a E.B.M.), como no caso de Er. e Al. An., além de negar, acrescenta que a opinião de EBM. é errada. Nesses casos, é impossível afirmar que os autores

entenderam o significado dos termos adotados . Je também nega a situação apontada por E.B.M., considerando-a oposta à situação real dos jovens, o que nos permite perceber um entendimento do termo utilizado pois há uma comparação entre duas situações. Finalmente, Gis., compõe um trecho incoerente, afirmando *que a situação é hedônica* e associando essa afirmação à *corrupção constante no mundo*.

Apresento, finalmente, um texto que é precedido, em sua elaboração, pela *identificação de três opiniões emitidas pelo Sr. E.B.M.,* com o objetivo de comentar até que ponto o destaque dessas três opiniões contribuiu para a organização argumentativa do texto. Apresento aqui o texto de Gio, que vem precedido de três opiniões destacadas:

As opiniões:
- irresponsáveis
- vagabundos, indolentes e indisciplinados
- cretinos

Ilustríssimo Sr. E.B.M.

Lendo sua crítica feita ao manifesto dos jovens, que na época, discutiam a possibilidade de impeachment do Presidente Collor, tenho que discordar das suas opiniões.

Como uma pessoa pode chamar os nossos jovens de vagabundos, indolentes e de indisciplinados, se os mesmos trabalham, votam, lutam pelos nossos interesses e até mesmo contribuem para o progresso da nação.

Que argumentos vossa senhoria tem para chamar os jovens de pessoas irresponsáveis? Será que é possível o estudo, os serviços prestados, a ajuda ao país, as atividades sociais não são bons motivos de responsabilidade, ou melhor, não são atos de pessoas responsáveis.

Sr. E.B.M. a maioria dos jovens age de forma natural e espontânea; ninguém os força a dizer ou a fazer coisas que não queiram fazer. Como o Sr. já foi jovem e também já teve vários motivos para se manifestar, não pode de jeito nenhum fazer tais críticas.

Críticas que não só distorcem a aparência do ser jovem, como generalizam. "É notória a cretinice da juventude brasileira". Como o Sr. fez essa crítica aos jovens do ano de1992, ela poderia ter sido feita na década de 60, aonde você era jovem e protestava da maneira que lhe convia.

Nenhuma pessoa tem o direito de criticar pessoas pelos seus atos sem que os mesmos sejam ouvidos e tenham o mesmo direito de resposta.

O Sr. está enganado a respeito dos jovens e espero que o Sr. reflita bem e mude a sua maneira de pensar.

Agradecimentos

Sr. G.P

As três opiniões destacadas são rebatidas, por Gio., em três parágrafos de seu texto: o segundo parágrafo contesta a opinião *vagabundos, indolentes e indisciplinados*, o terceiro parágrafo contesta a opinião *irresponsáveis* e o quinto parágrafo contesta a opinião *cretinos*. A pergunta que merece ser feita aqui é: até que ponto o destaque das opiniões lidas contribui para um bom desenvolvimento da argumentação no texto? Neste caso, o texto em análise é um dos que menos explora outros argumentos e fica preso à contestação dos apresentados na carta que é respondida, o que pode sugerir que a recomendação para o destaque das opiniões pode contribuir, por outro lado, para limitar a argumentação e funciona mais como uma restrição do que como exercício de exploração de possibilidades.

Um comentário final sobre a utilização dessa primeira estratégia nos textos analisados. Embora a situação de escrita e as recomendações apresentadas aos alunos por escrito restrinjam as possibilidades de escolhas por parte dos autores dos textos especialmente em relação aos argumentos a serem contestados já que serão a base das argumentações nas cartas dos nossos autores, podemos encontrar diferenças individuais tanto nas escolhas dentre os argumentos que são retomados da carta de E.B.M., como na maneira de argumentar contra esses argumentos. Devido à situação de escrita aqui analisada, foi a estratégia mais utilizada pelos autores já que as cartas são *respostas* a uma outra carta, que se caracterizava por apresentar opiniões polêmicas e principalmente provocadoras, especialmente para os jovens.

A análise permitiu mostrar que há manifestações individuais nos textos analisados, que puderam ser depreendidas através da busca e do olhar dirigido a essas diferenças, ao invés de se proceder a uma busca de generalizações e recorrências. Embora uma primeira leitura dos textos possa conduzir um leitor a encontrar a homogeneidade, são os pressupostos teóricos e a metodologia empregados nesta pesquisa que invertem essa leitura e a tornam um trabalho instigante e revelador.

Referências Bibliográficas

Abaurre, M. B. M. et alii. 1993. **Vestibular Unicamp: Redação**. São Paulo: Ed. Globo.

Abaurre, M. B. M. et alii. 1998. *Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular.* Em: **Leitura: Teoria e Prática,** nº 31. Porto Alegre: Mercado Aberto. (pp.05-26).

_____; Mayrink-Sabinson, M. L. T. & Fiad, R. S. 1997. **Cenas de Aquisição da Escrita. O Sujeito e o Trabalho com o Texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB.

Bakhtin, M. M. 1992 [ed. Francesa: 1974]. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

Franchi, C. 1987. *Criatividade e gramática.* Em: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, (9): 5-45. Campinas: IEL/ UNICAMP.

_____. 1977. *Linguagem: atividade constitutiva.* Em: **Almanaque**, (5): 9-27. São Paulo: Brasiliense.

Ginzburg, C. 1968. **Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia**. Torino: Einaudi. Tradução Brasileira: **Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História.** F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

Gil Neto, A . 1988. **A Produção de Textos na Escola**. São Paulo: Loyola.

Granger, G. G. 1968. **Filosofia do Estilo**. São Paulo: Perspectiva/ USP. (Trad. De **Essai d'une Philosophie du Style).**

Peirce, A. S. 1977. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva.

Possenti, Sírio. 1988. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AQUISIÇÃO E ENSINO DA ESCRITA

Mônica Filomena CARON (PG-Universidade Estadual de Campinas)
Raquel Salek FIAD (Universidade Estadual de Campinas)
Fátima Neide FREIRES (PG-Universidade Estadual de Campinas)
Sônia Maria Mastrocola GAZELA (PG-Universidade Estadual de Campinas)
Carolina Balbão RONCAGLIA(PG-Universidade Estadual de Campinas)
Sandoval Nonato Gomes SANTOS (PG-Universidade Estadual de Campinas)

ABSTRACT: *This paper discuses the tendencies in academic research on written language acquisition and teaching. Thesis and dissertations as well as papers published at Unicamp from 1980 to 1997 are analysed. Three categories were used: subject, theoretical framework and methodological perspective.*

KEYWORDS: *language acquisition; language teaching.*

Este trabalho tem sua origem durante a disciplina *Tópicos em Língua Materna,* ministrada, durante o segundo semestre de 1998, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/ UNICAMP). O objetivo da disciplina era apresentar e discutir estudos e pesquisas na área de aquisição e ensino da escrita junto a alunos do programa em pós-graduação em Lingüística Aplicada que estavam iniciando suas respectivas pesquisas nessa área, visando escrever suas dissertações de mestrado.

A partir da leitura do trabalho de Soares (1989), no qual é apresentado *o estado da arte* em pesquisas sobre alfabetização no Brasil, optamos, no início da disciplina, por realizar, em escala bem mais modesta devido aos limites que se impunham ao que poderia ser realizado em um semestre, um trabalho conjunto que expressasse uma primeira tentativa de se esboçar o *estado da arte* das pesquisas sobre aquisição e ensino da escrita no Brasil.

Essa tentativa se justificava por algumas razões que reconhecíamos no momento: (i) a necessidade de se conhecer a produção brasileira em uma área de pesquisa que vinha apresentando uma produção crescente especialmente a partir da década de 80, o que podia ser constatado pela participação em encontros científicos, pela leitura de periódicos especializados e pelo número de teses e dissertações (T/D) sendo defendidas nos programas de pós-graduação do país; (ii) a necessidade de se reconhecer, nessa produção, os paradigmas teóricos e metodológicos utilizados e (iii) como decorrência dessas duas razões, a possibilidade de, a partir desse levantamento inicial, serem apontadas, por um lado, as lacunas presentes na produção já existente e, por outro lado, as necessidades de trabalhos a serem realizados no futuro próximo.

Tendo em vista a origem deste trabalho, tínhamos clareza quanto às limitações impostas inicialmente pelo tempo de que dispúnhamos e pelas dificuldades de acesso ao material produzido em outras regiões do país. No entanto, mesmo sabendo das limitações, ousamos dar um primeiro passo na direção de apresentar um esboço do *estado da arte*, acreditando que esta é uma contribuição inicial para a construção de um trabalho de maior fôlego ainda a ser empreendido.

Submetido à publicação em Estudos Lingüísticos.

Desse modo, uma primeira definição que nos impusemos foi quanto ao *material* a ser analisado. A pergunta inicial referia-se ao *tipo* de material, seguida de outras duas perguntas relativas ao *período* e ao *local* de produção do mesmo. Foram selecionados dois *tipos* de materiais: artigos publicados em periódicos especializados (art.) e teses/dissertações já defendidas por considerarmos, junto com Soares (1989:6), que *esses produtos é que melhor expressam um conhecimento em construção e, em princípio, em circulação no momento mesmo em que é produzido*. O *período* abrangido compreende os anos de 1980 a 1997 e o *local* de produção restringiu-se à UNICAMP, abrangendo as teses e dissertações defendidas nessa universidade, bem como os artigos publicados por professores e alunos dessa mesma instituição, o que nos permite compreender o percurso por que tem passado a pesquisa sobre escrita na instituição.

Em termos quantitativos, verificamos o predomínio das dissertações em relação às teses – essas totalizam 08 (sendo 06 da Faculdade de Educação – FE e 02 do IEL), enquanto que aquelas totalizam 40 (sendo 14 da FE e 26 do IEL). Constatamos que a grande maioria das teses e das dissertações defendidas – 38 do total de 48 – concentra-se na década de 90. Um dos possíveis motivos que podem explicar essa concentração refere-se ao fato de que o Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do IEL – espaço onde a questão do ensino e aquisição da escrita tornou-se bastante explícita – foi criado apenas na segunda metade da década de 80. Essa pode ser uma explicação válida também para o fato – já referido – de predomínio das dissertações em relação às teses.

Os periódicos selecionados foram **Caderno de Estudos Lingüísticos (CEL), Trabalhos em Lingüística Aplicada (TLA), Leitura: Teoria e Prática e Estudos Lingüísticos (Anais de Seminários do GEL)** porque neles comumente circulam os trabalhos desenvolvidos na instituição. As consultas foram feitas nas bibliotecas do IEL e da FE/Unicamp. O número de artigos analisados foi 48, distribuídos do seguinte modo: CEL – 05 artigos; TLA – 10 artigos; Leitura: Teoria e Prática – 04 artigos; Estudos Lingüísticos – 29 artigos.

O segundo momento do trabalho foi marcado pela definição das *categorias de análise* com que trabalharíamos. A partir da leitura de Soares (1989) e do contacto com o material a ser analisado, foram definidas as seguintes categorias: tema, referencial teórico e perspectiva metodológica, que serão detalhadas durante a análise apresentada a seguir.

1. Temas

Na medida em que formos tecendo considerações sobre os temas identificados, estaremos esclarecendo a abrangência temática de cada um deles.

O tema que predomina - 50 do total - é exatamente "Aspectos discursivo-textuais". Nesse item, agrupamos as teses, as dissertações e os artigos que enfocam questões relativas à materialidade lingüística da produção escrita. Os *corpora* das pesquisas são constituídos de textos por meio dos quais se busca compreender questões como construção da argumentação, intertextualidade, coesão e coerência, reescrita etc. Vale ressaltar que há, nesse grupo, textos bem diversos entre si, tais como aqueles fundamentados teoricamente por conceitos da análise de discurso de linha francesa e os que têm como suporte teórico conceitos que vêm da lingüística textual. Temos, então,

teses/dissertações e artigos que se preocupam tanto com o produto da atividade de produção escrita quanto com o seu processo.

TEMAS	78-85		86-89		90-97		TOTAL	
	T/D	Art.	T/D	Art.	T/D	Art.	T/D	Art.
Interação na produção escrita		02			04	02	04	04
Aspectos discursivo-textuais	05	03		06	15	21	20	30
Concepções de autoria					02	01	02	01
Interface oral/escrito			03	01	02	01	05	02
Surdez e escrita			01		01	01	02	01
Práticas docentes			01	03	03		04	03
Processos cognitivos					01	02	01	02
Concepções sobre a escrita por alunos e professores					03	02	03	02
Diagnóstico de dificuldades				01	01		01	01
Aspectos psico-motores					06		06	
Variação lingüística		01						01
Avaliação						01		01

O tema "Interação na produção escrita" aparece com uma freqüência significativa – 08 do total – no material pesquisado, tendo maior ocorrência na década de 1990. Esse tema articula-se ao "Aspectos discursivos-textuais", na medida em que há, entre eles, uma relação de complementaridade.

Outro tema que talvez mereça esclarecimento é o "Aspectos psico-motores". Nesse item, que, aliás, só aparece no grupo das teses/dissertações, agrupamos todas as que colocam em questão, de alguma forma, a interface da escrita com problemas de ordem psicológica, tais como as que tratam da relação da escrita com o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e as que tematizam a relação da escrita com problemas de motricidade.

O tema "Práticas docentes" refere-se à problematização da prática do professor no ensino da escrita. O foco, aqui, não é tanto o produto textual, mas o conjunto de condições didático-pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento de atividades de produção escrita.

Um olhar sobre o percurso da produção acadêmica nos leva a constatar a permanência do interesse por determinados temas, tal como "Interface oral/escrito" – embora a quantidade de teses/dissertações e artigos, supomos, é ainda pequena nessa área se considerarmos a importância que percebemos ser dada a essa questão nos últimos anos.

2. Referenciais teóricos

Referencial teórico		78-85		86-89		90-97		TOTAL	
		T/D	Art.	T/D	Art.	T/D	Art.	T/D	Art.
Lingüística	Lingüísticas do Discurso	04	05	01	10	23	29	28	44
	Fonologia			01		01		02	
	Sociolingüística		01		01				02
	Neurolingüística					01		01	
Psicologia	Abordagem Sócio-histórica	01		01		07		09	
	Psicologia Experimental					02	02	02	02
	Psicologia Genética			01		04		05	
	Fenomenologia					01		01	

Como é possível constatar pela tabela, a fundamentação teórica do material analisado vem de duas principais áreas do conhecimento – Lingüística e Psicologia. A Lingüística, além de fundamentar trabalhos do IEL, também dá suporte a trabalhos da FE. Já a Psicologia fundamenta principalmente as teses/dissertações da FE, em decorrência talvez do próprio fato de existir nessa faculdade uma área de concentração em Psicologia Educacional, lugar onde se produziu o maior número de teses/dissertações em aquisição e ensino da escrita.

Uma questão relevante a ser esclarecida é o que compreendemos por "Lingüísticas do Discurso". Agrupamos nesse item todos os trabalhos que são fundamentados por teorias lingüísticas preocupadas com problemas que transcendem o nível da frase, considerando na análise da produção escrita os níveis textual e discursivo. Temos, desse modo, desde trabalhos fundamentados pela lingüística textual nos termos de Van Dijk até aqueles que têm como referencial teórico a análise de discurso francesa, tal como concebida por Pêcheux, Foucault, Derrida e outros. Nesse item, agrupamos também toda a produção acadêmica em análise que traz como perspectiva teórica o sócio-interacionismo, isto é, que busca em Vygotsky e em Bakhtin suporte para o estabelecimento de concepções determinadas de linguagem. Vale assinalar que a perspectiva sócio-interacionista a que nos referimos, no que diz respeito às teses/dissertações, é relativamente similar à "Abordagem sócio-histórica", conforme concebida pelos trabalhos da área de Psicologia. A principal diferença parece estar no fato de que os trabalhos produzidos na área de Lingüística apresentam uma preocupação maior com a análise da materialidade lingüística da produção escrita, razão por que tais trabalhos articulam à reflexão teórica de base vygotskyana e bakhtiniana o dispositivo de análise da lingüística textual.

Constatamos pela tabela o predomínio significativo (72 do total) do referencial teórico "Lingüísticas do Discurso", seguido pelo "Abordagem sócio-

histórica". Esses referenciais predominam exatamente na década de 90. Significativo é também o número de teses/dissertações inscritas no referencial "Psicologia Genética" (05 trabalhos), o que nos pode fazer pensar que, a despeito do predomínio da linha vygotskyana e bakhtiniana, a abordagem piagetiana, conforme concebida por Ferreiro e seus colaboradores, ainda é constante. Uma última questão que nos chamou a atenção foi o aparecimento, no âmbito dos estudos da Faculdade de Educação durante a década de 90, de uma tese exclusivamente fundamentada pela fonologia.

Se cruzarmos os dados da tabela referente aos principais temas identificados na produção acadêmica com aqueles da tabela dos referenciais teóricos dessa produção, chegamos a informações bem interessantes do percurso por que tem passado a pesquisa sobre escrita: ao predomínio do tema "Aspectos discursivo-textuais" corresponde o predomínio do referencial teórico "Lingüísticas do Discurso", o que nos leva a afirmar que os trabalhos que enfocam o produto textual – a materialidade lingüística dos textos – tentam, na verdade, recuperar o *processo* da produção escrita por meio da utilização de perspectivas metodológicas que transcendem a mera descrição de fatos lingüísticos. O interesse pelo *processo* é, portanto, uma postura evidente tomada pelos pesquisadores na década de 90.

Vejamos, então, como se apresentam as perspectivas metodológicas no levantamento realizado:

3. Perspectivas metodológicas

Perspectivas metodológicas	78-85		86-89		90-97		TOTAL	
	T/D	Art.	T/D	Art.	T/D	Art.	T/D	Art.
Estudo comparativo-causal	01				02		03	
Pesquisa experimental					03		03	
Pesquisa –ação					02		02	
Estudo transversal	03	04	02	05	13	24	18	33
Estudo longitudinal			01	02	10	04	11	06
Estudo de caso					02	01	02	01
História de vida					01		01	
Pesquisa participante	01	01	02		05	01	08	02

Quanto à metodologia, predominam os estudos de tipo transversal (51 trabalhos) e de tipo longitudinal (17 trabalhos). A pesquisa participante aparece como a terceira perspectiva metodológica em freqüência (10 trabalhos). O predomínio do estudo transversal não implica uma análise da produção escrita que esteja restrita ao produto textual – uma vez que por meio de um recorte não-longitudinal é possível também recuperar o processo de produção escrita. O estudo longitudinal, por sua vez, emerge em coerência com a perspectiva discursiva que informa teoricamente os trabalhos produzidos. Já a pesquisa participante consiste, em geral, em pesquisas nas

quais o professor é o próprio pesquisador, isto é, toma sua própria prática pedagógica como objeto de investigação ou em pesquisas em que há um envolvimento bastante intenso do pesquisador com o contexto investigado. Cabe assinalar que os limites entre o que denominamos "estudo transversal", "estudo longitudinal" e "pesquisa participante"- para ficar nesses itens – é bastante estreito e até difícil de ser definido. É possível, portanto, encontrar trabalhos com procedimentos metodológicos da "pesquisa participante" que adotam o acompanhamento longitudinal como metodologia para a análise dos dados.

Cremos que o evidente em termos metodológicos no levantamento realizado é a diferença entre metodologias de cunho mais experimental, que se utilizam de situações controladas, tais como os estudos comparativo-causais, e aquelas que constituem seus dados em situações "naturalísticas", como os estudos longitudinais de desenvolvimento lingüístico da criança na fase inicial de aquisição da escrita.

RESUMO: É realizado um levantamento da produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita na Unicamp. Foram selecionadas teses e dissertações bem como artigos de professores e alunos do período compreendido entre 1978 a 1997 e foram utilizadas três categorias de análise: tema, referencial teórico e perspectiva metodológica.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição da linguagem; aquisição da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC, 1989.

XLVII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL)
Bauru, SP, 27-29/maio/1999

Grupo de Trabalho: A emergência do estilo no processo de aquisição da escrita: análise longitudinal e transversal de textos de diferentes sujeitos

Texto apresentado: Uma das estratégias de argumentação presente em cartas argumentativas produzidas por alunos de ensino médio: relação entre gênero e estilo

Raquel Salek Fiad
Instituto de Estudos da Linguagem
UNICAMP
CNPq-350104/92-1

Este texto apresenta parte das análises realizadas no projeto de pesquisa intitulado *Análise das marcas da construção do estilo: um autor e vários textos, vários autores e um tema*, que vem sendo desenvolvido no interior do Projeto Integrado intitulado *Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo* (CNPq nº 521837/95-2)

Recupero resumidamente os pressupostos teóricos e metodológicos que vêm orientando nossas pesquisas, especialmente as *concepções de linguagem e de estilo* bem como *a opção metodológica* que adotamos.

Assumimos, neste PI, uma concepção sócio-histórica de linguagem, que é aqui vista como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. Com base em Franchi (1987), entendemos que:

> *A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. Nela se produz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas lingüísticos, as línguas naturais de que nos servimos*

Esta concepção de linguagem permite-nos não só visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito e a linguagem; dela decorre, muito naturalmente, uma concepção de estilo enquanto *escolha* e enquanto *marca de trabalho do sujeito na linguagem,* conforme proposto em Possenti (1988) (inspirado em Granger [1968]):

> *Penso que por imposição dos meus pressupostos deverá ser esse traço – a* escolha *como fruto do trabalho – a opção que devo*

> *tomar para a configuração do estilo. Minha hipótese básica é que, se é verdade que há escolha e que esta escolha representa também o trabalho do "usuário" da linguagem onde a estrutura mais* parece necessária *(parecer necessária é conseqüência, em geral, do olhar ingênuo do leigo),* a fortiori *há escolha para trabalhar com um sistema de estruturação da realidade que não é estruturado, no sentido técnico, como é a língua natural (p. 157).*

A concepção de estilo como *escolha* e como *marca de trabalho com a linguagem* é assumida em nossos trabalhos sobre aquisição da linguagem nos quais se busca flagrar a emergência dos traços individuais associados à atividade de escrita, ou seja, o processo mesmo da construção de um estilo. Esta é, portanto, a concepção de estilo com a qual se vai operar, porque coaduna-se com a concepção de linguagem assumida e porque aplicável aos sujeitos da pesquisa, que não são, certamente, escritores famosos, mas simples "usuários" da linguagem em processo de aquisição da escrita.

A metodologia adotada nas pesquisas deste projeto foi tema do Projeto Integrado anterior, *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da escrita.* Além de focalizar um aspecto, em aquisição da linguagem, sobre o qual inexiste conhecimento prévio, a questão de investigação do presente projeto – a emergência do estilo em aquisição da linguagem – define necessariamente sujeitos reais e comportamentos singulares como lugar privilegiado de reflexão. O paradigma indiciário, associado a procedimentos abdutivos de investigação (cf. Peirce, 1990), oferece-se como o quadro epistemológico mais adequado para esse tipo de investigação. Pois que *é um modelo epistemológico fundado no detalhe, no "resíduo", no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer* (cf. Abaurre et alii, 1997).

Optamos, portanto, por esse paradigma e por procedimentos abdutivos de investigação, por havermos identificado uma questão, para as pesquisas deste PI, com relação à qual não existem, ainda, hipóteses explicativas previamente elaboradas, a serem confirmadas ou infirmadas. Trata-se, sim, de elaborá-las a partir dos indícios, das marcas, dos sinais presentes nas próprias escritas dos sujeitos.

Neste projeto individual, as questões que me interessam visam discutir principalmente as relações entre estilo e gênero discursivo, entre estilo e tema e entre estilo e marcas de reelaboração presentes nos textos.

A teoria em que me apóio para fazer a reflexão sobre gêneros é a de Bakhtin (1992), que defende a idéia de que sempre que utilizamos a linguagem o fazemos através de gêneros do discurso. Ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso, Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a língua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam às diferentes esferas das atividades humanas. O estilo está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso pois, por um lado, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual, mas, por outro, nem todos os gêneros do discurso favorecem essa manifestação do individual nos enunciados. O estilo, entendido como a seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Finalmente, tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos lingüísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.

Neste trabalho, pretendo discutir as marcas de construção do estilo, ou da construção da individualidade na escrita, a partir da análise de textos de vários autores em um mesmo gênero e sobre um mesmo tema. A comparação de diferentes momentos da escrita de um texto bem como a comparação de diferentes textos de um mesmo autor permitirão o levantamento de marcas que indiciam o trabalho que o autor vai realizando com a linguagem. É a construção do estilo que permitirá falar em construção do autor.

Também Bakhtin (1992) assume a concepção de *estilo* como seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua ao propor o conceito de enunciado:

> *O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja,* pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. *(p.279, grifos meus)*

Uma questão a ser discutida é a relação entre a escolha do gênero do discurso e o domínio do mesmo. Na realidade, estou retomando aqui Bakhtin (1992), ao afirmar que a primeira seleção efetuada é a do gênero:

> *O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na* escolha de um gênero do discurso. *Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois*

disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (p.301)

No entanto, o trabalho do autor a partir de um dado gênero pressupõe um conhecimento do gênero:

A maior parte desses gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (p.303)

Estas reflexões de Bakhtin permitem pensar também em textos de autores não literários e estudantes, como é o caso dos autores aqui analisados. Entendo que podemos dizer que o autor opera uma seleção do gênero do discurso também em função do domínio que ele tem dos gêneros. Mais ainda, quanto maior o domínio desse gênero, maior o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita (seleções quanto aos aspectos textuais, gramaticais, lexicais).

Considerando, então, que os gêneros são *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados por cada esfera de utilização da língua, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, a questão do estilo individual será discutida entendendo que o estilo dos gêneros pode ser modificado pelos estilos individuais. A *relativa estabilidade* dos gêneros permite esta interpretação, sabendo-se que, de gênero para gênero haverá maior ou menor probabilidade de ocorrerem as modificações individuais.

O *corpus* que vem sendo analisado nesta pesquisa visando discutir as questões envolvendo os gêneros e o estilo individual compreende textos de alunos de 2° grau, já coletados e organizados. Esse *corpus* foi constituído a partir da coleta realizada por uma bolsista do Projeto Integrado, em situação escolar, visto que a bolsista era professora das três classes de 2° grau onde se deu a coleta. Todas as classes eram de uma escola pública da cidade de Americana (SP) e a coleta foi realizada no ano de 1993. Como um dos objetivos da pesquisa era analisar as marcas de reescrita presentes nos textos, já que essas marcas vinham-se mostrando como privilegiadas para se observar o comportamento singular dos autores, foi solicitado aos alunos - autores dos textos - que mantivessem todas as versões dos textos, com todas as reelaborações realizadas, fossem elas resultantes de recomendações feitas pela professora ou de

iniciativas dos próprios autores. O *corpus* total é formado por 299 textos, incluindo as diferentes versões. A quantidade de versões é variável conforme o texto e conforme o autor. Nas três classes, a maioria dos textos tem duas versões (56%, 36% e 37% respectivamente nas três classes e 60% do total de textos) sendo raras as situações de 3 e 4 versões (5,23% e 1,23% do total de textos). Como houve, na maioria das situações de escrita, uma recomendação, por parte da professora, para os alunos reescreverem os textos, esses números podem ser interpretados como uma resposta dos alunos a essa solicitação

Nos quadros abaixo estão apresentados os temas desenvolvidos em cada gênero, por classe, e o total de textos que compõem o *corpus*:

Quadro I

Temas e gêneros - 3ª série A

1. Vovô	Narração
2. P.C. Júnior	Narração
3. Suzana	Narração
4. Sr. E.B.M.	Carta
5. Índios Ianomani	Dissertação
6. Preconceito e Intolerância	Dissertação
7. Língua X Cultura	Diss./Narr.

Quadro II

Temas e gêneros - 3ª série B

1. Planejamento familiar	Dissertação
2. Violência no Rio	Dissertação
3. Dar o peixe ou ensinar a pescar?	Dissertação
4. P.C. Júnior	Narração

Quadro III

Temas e gêneros - 2ª série

1. Memórias em um baú	Narração
2. Estória em uma noite escura	Narração
3. Vovô	Narração
4. Reflexões no fim da vida	Narração
5. Suzana	Narração

Quadro IV

Total de textos

Total de textos escritos (sem contar versões)	172
Total de textos escritos contando versões	299
Total de textos com 1 versão	58
Total de textos com 2 versões	103
Total de textos com 3 versões	09
Total de textos com 4 versões	02

Os quadros I, II e III acima permitem-nos notar que, nas dezesseis situações de escrita, nas três séries, predominam os textos narrativos (9 situações), seguidos dos textos dissertativos (5 situações). Por outro lado, há somente uma situação de escrita de carta, na 3ª série ª .

Não é surpreendente esse quadro, principalmente considerando-se que são textos de alunos de 2° grau, momento em que as produções de textos nas aulas de língua portuguesa têm-se dedicado a temas e gêneros textuais que são "cobrados" nos exames vestibulares e sabemos que os textos dissertativos e narrativos têm sido priorizados em grande parte dos exames vestibulares no país[1].

O exame vestibular UNICAMP apresenta três propostas para a redação. Ao escolher uma das propostas, o candidato escolhe, ao mesmo tempo, um *tema* a ser desenvolvido em um *tipo* de texto específico. Segundo Abaurre et alii (1993:27),

> *São dois os motivos que explicam tal decisão:*
>
> *- O pressuposto de que, dados três temas, você tem a possibilidade de escolher aquele que tem condições de desenvolver melhor, no tipo de texto especificado.*
> *- A certeza de que é possível avaliar, na sua redação, as mesmas habilidades, qualquer que tenha sido sua escolha quanto ao tipo de texto.*

No *corpus* analisado, por se tratarem de textos produzidos em escola da região de Campinas, onde a influência do Vestibular UNICAMP é muito forte, ocorreu com mais freqüência a escrita de textos narrativos do que dissertativos e, mais ainda, ocorre uma situação de escrita de carta. É bom lembrar que boa parte das situações de escrita do *corpus* era de temas e propostas retirados do vestibular UNICAMP de anos anteriores às aulas. Também é preciso dizer que as propostas partiam sempre de uma decisão inicial da professora que propunha ou um tema a ser trabalhado ou já a proposta idêntica à apresentada por ocasião de algum exame vestibular. No caso de escolha só do tema, a escolha do gênero ficava por conta do aluno, o que nos permitiu, nesses casos, discutir a escolha do gênero relacionada ao estilo do autor, como nos trabalhos acima mencionados.

Podemos supor que a professora resolveu levar em conta a proposta da UNICAMP – que inclui temas e situações de escrita de textos narrativos e de carta – em seu trabalho. Conforme Abaurre et alii (1993:22) apontam,

---

[1] Observando-se manuais de ensino de redação, não resta dúvida de que a ênfase é nos textos dissertativos e argumentativos , sem mencionar livros didáticos de língua portuguesa que privilegiam o ensino de textos dissertativos e narrativos. Quanto a estes últimos, cf. Abaurre et alii, 1998. Em um livro que discute a produção de textos na escola e propõe alternativas, Gil Neto (1988:115) sugere que "Uma outra modalidade textual presente e útil na vida dos alunos e das pessoas é a correspondência", propondo a escrita de cartas familiares, nas cartas para pedidos de emprego, nos requerimentos. Ao perguntar "O que tem de especial a correspondência? Do que se compõe uma carta?", o autor fornece uma série de exemplos de cartas, sugerindo assim uma resposta às suas perguntas.

A carta argumentativa não é um tipo de texto que tradicionalmente tenha sido exercitado ao longo da sua formação básica. Excetuando-se alguns exercícios recentemente introduzidos nas aulas de redação, diretamente inspirados nessa proposta (...), excetuando-se esses poucos casos, raramente, ou nenhuma vez, você teve de se aventurar em tarefas dessa natureza.

O fato, portanto, de ocorrer uma única situação de escrita de um gênero que não é tradicionalmente trabalhado pela escola provocou o interesse em analisar esses textos que, de alguma maneira, deverão refletir a construção que os diferentes autores fazem do gênero proposto.

No caso da situação de escrita de cartas – única no *corpus* – a proposta apresentada foi idêntica à que havia sido feita no Vestibular UNICAMP de 1993, que transcrevo abaixo:

Comentando o noticiário relativo às manifestações da juventude no período em que se discutia a possibilidade de impeachment do Presidente Collor, o Sr. E.B.M. enviou ao jornal Folha de São Paulo a seguinte carta:

É irritante ler, nas últimas semanas, a cobertura das manifestações contra o poder central por parte da 'juventude'. Excluindo qualquer juízo de valor sobre o processo, o que se deve ter como verdade é que é extremamente fantasioso se admitir que a nossa juventude tenha toda essa capacidade de percepção. É notória a cretinice da juventude brasileira. O 'Zeitgeist', o espírito da época, submerge a atual geração num mar de hedonismo** e irresponsabilidade. É lindo fazer revolução com tênis Reebok e jeans Forum. O que eu gostaria de ver mesmo é como essa juventude vagabunda, indolente e indisciplinada como a brasileira se portaria diante de um grupo de choque, como nos confrontos que ocorrem em Seul.*

(E.B.M.,Painel do Leitor, Folha de São Paulo, 01.09.92)

****zeitgeist – termo alemão que significa espírito da época.***

*****hedonismo – [prática da] doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível.***

A leitura atenta da carta do Sr. E.B.M. permite identificar algumas de suas opiniões sobre jovens, expressas mais ou menos diretamente. Para escrever sua redação, siga as seguintes instruções:

INSTRUÇÕES GERAIS

- identifique três das opiniões emitidas pelo Sr. E.B.M.;

- transcreva-as na sua folha de redação;

- após ter feito isso, escreva uma carta, dirigida ao Sr. E.B.M., apresentando argumentos para convencê-lo de que está equivocado. Neste exercício de argumentação, você deverá discordar, portanto, das opiniões que identificou na carta.

Atenção: ao assinar a carta, use apenas as iniciais de seu nome

O *corpus* aqui analisado compreende, pois, a situação de escrita nº 4, citada no Quadro I acima. Apresento detalhadamente abaixo o conjunto de produções escritas desta 3ª série B, do qual faz parte o *corpus* com o qual trabalho neste texto:

Quadro V
Autores, Textos e Número de Versões

3ª SÉRIE A									
ALUNO	**VERSÕES**								
	T.1	**T.2**	**T.3**	**T.4**	**T.5**	**T.6**	**T.7**	**T.?**	**Total**
1. Erica	2	2	0	2	2	2	1	2	13
2. Andreza	1	3	1	1	1	1	2		10
3. Alessandra	0	2	2	1	2	2	2		11
4. Gislaine	2	1	1	1	1	2	1		9
5. Luciane	2	2	2	1	1	1	2		11
6. Jean	2	2	3	2	2	2	2		15
7. Giovani	0	2	2	1	2	2	2		11
8. Alex	1	2	2	2	2	2	1		12
9. Gerson	3	3	3	2	3	2	2		18
10. Márcio	3	1	2	1	1	1	4		13
TOTAL:	16	20	18	14	17	17	19	2	

A situação de escrita 4 é composta por 14 textos, considerando-se que 4 autores fizeram duas versões de seus textos e os demais alunos (6) fizeram uma versão. A análise apresentada procurou discutir basicamente uma questão que foi proposta no Projeto Individual: a relação entre o gênero textual e o estilo individual, comparando-se os 10 autores, buscando-se as marcas individuais de estilo ao desenvolverem um mesmo gênero discursivo – a carta. As diferenças entre as duas versões, nos quatro casos existentes, serão tematizadas somente na medida em que forem significativas para as questões apresentadas.

Inicio a discussão com algumas reflexões sobre o gênero que, no caso deste *corpus* analisado já foi apresentado aos alunos como a única opção – diferentemente da situação do exame vestibular, conforme acima mencionado. Podemos supor que o gênero carta, embora não seja tradicionalmente ensinado em aulas de língua portuguesa, seja relativamente familiar aos alunos desta 3ª série, já que é um gênero de circulação em diferentes esferas da atividade humana. Por outro lado, essa suposição não é tão simples, pelas próprias características do gênero carta, que carrega uma heterogeneidade a depender das diferentes situações sociais em que é produzido. Se, por um lado, poderia ser considerado (cf. Bakhtin) um gênero secundário, mais relacionado à escrita e constituído em situações de maior formalidade, pode também ser considerado um gênero primário, constituído em uma situação verbal espontânea, a depender especialmente do interlocutor. Essa seria uma primeira heterogeneidade possível de ser encontrada nas cartas do *corpus*: tendo em vista que o interlocutor é apresentado como um Sr., que critica a juventude e que dela se distancia, como essa imagem do interlocutor interfere na construção do gênero quanto à formalização e padronização do mesmo?[2] Conforme Bakhtin aponta, a cada gênero corresponderiam uma forma de composição e um estilo. Esse estilo pode ser modificado pelos estilos individuais, a depender do gênero, já que haveria gêneros mais flexíveis, nos quais a individualidade do sujeito seria mais facilmente manifestada (como os gêneros da comunicação oral e os literários) e gêneros menos maleáveis, mais estereotipados, nos quais seria menos provável a manifestação da individualidade. No caso das cartas, o que aconteceria? Serão cartas formais, próximas a um texto argumentativo escrito ou serão por eles vistas como um espaço de argumentação mais próximo de uma conversação?

---

[2] O trabalho de Anna Carla de Oliveira Dini (bolsista de I.C. do Projeto Integrado) discute a construção da imagem do interlocutor pelos autores das cartas, destacando, da carta do Sr. E.B.M., as pistas que ele fornece e que são retomadas pelos autores das cartas ao se dirigirem a esse interlocutor específico.

Em segundo lugar, deve ser considerado que a carta proposta nesta situação é uma carta argumentativa, o que significa, de alguma maneira, também restrições ao gênero, ou seja, não é qualquer carta, não é uma carta solicitando ou fornecendo informações, por exemplo, logo, os alunos vão construir textos em que seja dada ênfase às argumentações (que é o que, de uma certa forma, é esperado na avaliação do exame vestibular).

Desse modo, um espaço privilegiado de escolha e de possibilidade de manifestação das individualidades seria a seleção dos argumentos a serem apresentados. No entanto, sabemos que todos os autores deverão posicionar-se contra as opiniões do Sr. E.B.M. Sabemos também que várias dessas opiniões são contra a juventude. Resta-nos analisar quais os argumentos apresentados contra aqueles que o Sr. E.B.M. apresentou. Serão a negação dos já apresentados? De que ordem são os novos argumentos?

Retomo aqui alguns aspectos do enunciado apresentado na proposta, ao encaminhar a escrita, discutindo como as possibilidades de escolhas vão sendo restringidas ou direcionadas a partir desse enunciado. Em primeiro lugar, é dito que, na carta do Sr. E.B.M. há opiniões sobre jovens, expressas mais ou menos diretamente e é solicitado ao escritor que, antes de iniciar a sua escrita, identifique três das opiniões emitidas pelo Sr. E.B.M e transcreva-as na sua folha de redação. Ao dizer que as opiniões são sobre jovens e ao solicitar que sejam destacadas três dessas opiniões, o enunciado orienta a leitura e a escrita do autor da carta-resposta: primeiramente, em sua leitura, vai buscar opiniões sobre jovens (note-se que não é dito que são opiniões contra os jovens) e vai destacá-las. Em sua escrita, muito provavelmente vai retomar as opiniões sobre os jovens, em sua argumentação.

Em seguida, é solicitado que o autor escreva a carta apresentando argumentos para convencer o interlocutor de que está equivocado, enfatizando que o autor deverá discordar, portanto, das opiniões que identificou na carta. Ora, essas indicações permitem-nos imaginar que muitas das cartas escritas nessa situação vão conter, em sua argumentação, uma discordância dos autores das mesmas a respeito dos três argumentos por eles destacados, argumentos estes que expressam opiniões sobre os jovens, que são, em sua maioria, os autores das cartas-respostas.

Como vemos, algumas possibilidades de escolhas estão praticamente eliminadas, como por exemplo, a possibilidade de o autor concordar com o Sr. E.B.M., ou de concordar parcialmente e discordar parcialmente. Além disso, pode-se imaginar

que pelo fato de já ser dito que o autor deverá discordar das opiniões apresentadas na carta, a argumentação a ser apresentada poderá estar baseada simplesmente na negação dos argumentos inicialmente apresentados, ou seja, pode ser que simplesmente contra-argumentem em relação ao que o Sr. E.B.M. diz. De qualquer modo, o gênero é dado e a direção da argumentação também. Pelo exposto até aqui, a tendência mais provável a um leitor/analista das 10 cartas do *corpus* é fazer uma leitura das mesmas esperando encontrar cartas muito semelhantes, com argumentos quase idênticos, nos quais estariam presentes os argumentos apresentados pelo Sr. E.B.M. e uma contra-argumentação aos mesmos. No entanto, nosso interesse é buscar as brechas a esse movimento, ou seja, procurar as diferenças em meio a essas prováveis semelhanças. Esse é o desafio ao pesquisador que pretende encontrar o estilo individual em meio a essa tendência homogeneizante. Assumindo a definição de gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin), é na estabilidade relativa que se pode ver a manifestação individual na construção dos gêneros.

Supomos, então, que um espaço de escolha e de possibilidade de manifestação das individualidades relaciona-se aos argumentos apresentados, sabendo que todos os autores deverão posicionar-se contra as opiniões do Sr. E.B.M e que várias dessas opiniões, contra as quais os nossos autores se posicionam são contra a juventude. Resta-nos analisar quais os argumentos apresentados contra aqueles que o Sr. E.B.M. apresentou.

Uma leitura transversal das cartas permite-nos apontar três estratégias básicas de argumentação que são utilizadas pelos autores dos textos e as diferenças estilísticas são resultantes da manipulação dessas estratégias pelos diferentes autores:

1. retomada dos argumentos do Sr. E.B.M., parafraseando-os, questionando-os, negando-os, usando-os para outros fins; são situações que tomam o texto da carta como ponto de partida e estabelecem uma relação intertextual mais explícita com esse texto, desde a citação explícita até a retomada de termos.
2. apresentação de argumentos novos, através de basicamente duas possibilidades que são exploradas pelos autores:
   - argumentos favoráveis à juventude
   - argumentos de crítica ao Sr. E.B.M.
3. conclamação ao interlocutor para que se una aos jovens, geralmente como finalização dos textos.

Neste trabalho será apresentada a análise da segunda e da terceira estratégias.

A segunda estratégia utilizada nos textos consiste na apresentação de novos argumentos, com o objetivo de persuadir o interlocutor, de mudar suas opiniões sobre os jovens, expressas em sua carta. Essa estratégia se desenvolve basicamente através de duas possibilidades que são exploradas pelos autores: apresentação de argumentos favoráveis à juventude e apresentação de argumentos desfavoráveis ao Sr. E.B.M.. As questões que nos interessam são, portanto, observar como os autores exploram essas duas possibilidades nos diferentes textos.

Analisemos inicialmente a apresentação de **argumentos favoráveis aos jovens**, destacando que estão presentes em todos os textos. Observemos alguns autores que exploram bastante esses argumentos. Um desses é Er., de cujo texto destaco as passagens que exaltam a juventude. Observemos que a autora se refere aos jovens sempre na terceira pessoa, assim como outros autores o fazem:

> *- Pelo menos, os jovens provaram que não se ligam apenas em sexo, drogas e rock. Os jovens têm olhos abertos, são muito mais espertos que muitas pessoas com longos anos de "estrada".*
>
> *- Uma coisa é óbvia, os jovens que conquistaram o direito ao voto, certamente não colocaram no governo tal corja.*
>
> *- Jovem, hoje tem cérebro, pensa, discute, discute, briga, vai à luta! Ele não vai engolindo os "sapos" que querem enfiar-lhe pela goela abaixo.*
>
> *- A juventude não é manipulada, ela percebe quando precisa entrar em ação e dar um basta em determinadas situações.*
>
> *- ... ela saiu às ruas para gritar, por todos, um direito que lhes pertence. Os jovens satisfizeram a vontade de muitos brasileiros envergonhados e indignados, como por exemplo, você mesmo, sr E.B.M.*
> *- E [a juventude] vai continuar existindo, cada vez mais forte, lutadora e sabedora de todos os seus direitos e deveres.*
>
> *- Por isso, o Sr. E.B.M., tenha orgulho dessa juventude que está garantindo o futuro do Brasil e o seu futuro também.*

Por outro lado, Gis. assume que é parte da juventude criticada por E.B.M. e se inclui dentre os criticados. Inicia seu texto apresentando-se e faz uma defesa pessoal pois se sentiu atingida pelas acusações feitas. Em seu segundo parágrafo, a autora " derrama" sua argumentação, de maneira pouco atenta às necessidades de um texto escrito. A observação que a professora escreve à margem deste parágrafo é: "Pontuação". Acredito que o fato da autora ter-se colocado como parte atingida pelo Sr. E.B.M. provocou uma resposta em que esse envolvimento é manifestado na estruturação de sua argumentação. Vejamos seu texto:

Americana 25 de novembro de 1992.

Caro Sr. E.B.M.

Primeiramente, devo apresentar-me:

Meu nome é Gislaine, tenho 17 anos, estudante, estagiária, jovem, uso calça jeans, tênis, gosto do som do momento... participei e participo dos movimentos contra "aquilo" que chamamos governo central.

Como o Sr pode notar, faço parte do que o Sr chama de "juventude vagabunda, indolente e indisciplinada" e como o seu discurso, começo dizendo "É irritante ler, no último noticiário, a opinião de uma pessoa que não acredita no poder de uma juventude que está indo às ruas... sim, ela usa calça jeans Forum, tênis Reebok, mas não tem uma cabeça oca! Essa mesma juventude está em busca de um espaço, quer ser vista, indiferentemente de como se veste ou como fala... é uma realidade... somos reais! E seres reais buscam objetivos reais, sendo assim temos um objetivo, pois nossa capacidade de percepção vai muito além de saber como escolher a melhor grife e também, no momento a situação é tal como o Sr relatou "hedônica", ou seja, a corrupção é uma constante no mundo, que sentimos na pele... talvez porque o Brasil, aquele mesmo país, em que um dia nossos pais lutaram por uma abertura política em 60, ou quem sabe, até mesmo o Sr (desculpe, caso seja grosseria - tenha participado das greves operárias de 30) está em completo marasmo... não queremos um presente ruim, muito menos um futuro pior ainda.

Não somos "projetos de hippies", e sim, filhos de yuppies,... filhos do capitalismo, e portanto não devemos receber criticas de tal natureza, pois se fôssemos irresponsáveis e não soubéssemos o que estamos fazendo, seria muito mais prático sentarmos em um barzinho, e como nosso dicionário dita: "bebedar", mas, hoje, se o Sr se prestar a sair às ruas e ir até um bar, o que irá encontrar, serão aqueles aposentados de meia idade (não criticando) jogando o seu baralho e tomando sua "birita".

Talvez a nossa "disciplina", convertida por pessoas como o Sr em indisciplina", receba este nome pois não está moldada conforme 10, 20, 30, 40 anos atrás, ... não se esqueça que o mundo, os pensamentos evoluiram... somos, quem sabe, nós os iluministas, liberais... com cartas diferentes?

Que o chão, que o asfalto desgaste, pois continuaremos caminhando, lutando pelos nossos direitos, pois o primeiro grupo de choque já enfrentamos, ou seja, a descrença de uma parte da população, tal como o Sr que não acredita na força

"cretina", sinônimo de vontade de vencer, de nossa juventude... como portaríamos diante de uma tropa de Seul? No momento não posso garantir, mas com certeza não fugiríamos, pois nem só de tristezas moldamos nossos manifestos... rasgaremos o pano... rasgaremos preconceitos e quem sabe... nossos olhos!

Essa seria, portanto, uma primeira diferenciação na argumentação de defesa dos jovens: alguns se colocam " de fora" , referindo-se aos jovens como " eles" e outros se colocam " de dentro" , referindo-se aos jovens como "nós".

Quanto aos argumentos favoráveis aos jovens apresentados nos textos, listo aqui aqueles que estão presentes em um e outro dos textos analisados:

- *os jovens têm visão crítica do governo*
- *os jovens têm consciência dos problemas políticos do país*
- *os jovens não se deixam enganar/ não são manipulados*
- *os jovens são preocupados com a sociedade*
- *os jovens discutem, brigam, vão à luta, " não engolem sapos "*
- *os jovens querem mudanças e acreditam que elas podem ser feitas*
- *os jovens são autênticos*

Também neste caso, os autores vão privilegiando um ou outro argumento. Uma questão a ser aqui colocada refere-se à origem desses argumentos. Ou seja, ao utilizar esta segunda estratégia, visando ainda rebater os argumentos apresentados pelo autor da carta publicada no jornal, os autores buscam defender a juventude através da atribuição a ela de características bastante favoráveis e louváveis, difíceis de serem desvalorizadas ou até questionadas como positivas. Embora essas características sejam "novas" em relação àquelas apresentadas explicitamente na carta de E.B.M. e rebatidas pelos autores ao utilizarem a primeira estratégia já discutida, podemos dizer que, por um lado, são características universalmente valorizadas e, por outro, eram particularmente consideradas importantes e positivas no momento em que foram escritas, próximo ao *impeachment* de Collor, o que explica a sua escolha por parte dos alunos.

Continuando a discussão da segunda estratégia, ou seja, a apresentação de novos argumentos, com o objetivo de persuadir o interlocutor, de mudar suas opiniões sobre os jovens, passemos à análise de **argumentos desfavoráveis ao Sr. E.B.M.** nas cartas. As questões que nos interessam são, mais uma vez, observar como os autores exploram essas possibilidades nos diferentes textos.

Inicialmente, destaco que este tipo de argumentação visa, freqüentemente, estabelecer um paralelo entre o Sr. E.B.M. e os jovens, através de oposições entre um e outros. A análise dos textos permite-nos observar, de início, algumas diferenças entre os autores tanto em relação ao tipo de argumento apresentado como em relação a como o argumento é apresentado. Detalhando essas diferenças, podemos dizer que são basicamente dois os aspectos atacados no Sr. E.B.M.: suas posições políticas e sua idade. Ambos expressam conservadorismo em oposição à juventude, que é considerada inovadora e disposta a mudanças. Por outro lado, esses aspectos ora são expressos diretamente ora são manifestados indiretamente, principalmente através da comparação com os aspectos positivos da juventude, em que estes últimos são valorizados e os primeiros desvalorizados.

Vejamos, inicialmente, críticas às posições políticas de E.B.M. Er., em seu texto, as expressa diretamente, acusando o interlocutor através de críticas ao seu voto e à suposta defesa do governo:

> *- Pois é, talvez o senhor tenha se irritado tanto assim com as magníficas manifestações da juventude, porque defenda esse inescrupuloso governo que comanda o país.*

> *- Deve ser duro ter que admitir que se desperdiçou um voto tão importante, colocando no governo uma corja de bandidos, canalhas, por falta de um pouco de ... digamos... percepção.*

Por outro lado, An., compara a sua geração com a do seu interlocutor em termos de atitude política. Ao estabelecer a comparação, está valorizando a atitude da geração atual e criticando a atitude das gerações passadas. Embora também critique o interlocutor, essa autora o faz com mais delicadeza e menos agressividade:

> *- a juventude de hoje está bem mais alerta e participante da política e economia do país, do que as gerações passadas;*

No entanto, as maiores críticas ao Sr. E.B.M. nos textos são baseadas no argumento da diferença de geração entre os jovens e ele. A oposição entre juventude e não-juventude é explorada pelos autores de diferentes maneiras. Em alguns casos, os autores lembram o Sr. E.B.M. de que ele não é mais jovem e que não fez, em sua

juventude, o que eles, os jovens, estão fazendo na deles. Seria uma tentativa de provocar uma nostalgia do tempo passado e que não volta mais. Vejamos alguns exemplos:

> *- A "moda" de manifestações foi lançada por vocês mesmos, jovens (de outras décadas) que também saíram às ruas buscando conquistar os seus direitos, quem sabe, sr. E.B.M., o senhor não tenha sido o "cabeça" de uma dessas manifestações, e sei lá por que motivo, suas expectativas tenham sido frustradas; o que lhe causou tal rancor em relação à juventude.*(Er.)

> *- Se acredita que é irritante fazer revolução de tênis Reebok e jeans Forum; prefiro acreditar que é puro sinal da juventude, que escolhe o que quer e também tem bom gosto, coisa que o senhor talvez pela idade ou posição social não possa usar e por isso o irrita tanto. (An.)*

Outra possibilidade encontrada nos textos é quando os autores lembram o interlocutor de que ele foi jovem e fez alguma coisa, inclusive lutou, protestou, o que deixou de fazer com o passar do tempo. Nesses casos, a crítica é mais branda, já que vem acompanhada de um reconhecimento por algo feito no passado. Observemos os exemplos:

> *- ... talvez porque o Brasil, aquele mesmo país, em que um dia nossos pais lutaram por uma abertura política em 60, ou quem sabe, até mesmo o Sr (desculpe, caso seja grosseria - tenha participado das greves operárias de 30) está em completo marasmo...* (Gis.)

> *- Como o Sr. já foi jovem e também já teve vários motivos para se manifestar, não pode de jeito nenhum fazer tais críticas....Como o Sr. fez essa crítica aos jovens do ano de1992, ela poderia ter sido feita na década de 60, aonde você era jovem e protestava da maneira que lhe convia.* (Gio.)

No texto de Je., esse argumento aparece em sua primeira versão, tendo sido retirado pelo autor ao fazer a versão definitiva, na qual há apenas uma sugestão de que os jovens no passado também já foram revolucionários, sem incluir o Sr. E.B.M., o que ocorre na primeira versão. Essa eliminação pode significar a opção de Je. Por fazer uma crítica mais suave ao seu interlocutor. Comparemos as duas versões:

> *- Mas fique certo de que se precisasse, os jovens unidos fariam esse ato e repetiriam cenas que já foram vividas pela juventude brasileira em outras épocas de revoluções. Talvez a da sua época onde o senhor era jovem (primeira versão)*

- Mas fique certo de que se precisasse, os jovens unidos fariam esse ato e repetiriam cenas que já foram vividas pela juventude brasileira em outras épocas de revoluções. (versão definitiva)

A segunda estratégia utilizada nos textos consistiu na apresentação de novos argumentos, com o objetivo de persuadir o interlocutor, de mudar suas opiniões sobre os jovens, expressas em sua carta. Essa estratégia se desenvolveu basicamente através de duas possibilidades exploradas pelos autores: apresentação de argumentos favoráveis à juventude e apresentação de argumentos desfavoráveis ao Sr. E.B.M.. Foi observado, portanto, como os autores exploram essas duas possibilidades nos diferentes textos. Os argumentos favoráveis aos jovens estão presentes em todos os textos, diferentemente, ou seja, os autores vão privilegiando um ou outro argumento. Ao utilizar esta segunda estratégia, visando ainda rebater os argumentos apresentados pelo autor da carta publicada no jornal, os autores buscam defender a juventude através da atribuição a ela de características bastante favoráveis e louváveis, difíceis de serem desvalorizadas ou até questionadas como positivas. A utilização, pelos autores, de argumentos desfavoráveis ao Sr. E.B.M. visou estabelecer um paralelo entre o Sr. E.B.M. e os jovens, através de oposições entre um e outros. A análise dos textos permitiu também que observássemos diferenças entre os autores tanto em relação ao tipo de argumento apresentado como em relação a como o argumento é apresentado: foram basicamente dois os aspectos atacados no Sr. E.B.M.: suas posições políticas e sua idade. Além disso, esses aspectos ora são expressos diretamente ora são manifestados indiretamente, principalmente através da comparação com os aspectos positivos da juventude, em que estes últimos eram valorizados e os primeiros desvalorizados.

A **terceira estratégia** presente nos textos consiste em mais uma tentativa, por parte dos autores, em "trazer" o Sr. E.B.M. para o mesmo lado dos jovens, ou seja, tentam persuadi-lo de que, apesar das diferenças que têm e das críticas que são feitas mutuamente, é importante que estejam juntos. Essa estratégia ocorre geralmente no final dos textos analisados, como nos seguintes exemplos:

- Por isso, o Sr. E.B.M., tenha orgulho dessa juventude que está garantindo o futuro do Brasil e o seu futuro também. (Er.)

- afinal ela [a juventude] foi buscar não só o bem que favorecia a ela, e sim a do país; você também faz parte dele e deveria estar nas ruas brigando, lutando por algo melhor. (Al.)

- Senhor E.B.M. gostaria que o senhor percebesse que o Brasil está nas mãos dos jovens, não só o Brasil mais o mundo, pois são o futuro do amanhã, e que ao invés de ficar se confrontando com palavras, se unissem e dessem as mãos, para lutar por um dia melhor, pois aí sim "todas as pessoas"que formam o Brasil, estariam lutando por um país digno e responsável. (Lu.)

- Nós sabemos que nada pode se transformar do dia pra noite e que existe muita coisa por debaixo dos panos, mas tudo isso pode mudar se nós unirmos e aos poucos construirmos um novo país, e aí o resultado do esforço de cada um será recompensado. (Ger.)

Ao lado dessa "conclamação" explícita ao Sr. E.B.M. que ocorre nos exemplos acima transcritos, em outros textos ocorre uma chamada mais implícita, em que os autores não se dirigem explicitamente ao interlocutor mas sugerem a importância da sua participação. Transcrevo alguns trechos em que essa conclamação implícita ocorre:

- Se cada um fizesse o que estivesse ao seu alcance, a situação poderia estar diferente! (Je.)

- Nenhuma pessoa tem o direito de criticar pessoas pelos seus atos sem que os mesmos sejam ouvidos e tenham o mesmo direito de resposta. (Gio.)

- ...porque a maior força do homem não está nos músculos e sim na sua sabedoria. (Ale.)

- o que quero não é promover-me como crítico político e sim como um jovem o qual lutou um dia para que todos possamos ter um pouco mais de dignidade e vivermos com justiça em um país que tem tudo para dar certo: o Brasil! (Ma.)

- [a juventude quer mostrar a todos] que principalmente as grandes conquistas estão por detrás de muita luta, persistência e coragem. (An.)

A **terceira estratégia** presente nos textos consistiu em mais uma tentativa, por parte dos autores, em "trazer" o Sr. E.B.M. para o mesmo lado dos jovens, ou seja,

tentam persuadi-lo de que, apesar das diferenças que têm e das críticas que são feitas mutuamente, é importante que estejam juntos. A "conclamação" ao Sr. E.B.M. pode ser mais explícita, com referência direta ao interlocutor, ou mais implícita e sutil, em que os autores sugerem a importância da sua participação. Essa estratégia ocorre geralmente no final dos textos analisados .

A análise permitiu mostrar que há manifestações individuais nos textos analisados, que puderam ser depreendidas através da busca e do olhar dirigido a essas diferenças, ao invés de se proceder a uma busca de generalizações e recorrências. Embora uma primeira leitura dos textos possa conduzir um leitor a encontrar a homogeneidade, são os pressupostos teóricos e a metodologia empregados nesta pesquisa que invertem essa leitura e a tornam um trabalho instigante e revelador.

Referências Bibliográficas

Abaurre, M. B. M. et alii. 1993. **Vestibular Unicamp: Redação**. São Paulo: Ed. Globo.

Abaurre, M. B. M. et alii. 1998. *Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular.* Em: **Leitura: Teoria e Prática,** nº 31. Porto Alegre: Mercado Aberto. (pp.05-26).

_____; Mayrink-Sabinson, M. L. T. & Fiad, R. S. 1997. **Cenas de Aquisição da Escrita. O Sujeito e o Trabalho com o Texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB.

Bakhtin, M. M. 1992 [ed. Francesa: 1974]. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

Franchi, C. 1987. *Criatividade e gramática.* Em: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, (9): 5-45. Campinas: IEL/ UNICAMP.

_____. 1977. *Linguagem: atividade constitutiva.* Em: **Almanaque**, (5): 9-27. São Paulo: Brasiliense.

Ginzburg, C. 1968. **Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia**. Torino: Einaudi. Tradução Brasileira: **Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História.** F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

Gil Neto, A . 1988. A **Produção de Textos na Escola**. São Paulo: Loyola.

Granger, G. G. 1968. **Filosofia do Estilo**. São Paulo: Perspectiva/ USP. (Trad. De **Essai d'une Philosophie du Style).**

Peirce, A. S. 1977. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva.

Possenti, Sírio. 1988. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.

Salão Internacional do Livro de São Paulo 99
Seminário: O texto na escola: atividades de produção textual
Mesa-redonda: Atividades de produção textual no ensino fundamental e médio
Coordenação: Raquel Salek Fiad
Participantes: Helena N. Brandão
Anna Rachel Machado
Maria José Nóbrega
27 de abril de 1999

O estilo nas produções textuais de escritores do ensino fundamental e médio

Pretendo apresentar nesta mesa-redonda algumas reflexões que venho desenvolvendo, juntamente com as colegas Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, além de bolsistas de IC e alguns orientandos de pós-graduação, em um projeto coletivo (Projeto integrado CNPq), que tem como objetivo principal discutir a emergência do estilo nas escritas de iniciantes e de autores nos graus mais avançados de escolaridade, envolvendo o ensino fundamental e médio.

Inicio apresentando um breve resumo dos motivos que nos levaram à identificação da questão da construção do estilo como tema central em nosso projeto. Em seguida apresento nosso entendimento de *estilo* e algumas conclusões que nossas análises de dados até o momento permitem mostrar.

Este projeto coletivo, intitulado *Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo* foi precedido por um outro projeto também coletivo (*O estatuto teórico dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*), no qual assumimos um paradigma indiciário de investigação (baseado em C. Ginzburg, que o propôs para estudos em Ciências Humanas), que nos permitiu buscar episódios singulares nas escritas de diferentes sujeitos. Detivemo-nos principalmente em episódios de refacção textual que permitiam apontar para um trabalho do sujeito com seu texto, anunciando a alternância dos papéis de escritor-leitor. As marcas de reelaboração indiciam, assim, a construção que faz o autor, – ao colocar-se ele mesmo no lugar de leitor de sua escrita e reelaborá-la – dos seus virtuais leitores/interlocutores. O trabalho com os episódios de reelaboração já revelava, assim, a presença do leitor no texto em construção, o que mostra, mais um vez, que não há como falar sobre a escrita sem considerar sua face complementar, a leitura.

Vale lembrar que o nosso objetivo principal era o de realizar uma discussão sobre dados e métodos nas pesquisas em aquisição da linguagem, mais particularmente em aquisição da escrita, com o intuito de argumentar a favor da adoção de uma metodologia qualitativa como opção por vezes mais interessante e produtiva, do ponto de vista explicativo, às metodologias tradicionais, de inspiração psicológica, fundadas na quantificação, na experimentação e na replicação de resultados. Ao sujeito virtual da psicologia, queríamos contrapor os sujeitos reais, as suas histórias particulares e únicas de envolvimento com a linguagem. Isso porque, a uma concepção mais psicologizante de linguagem, queríamos contrapor uma concepção sócio-histórica dessa atividade, tomada como lugar de interação humana, de interlocução, de **trabalho** dos sujeitos.

O paradigma indiciário de investigação, favorecedor de procedimentos abdutivos de descoberta e fundado no detalhe, no indício, no aparentemente residual, forneceu-nos o quadro ideal para o desenvolvimento de trabalhos voltados par uma dimensão mais discursiva da linguagem, a partir dos quais começamos a visualizar os contornos do que passamos a chamar de micro-histórias de aquisição da escrita. A conclusão a que chegamos no final da primeira etapa de investigação foi a de que o paradigma escolhido se havia mostrado adequado e produtivo com relação às questões centrais do Projeto Integrado e dos nossos projetos individuais, uma vez que não priorizávamos a identificação de tendências gerais, mas sim a caracterização de histórias particulares de aquisição e construção de subjetividade.

Foi justamente pelo fato de trabalharmos com base em um paradigma que nos forçava a olhar para o individual, para as escritas idiossincráticas, para as mais diferentes instâncias de manifestação de marcas de subjetividade, que um novo e original tema de investigação em aquisição da escrita foi-se configurando, para as pesquisas do Projeto Integrado: **a questão da emergência do estilo no processo de aquisição da linguagem.**

A questão da emergência do estilo definiu-se naturalmente como de interesse para todas as pesquisadoras do Projeto Integrado, que, pela opção já feita por focalizar os dados singulares, vêm há algum tempo observando que certos sujeitos parecem definir *preferências* em seu trabalho com a linguagem. Assim, a par de escolhas por vezes totalmente idiossincráticas e únicas, que provavelmente jamais se repetirão, os sujeitos dão por vezes indicações de que estão investindo em determinados aspectos, buscando já, a partir de certos tipos de escolhas, provocar algum efeito de sentido em seus interlocutores.

Além desse, há, também, um aspecto pedagógico muito importante a ser considerado. Vários trabalhos voltados para o ensino de língua materna (cf., e.g., Fiad 1996) têm insistido no fato de que a instituição escolar, por não se sentir segura para trabalhar a partir dos textos produzidos pelas crianças (com suas soluções idiossincráticas, inadequações do ponto de vista da norma, hipóteses de escrita por vezes baseadas nas estruturas da oralidade e assim por diante), acaba por desenvolver práticas que levam a uma homogeneização dos textos, com o conseqüente apagamento das marcas que poderiam vir a definir os estilos individuais. Acreditamos que os resultados dessa nossa investigação poderão contribuir, quando divulgados, para a discussão sobre a necessidade e sobre a possibilidade de a escola preservar o espaço da emergência de marcas de estilo nos textos de seus alunos.

É fundamental explicitar aqui a concepção de *estilo* que adotamos em nosso trabalho. Conforme proposto em Possenti (1988), inspirado em Granger (1968), entendemos estilo como *escolha* e como *marca de trabalho do sujeito na linguagem:*

> *Penso que por imposição dos meus pressupostos deverá ser esse traço – a* escolha *como fruto do trabalho – a opção que devo tomar para a configuração do estilo. Minha hipótese básica é que, se é verdade que há escolha e que esta escolha representa também o trabalho do "usuário" da linguagem onde a estrutura mais* parece necessária *(parecer necessária é conseqüência, em geral, do olhar ingênuo do leigo),* a fortiori *há escolha para trabalhar com um sistema de estruturação da realidade que não é estruturado, no sentido técnico, como é a língua natural (p. 157).*

Possenti (1993) defendeu o ponto de vista segundo o qual, dada a concepção de estilo como marca de trabalho, é possível de fato tomar alguns indícios encontrados na escrita inicial como reveladores de um estilo em construção, em contextos em que o sujeito começa já a fazer determinadas escolhas que por vezes consolidam-se como preferências, ainda que temporárias, em termos de estruturas, de léxico ou mesmo em termos da maneira pela qual trabalha os temas de suas escritas. Em trabalho que resume as observações feitas a propósito dos dados apresentados nesse Grupo de Trabalho, Possenti (1993) chama a atenção para

uma característica das línguas, a mais importante delas. Antes de serem sistemas, estruturas, etc., as línguas são atividades e, para os falantes, falar é antes de tudo trabalhar, agir com a língua(gem). Nesta perspectiva, há estilo se e quando há marca de trabalho. É secundário avaliar se a marca do trabalho lingüístico reflete uma atividade consciente ou inconsciente, se um recurso de expressão foi empregado calculadamente, para a obtenção de um efeito específico, ou se isso se deu inconscientemente. O que importa é que haja um trabalho da (e sobre) a língua. (p. 203)

A concepção de estilo como *escolha* e como *marca de trabalho com a linguagem* pode perfeitamente ser assumida, portanto, em trabalhos sobre aquisição da linguagem nos quais se busca flagrar a emergência dos traços individuais associados à atividade de escrita, ou seja, o processo mesmo da construção de um estilo.

Esta é, portanto, a concepção de estilo com a qual se vai operar, porque coaduna-se com a concepção de linguagem assumida e porque aplicável aos sujeitos da pesquisa, que não são, certamente, escritores famosos, mas simples "usuários" da linguagem em processo de aquisição da escrita.

Tendo, portanto, como questão central a emergência e a manifestação do estilo em sujeitos em diferentes níveis de escolaridade, a começar pela escrita infantil, nós três – pesquisadoras – trabalhamos com *corpora* específicos:

M.B.M.A centrou seu trabalho na busca das marcas definidoras do modo de constituição do estilo em um dos sujeitos do Projeto Integrado, M. L., ao longo de sua vida escolar, desde a pré-escola até o final do segundo grau, procurando: 1) identificar, nos dados do *corpus* de M. L., as marcas de suas "escolhas" dentre os recursos expressivos que a língua coloca a sua disposição; 2) flagrar momentos, em seus textos, onde há marcas que se podem interpretar como indícios de um trabalho, de um investimento na linguagem com vistas à obtenção de efeitos de sentido perceptíveis pelo interlocutor; 3) compreender e caracterizar a natureza do trabalho realizado (se voltado mais para aspectos formais ou conteudísticos da linguagem); 4) identificar, enfim, ao longo do processo, aqueles procedimentos que podem ser tomados como tendências

estilísticas deste sujeito, porque recorrentes, ou em termos gerais, ou em termos de determinados períodos de tempo.

A escolha deste sujeito para a investigação proposta justificou-se pelo fato de dispormos de um farto material representativo de seu processo de aquisição da escrita. Esse *corpus* longitudinal foi coletado naturalisticamente e é constituído de centenas de eventos de escrita produzidos por M. L., em ambiente escolar e doméstico, desde a pré-escola até o final do segundo grau. Seus dados têm já sido utilizados em pesquisas que focalizam outros aspectos do processo de aquisição da escrita, como a que desenvolvi em meu projeto anterior, sobre procedimentos de reelaboração textual. A manipulação constante deste *corpus*, com relação a diferentes momentos do processo, tem revelado que se está diante de um sujeito que conseguiu definir-se como autônomo frente à linguagem, apesar dos vários anos de escolarização. Parece-nos, portanto, uma escolha adequada.

A análise do corpus mostrou que M. L., parece ter conseguido manter sua autonomia enquanto sujeito da linguagem, apesar dos muitos anos de escolaridade.

O exame do corpus de M. L. permitiu o agrupamento dos dados selecionados como reveladores de um percurso de construção de um estilo individual nas seguintes categorias:

1. Dados representativos de um investimento nos recursos fônicos da linguagem;

2. Dados representativos de um investimento na criação de um efeito de *nonsense*;

3. Dados representativos de um investimento nos recursos lexicais e semânticos;

4. Dados representativos de um investimento temático: discussão de questões político-sociais;

5. Dados representativos de um investimento nos recursos sintáticos.

Apresento aqui um exemplo de uso espontâneo da escrita, produzida em casa, enquanto o sujeito cursava a 2ª série do ensino fundamental. É um exemplo ilustrativo de investimento nos recursos fônicos da linguagem, através da utilização das

rimas (em " ão"), já associadas à obtenção de um efeito de nonsense (" ...o portão não pula João à procura do cão!"):

O cão pula o portão a procura
de joão! mas o portão não
pula joão a procura do cão!

M.L.T.M-S propôs-se a investigar e discutir a questão da emergência e constituição do estilo ao longo do processo de aquisição da linguagem de um outro sujeito, L.M., buscando, nesta tarefa, identificar *tendências específicas* nos momentos iniciais do contato com a escrita que permitissem entender, em momentos posteriores, o que se constitui em *marca de trabalho de escolha* que se possa chamar estilística/individual. Foram selecionados dados buscando marcas/indícios de individualidade/subjetividade e procurando verificar se tendências específicas, na escolha de recursos expressivos para produzir determinado efeito de sentido, se faziam notar, mais especificamente, momentos em que L.M. buscava construir, em seus textos iniciais, um efeito de humor. A análise mostrou algumas tendências nos textos de L.:

1. tendência de escolher fatos/lembranças cotidianas, para relatar por escrito, em que a autora toma como tema fatos efetivamente vivenciados e que se constituem em "lembranças" que ela considera "engraçadas", provavelmente por violarem o "esperado", a "normalidade" e que, talvez por esta mesma razão, considera merecedoras de serem narradas por escrito.. A tendência de fazer humor, de prever uma risada de seu leitor às custas de suas próprias experiências, detectada já nos textos de primeira série, permanece até à última série de primeiro grau.

2. tendência para um tipo de "humor", beirando o "nonsense", e para a escrita de textos em que ritmo, rimas, jogos de palavras são manipulados e indiciam a presença do sujeito na escrita.. O sujeito manipulando, à sua maneira, aquilo que do sistema linguístico já está constituído, para criar efeitos.

3. tendência de construir textos bem humorados utilizando como recursos, isoladamente ou combinados, sejam nomes próprios, inusitados e estranhos, para os personagens; sejam características estranhas/ridículas na descrição/construção destes personagens; sejam situações inusitadas que são criadas como enredos dos textos:

Apresento aqui, como exemplo, um texto que mostra a tendência de lidar com fatos do cotidiano fazendo humor.

TEXTO: COMO É SER FILHA ÚNICA

Recorrendo, mais uma vez, às suas experiências de vida, buscando, no processo, distanciar-se de sua condição familiar vendo-a com olhos irônicos -- não se trata de nenhuma *maravilha*; na ausência de irmãos *nós sempre brigamos com os pais*; *nós não temos ninguém para botar a culpa* -- e buscando tornar-se "engraçada", principalmente ao apontar as vantagens que justificam afirmar *Apesar de tudo ser filha única não é um desastre...*" A "graça" do texto é construída, assim, incorporando "queixas" frequentemente ouvidas das amigas sobre os próprios irmãos, que ficam:

- *enchendo o saco 24hs, de plantão.* Notar que a expressão "encher o saco" aparece, também, na primeira parte do texto, em que L.M. fala das "desvantagens" de ser filha única. Aqui, o *24hs, de plantão* reforça o que parece ser a principal característica desses irmãos que L.M. não tem;
- *atrapalhando (AQUELE telefonema) pendurado no telefone*;
- servindo de acompanhante obrigatório *para uma festa da sua classe*;
- ou obrigando você a compartilhar os doces.

L.M. se refere a estes irmãos inexistentes de forma crescentemente depreciativa: *um irmão, um pentelho, o pentelhinho* e, finalmente, *um comilão.* No final do texto, L.M. resume estas vantagens em uma frase, que, na versão publicada (a única disponível) aparece sublinhada *Você fica sendo a queridinha e não ele.* A escolha do sublinhado, e a escolha de *a queridinha* para se referir ao estatuto da "filha única", como todas as outras escolhas apontadas acima, não foi, certamente, aleatória. Tudo aponta para um trabalho estilístico, um trabalho do sujeito que deixa *marcas* no texto e que manifesta um senso de humor, também escrito, sendo construído. Um humor irônico que faz, inclusive, à própria L.M. e de suas vivências motivo de riso.

Meu interesse, neste projeto, voltou-se principalmente para uma discussão sobre as relações entre estilo e gênero discursivo, entendendo que o estilo, enquanto seleção de recursos lingüísticos a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode ser estudado independentemente dos gêneros do discurso. Desse modo, venho estudando as marcas da construção do estilo ou da construção da individualidade na

escrita a partir da análise de textos de vários autores em um mesmo gênero bem como a partir da análise de textos de um mesmo autor, em diferentes gêneros.

O *corpus* aqui analisado é formado por 10 cartas produzidas por alunos de uma 3ª série de 2° grau de uma escola pública e é parte de um *corpus* mais amplo de textos desses mesmos alunos e de outros também do 2° grau. Para esta análise foram selecionadas as cartas pelo fato de ocorrer, em todo o *corpus*, uma única situação de escrita de um gênero que não é tradicionalmente trabalhado pela escola. Daí o interesse em analisar esses textos que, de alguma maneira, deverão refletir a construção que os diferentes autores fazem do gênero proposto. A proposta apresentada e desenvolvida pelos autores foi idêntica à que havia sido feita no Vestibular Unicamp de 1993, tratando-se, pois, de uma carta argumentativa. Eis a proposta:

> ***Comentando o noticiário relativo às manifestações da juventude no período em que se discutia a possibilidade de impeachment do Presidente Collor, o Sr. E.B.M. enviou ao jornal Folha de São Paulo a seguinte carta:***
>
> *É irritante ler, nas últimas semanas, a cobertura das manifestações contra o poder central por parte da 'juventude'. Excluindo qualquer juízo de valor sobre o processo, o que se deve ter como verdade é que é extremamente fantasioso se admitir que a nossa juventude tenha toda essa capacidade de percepção. É notória a cretinice da juventude brasileira. O 'Zeitgeist'*, o espírito da época, submerge a atual geração num mar de hedonismo** e irresponsabilidade. É lindo fazer revolução com tênis Reebok e jeans Forum. O que eu gostaria de ver mesmo é como essa juventude vagabunda, indolente e indisciplinada como a brasileira se portaria diante de um grupo de choque, como nos confrontos que ocorrem em Seul.*
>
> ***(E.B.M.,Painel do Leitor, Folha de São Paulo, 01.09.92)***
>
> ****zeitgeist – termo alemão que significa espírito da época.***
>
> *****hedonismo – [prática da] doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível.***

A leitura atenta da carta do Sr. E.B.M. permite identificar algumas de suas opiniões sobre jovens, expressas mais ou menos diretamente. Para escrever sua redação, siga as seguintes instruções:

INSTRUÇÕES GERAIS

- identifique três das opiniões emitidas pelo Sr. E.B.M.;

- transcreva-as na sua folha de redação;

- após ter feito isso, escreva uma carta, dirigida ao Sr. E.B.M., apresentando argumentos para convencê-lo de que está equivocado. Neste exercício de argumentação, você deverá discordar, portanto, das opiniões que identificou na carta.

Atenção: ao assinar a carta, use apenas as iniciais de seu nome

Considerando as restrições impostas pelo gênero e pela argumentação a ser apresentada – explicitamente apresentados nas **instruções** oferecidas aos autores – a pergunta central era se haveria espaço para manifestação de individualidades, de estilos.

Um espaço de escolha e de possibilidade de manifestação das individualidades relacionava-se aos argumentos apresentados. Sabendo que todos os autores deverão posicionar-se contra as opiniões do Sr. E.B.M. que, por sua vez, emite opiniões contra a juventude, cabia analisar os argumentos apresentados pelos autores das cartas. Foram discutidas três estratégias básicas de argumentação que são utilizadas pelos autores dos textos. Através da exploração dessas estratégias é que vai ser possível a manifestação dos diferentes estilos.

A primeira estratégia consistiu na retomada dos argumentos apresentados por E.B.M. e em uma contestação desses argumentos. As afirmações feitas na carta original foram refutadas, através da contra-argumentação. Devido à situação de escrita aqui analisada, foi a estratégia mais utilizada pelos autores já que as cartas são *respostas* a uma outra carta, que se caracterizava por apresentar opiniões polêmicas e principalmente provocadoras, especialmente para os jovens. Embora a situação de escrita e as recomendações apresentadas aos alunos por escrito restringissem as possibilidades de escolhas por parte dos autores dos textos especialmente em relação

aos argumentos a serem contestados que foram a base das argumentações nas cartas dos nossos autores, foram encontradas diferenças individuais tanto nas escolhas dentre os argumentos que são retomados da carta de E.B.M., como na maneira de argumentar contra esses argumentos.

A segunda estratégia utilizada nos textos consistiu na apresentação de novos argumentos, com o objetivo de persuadir o interlocutor, de mudar suas opiniões sobre os jovens, expressas em sua carta. Essa estratégia se desenvolveu basicamente através de duas possibilidades exploradas pelos autores: apresentação de argumentos favoráveis à juventude e apresentação de argumentos desfavoráveis ao Sr. E.B.M.. Foi observado, portanto, como os autores exploram essas duas possibilidades nos diferentes textos. Os argumentos favoráveis aos jovens estão presentes em todos os textos, diferentemente, ou seja, os autores vão privilegiando um ou outro argumento. Ao utilizar esta segunda estratégia, visando ainda rebater os argumentos apresentados pelo autor da carta publicada no jornal, os autores buscam defender a juventude através da atribuição a ela de características bastante favoráveis e louváveis, difíceis de serem desvalorizadas ou até questionadas como positivas. A utilização, pelos autores, de argumentos desfavoráveis ao Sr. E.B.M. visou estabelecer um paralelo entre o Sr. E.B.M. e os jovens, através de oposições entre um e outros. A análise dos textos permitiu também que observássemos diferenças entre os autores tanto em relação ao tipo de argumento apresentado como em relação a como o argumento é apresentado: foram basicamente dois os aspectos atacados no Sr. E.B.M.: suas posições políticas e sua idade. Além disso, esses aspectos ora são expressos diretamente ora são manifestados indiretamente, principalmente através da comparação com os aspectos positivos da juventude, em que estes últimos eram valorizados e os primeiros desvalorizados.

A terceira estratégia presente nos textos consistiu em mais uma tentativa, por parte dos autores, em "trazer" o Sr. E.B.M. para o mesmo lado dos jovens, ou seja, tentam persuadi-lo de que, apesar das diferenças que têm e das críticas que são feitas mutuamente, é importante que estejam juntos. A "conclamação" ao Sr. E.B.M. pode ser mais explícita, com referência direta ao interlocutor, ou mais implícita e sutil, em que os autores sugerem a importância da sua participação. Essa estratégia ocorre geralmente no final dos textos analisados .

Exemplifico aqui o uso de uma dessas estratégias com o texto de Lu., que se caracteriza por retomar o texto original de E.B.M. e comentá-lo, mencionando até a sua leitura das partes da carta de E.B.M. e as impressões nele provocadas:

Prezado Senhor E.B.M.

Durante a leitura que fazia da Folha de São Paulo pude ter acesso a certas críticas feitas pelo senhor, e como sou jovem, pude "sentir na pele" o que significariam aquelas palavras.

O que me deixou espantado, foi ter lido o seguinte trecho "... É irritante ler, nas últimas semanas, a cobertura das manifestações contra o poder central por parte da juventude..."

Pelo o que pude entender, o senhor acha um absurdo as manifestações feitas pelos jovens, mas deveria pensar um pouco, e ver que o Brasil está nas mãos dos jovens, são o futuro do amanhã, que serão eles que comandarão este Brasil, o qual está precisando de uma grande reforma, então não só tem direito mas como obrigação de também lutar por um poder correto que levante o país.

E o que me deixou intrigado foi quando li estas palavras: ... "É notória a cretinice da juventude brasileira. O 'Zeitgeist', o espírito da época submerge a atual geração num mar de hedonismo e irresponsabilidade..." Você está julgando irresponsáveis os jovens, mas são muito mais responsáveis em assumir os próprios erros que muitas pessoas que se dizem responsáveis. São responsáveis em assumir os manifestos por um Brasil melhor, e se são julgados irresponsáveis, deveria ver que herdaram os próprios erros do povo, pois são o espelho da sociedade.

E me deixou perturbado foram estas palavras "...O que eu gostaria de ver, mesmo, é como essa juventude vagabunda, indolente e indisciplinada como a brasileira se portaria diante de um grupo de choque..." Como nos chamara de vagabundos, se trabalhamos muito para desenvolver e estudar, para ter dias melhores, e se não trabalham é porque tá falta de emprego, não só para eles mais para todos. Seríamos muito mais corajosos em enfrentar de cabeça erguida uma tropa de choque que muitas pessoas, pois estaríamos derrubando o suor dos corpos por este país, e seriam tão disciplinados, que poderiam ver o que realmente está acontecendo, com este pa'si e poder fazer alguma coisa por ele.

Senhor E.B.M. gostaria que o senhor percebesse que o Brasil está nas mãos dos jovens, não só o Brasil mais o mundo, pois são o futuro do amanhã, e que ao invés de ficar se confrontando com palavras, se unissem e dessem as mãos, para lutar por um

dia melhor, pois aí sim "todas as pessoas"que formam o Brasil, estariam lutando por um país digno e responsável.

Atenciosamente,

L.F.L.

Dentre os 10 textos analisados, este é o que mantém a característica de se referir mais explicitamente à carta de E.B.M.. Na realidade isso o distingue dos demais que também retomam os argumentos de E.B.M. para refutá-los. Lu. utiliza basicamente a mesma estratégia durante todo o texto: menciona parte do texto lido, diz qual a sensação que essa leitura lhe provocou, parafraseia o texto interpretando-o e rebate-o, utilizando argumentos de defesa dos jovens.

Esse texto se diferencia dos demais justamente por ter uma organização em que se repete a mesma estrutura de organização dos parágrafos, que iniciam com a expressão do leitor diante de alguma manifestação de E.B.M.: *O que me deixou espantado... E o que me deixou intrigado..., E me deixou perturbado...,* seguidas de citações da carta de E.B.M., que são refutadas através da negação das mesmas ou da apresentação de características positivas relacionadas aos jovens[1]. O final do texto é construído com uma estatégia utilizada por outros autores: conclamação de E.B.M. à luta e exaltação do país. Pode-se dizer que este autor privilegia, em seu texto, a utilização da estratégia 1 acima mencionada, não desprezando, no entanto, as demais.

A análise permitiu mostrar que há manifestações individuais nos textos analisados, que puderam ser depreendidas através da busca e do olhar dirigido a essas diferenças, ao invés de se proceder a uma busca de generalizações e recorrências. Embora uma primeira leitura dos textos possa conduzir um leitor a encontrar a homogeneidade, são os pressupostos teóricos e a metodologia empregados nesta pesquisa que invertem essa leitura e a tornam um trabalho instigante e revelador.

---

[1] Embora não esteja discutindo aqui as observações que a professora anotava nos textos, neste caso há o seguinte comentário: "Essa forma está repetitiva em seu texto. Varie um pouco". Pena a professora não ter analisado a repetição.

V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 06-09/outubro/1998

Uma prática de escrita sob análise

Raquel Salek Fiad
CNPq 350104/92-1

1. Considerações iniciais

Este trabalho é uma reflexão no interior dos estudos em aquisição da escrita e tem como preocupação articular a pesquisa que vem sendo feita em aquisição da escrita com o ensino de língua portuguesa e a formação de professores, no Brasil. Parte do princípio de que é relevante realizar algum tipo de pesquisa sobre as práticas presentes no ensino de língua portuguesa e articular a pesquisa sobre escrita com essas práticas.

O motivo inicial para este trabalho vem do interesse em conhecer os olhares/as leituras que vêm sendo feitas de uma prática – a da reescrita – presente no processo geral da escrita. Esse interesse é derivado do fato de que, tanto como pesquisadora quanto como formadora de professores de português, tenho trabalhado com esse tema, que se constituiu como objeto de pesquisa para mim há alguns anos. Essa definição do objeto de pesquisa foi precedida por um trabalho longo e intenso de formação de professores a partir de inícios da década de 80, momento em que as discussões sobre ensino de escrita, no Brasil, começaram a incorporar a prática de se levar os alunos a reescreverem os textos que eram produzidos.

Nestes últimos anos, o trabalho de formação de professores e o trabalho de pesquisa caminharam muito próximos e o aspecto da escrita que foi-se definindo, para mim, como objeto de maior atenção foi a reescrita. A partir do início dos anos 90, fui me debruçando sobre textos produzidos em diferentes contextos e situações, por alunos de diferentes níveis de escolaridade com o objetivo de analisar os episódios de reescrita presentes nos textos. Boa parte do que tenho escrito e falado nos últimos anos tem sido sobre esse tema. (cf., como exemplos, Fiad 1991, 1993, 1994, 1995, 1997). É importante mencionar que, no Brasil, a pesquisa sobre esse tema começou a ser realizada posteriormente à prática pedagógica, que, de alguma maneira, foi se tornando presente a partir das Propostas Curriculares e dos Projetos de formação de professores existentes já na década de 80.

Ao pretender analisar uma prática escolar, vou fazê-lo a partir de uma perspectiva de análise de textos que "indicam" essa prática. Em outras palavras, não será analisada a prática efetiva em sala de aula, não parto de observações do cotidiano de professores e

alunos. A partir do contacto que venho tendo com um tipo específico de textos onde a prática de reescrita é mencionada/proposta/analisada, pude perceber diferentes interpretações para essa prática, resultantes de diferentes concepções do que sejam a linguagem, a escrita e o seu ensino. Neste estudo pretendo, então, fazer algumas observações sobre essas interpretações em um material geralmente denominado como Propostas, Subsídios, Parâmetros, Guias, que tem como objetivo fornecer alguma orientação para o professor de 1° e 2° graus.

Em outros estudos já realizados (Fiad 1994; Geraldi, Silva & Fiad 1996), um conjunto de Planos, Propostas ou Programas Curriculares foi também tomado como material de análise, considerando o seu significado na história mais recente do ensino de língua portuguesa no país. É impossível desconsiderar a importância desses textos, juntada aos projetos de educação continuada realizados no mesmo período em que boa parte desse material foi sendo escrito (a este propósito, cf. Silva 1994, que apresenta uma história de vários projetos realizados junto a professores de português na década de 80).

A análise aqui proposta é o início de um trabalho mais amplo em que venho investigando as concepções de reescrita presentes também em outros textos: em manuais didáticos de português e na produção acadêmica (especialmente teses, dissertações e artigos científicos) realizada na última década, no país. Apenas aponto aqui esses outros textos, sugerindo que a análise completa permitirá um maior conhecimento das relações entre o ensino de língua portuguesa e a pesquisa sobre esse ensino.

Antes de iniciar a análise dos documentos, é importante explicar o que entendo por reescrita, já que o termo admite algumas interpretações diferentes. Vou adotar aqui a explicação fornecida por Fabre e Cappeau (1996). Esses autores distinguem algumas dessas interpretações. Uma delas aproxima reescrita e paráfrase. No aspecto didático, estariam aí representadas várias atividades desenvolvidas em classe, envolvendo produções orais e escritas do professor e alunos. Na segunda interpretação, o termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando um texto terminal. Essa segunda interpretação de reescrita – que é a adotada pelos autores e também por mim – é considerada importante no contexto de ensino de língua devido a dois aspectos: por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem.

É importante também apontar, de início, que a análise será feita com base no conceito de apropriação, tomado de Chartier (1990). Meu interesse, como o dele, é observar como é " historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação" (p.24). A noção de apropriação "põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras". A noção de apropriação permite "pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção" (p. 136). Desse modo, parto do princípio de que as diferentes formas de interpretação do que é a atividade de reescrever podem ser, por mim,

depreendidas a partir do que está presente em diferentes materiais.

2. A reescrita em propostas de ensino

Neste estudo, delimito o espaço temporal, tendo como início a década de 80 pois, no material produzido anteriormente, não está presente a referência à reescrita como uma prática de escrita.

Em Geraldi, Silva & Fiad (1996) já chamávamos a atenção para as aproximações dos documentos analisados, tendo em vista as suas condições de produção: a autoria, o momento histórico, os prováveis leitores, o objetivo dos documentos. Nesse trabalho, procurávamos a presença da Lingüística nas diferentes propostas curriculares, entendendo que, embora fosse ainda disciplina relativamente "nova" no cenário do ensino de língua no país, já na década de 70 " começa a 'popularizar-se' por sua presença interferente no ensino" (p.308). Essa presença da lingüística pôde ser observada nos tópicos recorrentes nos textos analisados, dentre os quais destaco aqui dois, que merecem atenção especial neste momento: a concepção de linguagem que fundamenta o trabalho a ser realizado no ensino e a importância do texto nesse mesmo ensino. No final do trabalho, apontamos que

> *...a Lingüística da Enunciação, em suas diferentes correntes, forneceu os subsídios teóricos mais importantes para a construção dos sentidos postos em circulação na área do ensino de língua materna. No entanto, às posições defendidas pela Lingüística da Enunciação associam-se noções de sujeito discursivo elaboradas no interior do marxismo bakhitiniano e vygotskyano, sujeito histórico que se manifesta em textos.* (p.325)

Começo este estudo a partir dessas considerações feitas anteriormente. Ao propor a prática de reescrita, o material analisado o faz como uma decorrência da concepção de linguagem assumida, considerando o texto como um *produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção* (p. 325).

Inicio a análise tomando o texto *Unidades básicas do ensino de português*, de J. W. Geraldi, escrito em 1981, mas com ampla divulgação e um grande número de leitores constituído por professores de português e formadores de professores a partir de 1984 quando foi publicado na coletânea O texto na sala de aula. Nesse texto, o autor introduz o conceito de " prática de análise lingüística" e apresenta *algumas considerações de ordem geral sobre esse tipo de atividades* (p.63). Dentre elas, destaco:

> *...fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção[...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;* (idem)

Considero essa a primeira referência, no material analisado, a uma prática que considere a reescrita do texto produzido pelo aluno. Embora, no texto de Geraldi, a ênfase seja dada a "sugestões de atividades práticas" (p.49) a serem desenvolvidas em sala de aula,

é explícita a associação entre essas práticas e a concepção de linguagem " como forma de interação", o que mostra uma coerência entre a concepção de linguagem e a prática a ser efetivada em sala de aula.

A expressão "análise lingüística" será, no entanto, adotada em várias Propostas Curriculares elaboradas na década de 80. Na Proposta de Santa Catarina, encontramos:

> *Na presente proposta, dá-se o nome de análise lingüística aos momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilingüísticos e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela.* (p.45)

Aí, como em outros textos, está presente a idéia de "exploração", "construção", "retomada", "reconstrução", "transformação" do texto, ou de "operação" sobre o texto. Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, no item intitulado *Das atividades de linguagem à descrição gramatical*, podemos ler:

> *No desenvolvimento da linguagem, tomamos consciência dos procedimentos em uso, refletimos e operamos sobre o material lingüístico e a própria linguagem se torna o objeto de nosso trabalho: fazemos hipóteses sobre as unidades da língua que usamos, sobre os modos em que as relacionamos entre si, sobre a estrutura, portanto, de nossas expressões, orações ou textos, comparamos umas às outras e transformamos umas em outras, jogamos com elas, com suas consonâncias, com suas palavras e com os seus sentidos. Trata-se da atividade epilingüística. As situações de construção do texto escrito são, muito frequentemente, o espaço ideal dessa atividade: tornamos conscientes os propósitos do texto, procuramos antecipar a imagem dos interlocutores a que nos dirigimos, esforçamo-nos por adequar a organização do texto e a linguagem aos propósitos e aos interlocutores, comparamos e selecionamos para isso os recursos mais expressivos, as figuras mais relevantes, os argumentos mais convincentes.* (p.25)

Nos dois textos, há referência a *conhecimentos epilingüísticos* e à *atividade epilingüística,* que se caracteriza essencialmente pela operação do sujeito sobre a linguagem, enfatizando, na escrita, a possibilidade de que ela seja exercitada. Por outro lado, o uso da expressão *atividade epilingüística* tem também como objetivo estabelecer uma diferença entre esse tipo de atividade e a *atividade metalingüística,* que seria realizada posteriormente. Na Proposta de São Paulo, é associada ao ensino sistemático da gramática:

> *Uma nota sobre o ensino da gramática*
> *Temos optado por estimular um trabalho de construção e transformação dos textos, mediante diferentes operações gramaticais, nas primeiras séries e por deixar a descrição gramatical mais sistemática para as últimas séries do primeiro grau.* (p.53)

Embora nesses textos fique claro que a atividade epilingüística também tem como objetivo o *aprendizado das formas-padrão:*

> *O professor deve privilegiar nesse processo de aprendizagem as atividades de reconstrução conjunta dos textos das crianças (inclusive para levar os alunos em diferentes níveis a contribuições recíprocas).* (SP, p.44)

e o *desenvolvimento dos recursos expressivos próprios da escrita:*

> *As atividades com os textos e sobre os textos podem ter, ainda, uma outra dimensão gramatical: a de desenvolver e enriquecer os recursos expressivos de que dispõe o aluno e de torná-los operantes na produção e na interpretação.* (SP,p.45)

a ênfase é dada às *operações gramaticais* e às *atividades* realizadas com os textos.

Por outro lado, há textos em que a análise lingüística é introduzida junto a uma discussão sobre o ensino de gramática, enfatizando necessidade de serem superadas as dificuldades dos alunos com as questões gramaticais:

> *Entende-se que uma discussão sobre a prática de análise lingüística deve começar por um questionamento da postura que vem caracterizando o ensino em nossas escolas, de tomar o ensino da língua como o ensino da "gramática".*
>
> .....
>
> *A prática de análise lingüística tem por função tratar das produções escritas dos alunos. Visa à discussão dos aspectos estruturais dos textos e das questões gramaticais que se colocarem como dificuldades para que se expressem na modalidade escrita, em conformidade com a norma padrão. É importante ressaltar que esse trabalho é feito sobre os textos produzidos pelos alunos, tendo em vista a intenção de levá-los a refletir sobre suas próprias dificuldades, para que possam superá-las, e também de levá-los a ampliar seus recursos expressivos, a partir de suas próprias produções.* (MS, p.36)

Se, na Proposta de Mato Grosso do Sul (assim como em outras da mesma época) já havia a preocupação em equacionar o "lugar" do ensino da gramática e a prática de análise lingüística já é apontada como esse lugar, em textos mais recentes, ela é colocada explicitamente como uma alternativa ao ensino de gramática:

Para cada concepção de língua corresponde uma concepção de gramática. num processo de ensino que contemple a concepção de linguagem numa visão interacionista, o professor deixará de lado a artificialidade do ensino da gramática pela gramática (estudo de regras por elas mesmas), uma vez que esta prática não resulta satisfatória no domínio da língua. O trabalho da gramática deverá partir das situações evidenciadas no texto do aluno ou, até mesmo, em outros textos. Não se trata, certamente, de não mais ensinar a gramática, mas de ensiná-la numa outra perspectiva, ou seja, em dimensão pragmática, a partir do texto produzido pelo aluno e no sentido de desenvolver o seu raciocínio com relação ao entendimento da estrutura da língua e a seus diferentes usos. Além disso, o ensino da gramática só terá sentido se estiver articulado com o domínio das atividades da fala e da escrita.

.....

Esta reflexão busca sanar dificuldades de ordem textual, tanto no aspecto estrutural quanto no sintático, no semântico e no morfológico. A partir do texto do aluno, o professor, levando em consideração as várias tipologias textuais, bem como as reais necessidades e dificuldades lingüísticas do aluno, poderá planejar sua prática de análise lingüística, de modo que sejam gradativamente superadas as dificuldades por ele apresentadas. (RS, pp. 54-55)

Pode-se perceber, nesse trecho do Padrão Referencial de Currículo do Rio Grande do Sul, publicado em 1996, uma preocupação maior em explicitar que "há ensino de gramática". O fato de ser dito, nesse texto de 1996, que a gramática continua sendo ensinada pode ser entendido como uma "resposta" às leituras que foram sendo feitas, das Propostas elaboradas na década anterior, de que "não se ensina mais gramática". Podemos perguntar se essa leitura seria possível a partir de textos como a Proposta do Estado de São Paulo, citado acima, que adota a distinção entre *operações gramaticais* e *descrição gramatical.* Considerando que o ensino da gramática ainda é, hoje, o aspecto do ensino de português que provoca maiores discussões, divergências, polêmicas (cf., a esse respeito, Possenti 1996 e Brito 1997), e que a tradição gramatical normativa ainda permanece no ensino de língua, é possível entender a leitura de "supressão do ensino de gramática", frequentemente feita das Propostas da década de 80.

A fim de mostrar, mais uma vez, como alguns textos escritos recentemente dialogam com outros produzidos na década anterior, apresento, a seguir, trechos do documento Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos, publicados em 1997, em uma versão ainda provisória. Este documento apresenta algumas "inovações" em relação ao conjunto das Propostas Curriculares produzidas de meados da década de 80 a inícios dos anos 90. Minha análise aqui pretende mostrar que essas "inovações" têm como objetivo "deixar claros" para o leitor do documento – neste caso o professor de português – alguns aspectos das práticas apresentadas nos documentos anteriores que, provavelmente, foram "mal-compreendidos", "esquecidos" ou "abandonados" pelos professores.

Ao tratar da *Prática de produção de textos*, há um item intitulado *Refacção de textos*,

onde podemos ler que:

> *...a refacção faz parte do processo da escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.*
> *Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero: permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto.*
> *A refacção que se opera não é mera "higienização", mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva, uma série de atividades foi realizada.*
> *Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, através da mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também aprendem técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Através dessas práticas mediadas, progressivamente, os alunos se apropriam das habilidades necessárias à auto-correção.* (pp.57-58)

Ao mencionar a refacção de texto como parte do processo da escrita, o documento poderia estar recuperando, de certa forma, o que Geraldi (1984) propôs e que repito aqui:

> *...fundamentalmente, a prática de análise lingüística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção...*(p.63)

ao pretender que se entenda – diferentemente do que, supõe o documento, foi entendido nos últimos anos a partir das propostas feitas – a escrita como um processo envolvendo as refacções pretendidas.
No entanto, há uma ênfase grande no processo de ensino-aprendizagem, processo que envolve o professor e o aluno, destacando-se a mediação do professor. Aliás, os papéis do professor e do aluno estão bem definidos aí – um ensina e o outro aprende. Outra tentativa de "corrigir" os erros do passado. O professor não é visto como um leitor cooperativo, um interlocutor que acompanha o aluno em suas escritas, mas como um mediador, que elabora, aplica, prepara técnicas e exercícios com o objetivo de preparar o aluno para que este aprenda a se auto-corrigir. A título de comparação, cito um trecho da Proposta de São Paulo (1991), onde podemos encontrar alunos que *efetuam* um trabalho de reconstrução e um professor *atento* a esse trabalho:

> *Esses processos de transformação são mais bem sucedidos quando se*

> *trata de textos das próprias crianças, singulares ou coletivos, e resultam do trabalho de reconstrução que elas mesmas efetuam; o professor atento saberá selecionar os aspectos que valem a pena rever ou sistematizar mediante novos exercícios;* (p.48)

Por outro lado, não podemos negar, nas práticas correntes da última década, uma tendência ao apagamento do papel do professor, que se sentiu, muitas vezes, praticamente "proibido" de realizar qualquer interferência no texto do aluno, a partir da concepção de um aluno como sujeito autônomo, capaz de refletir e se auto-organizar e reorganizar.

No entanto, a auto-correção não pode produzir a "higienização". Ao criticar a "higienização", o documento está se referindo a uma tendência criticada durante a última década (cf. Jesus, 1995, que aponta essa tendência a partir da observação de aulas de português). Mais uma vez o texto pretende chamar a atenção do professor para um entendimento "equivocado" do que se propõe como refacção de texto.

Finalmente, um exemplo explícito de crítica a uma prática de análise lingüística que "abandonou" a gramática e a apresentação de justificativas para a sua "recuperação". No item *Prática de análise lingüística,* podemos ler:

> *Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e a incorporação de aspectos das novas correntes lingüísticas modificaram muito as práticas escolares, permitindo uma visão muito mais funcional da língua: a consciência dos fenômenos enunciativos e a análise tipológica dos textos. Para ampliar a competência discursiva e lingüísticas dos alunos, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, principalmente no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita.*
> *Indiscutivelmente, o conhecimento gramatical, como qualquer outro conhecimento, para fazer sentido ao sujeito deve, no início, ser produzido como prática para, posteriormente, transformar-se em objeto de reflexão através da qual se constróem explicações para os fenômenos. Assim, atividades de observação, de manipulação e de reflexão metalingüística sobre as principais características de uma prática discursiva parecem ser necessárias.*
> *Porém, não se trata de transmitir ou memorizar quantidades de informação. O ensino da língua pode somar-se ao conjunto de atividades que, levando o aluno à reflexão, através da manipulação de dados que conduzem à inferência de regularidades e à construção de conceitos, desenvolvam os processos mentais do sujeito. A análise lingüística estimula o raciocínio através do desenvolvimento da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito.* (pp.58-59)

Podemos resumir o trecho acima deste modo: Houve grande mudança nas práticas escolares, devido aos conhecimentos trazidos por correntes lingüísticas inovadoras. No

entanto, o conhecimento gramatical, entendido como reflexão metalingüística, é necessário. Essa reflexão contribui para o desenvolvimento de processos mentais, estimulando o raciocínio. De onde vem essa argumentação "nova" para uma questão antiga? É preciso ensinar gramática só que, agora, os argumentos são mais "sofisticados", pois não se aceitam mais justificativas relacionadas ao "bom uso da língua", à "correção", por terem sido já criticadas como preconceituosas e em desacordo com a lingüística moderna. Agora, o argumento vem da psicologia cognitiva, utilizada aqui como autoridade atual nos estudos sobre a linguagem.

Se os textos da década passada já apontavam para uma diversidade de leituras da atividade de reescrever, o que dizer deste último texto que pretende eliminar as leituras permitidas anteriormente e assegurar uma interpretação de análise lingüística que recupere o ensino gramatical junto a um trabalho de refacção de textos? Parece uma tentativa de conciliação entre a lingüística (do texto, do discurso) e a psicologia (da cognição, do desenvolvimento) originada de uma preocupação mais forte em redefinir o sentido do ensino e da educação.

3. Outros materiais

Conforme mencionei no início, a continuidade deste trabalho prevê a análise de outros materiais, com o objetivo de abranger outras apropriações do conceito de reescrita.

Um material que poderia ser interessante parece não fornecer muito a ser discutido. Trata-se dos livros didáticos de português e a suposição expressa o conhecimento que tenho do material a partir da avaliação de 21 coleções de livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries, realizada em conjunto com outros pesquisadores, para composição do Catálogo de Compras do Programa Nacional Sala de Leitura da FAE/MEC, em 1996.

Nessa avaliação, um dos critérios utilizados, no item *Prática de produção de textos/Quanto à avaliação dos textos produzidos* era *Promoção de reelaboração de texto*. Repito aqui a definição desse critério:

> *Avalia se, a partir da explicitação dos critérios mencionados no item anterior, a obra cria condições para que os próprios alunos avaliem os textos que produzem ao longo do ano escolar, tanto em atividades individuais de auto-correção, como em atividades que promovem a socialização das escritas produzidas e uma avaliação coletiva dos textos da classe.* (p.11)

No final do relatório apresentado, dissemos que

> ... *Não se encontra também nenhuma preocupação em explicitar critérios de avaliação ou propostas de reelaboração dos textos dos alunos.* (p.21)

Por outro lado, merecerá uma especial atenção, na análise, a produção acadêmica na área, especialmente teses, dissertações e artigos científicos produzidos no país, o que permitirá um conhecimento do estado atual da arte no que se refere a um aspecto específico da aquisição da modalidade escrita da linguagem.

4. Bibliografia

Britto, Luiz Percival Leme. A sombra do cáos. Ensino de língua X tradição gramatical. Campinas, SP, ALB/Mercado de Letras, 1996.

Chartier, Roger. A história cultural. Entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

Chiss, Jean-Louis e Puech, Christian. *La genèse de l'écrit: constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires.* Études de Linguistique Appliquée 101, 1996.

Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1° grau. Campo Grande, MS, 1989.

Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino. Proposta Curricular. 1997.

Fabre, Claudine e Cappeau, Paul. *Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/écriture/récritures.* Études de Linguistique Appliquée 101, 1996.

Fabre, Claudine. *La linguistique génétique: une autre entrée dans la production d'écrits.* Repères 4, 1991.

Fiad, R.S. *Operações lingüísticas presentes na reescrita de textos.* Revista Internacional de Língua Portuguesa, AULP, n° 4, jan./1991, Lisboa.

_____. *Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna.* Caderno de Estudos Lingüísticos 24, Unicamp/IEL, 1993.

_____. *O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar.* Estudos Lingüísticos XXIII. Anais de Seminários do GEL. vol. I. São Paulo, 1994.

_____. *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual.* Trabalhos em Lingüística Aplicada 25. Unicamp/IEL, 1995. (co-autoria).

_____. Cenas de aquisição da escrita. O sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP, ALB/Mercado de Letras, 1997. (co-autoria).

Geraldi, João Wanderley. (org.).O texto na sala de aula. Cascavel, Paraná, Assoeste, 1984.

Geraldi, J.W., Silva, L.L.M., Fiad, R.S. *Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores*. D.E.L.T.A , vol.12, nº 2, 1996.

Jesus, Conceição Aparecida de . Reescrita: para além da higienização. Campinas, SP. Unicamp/IEL, Dissertação de Mestrado, 1995.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Português. Brasília, 1997.

Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. Língua Portuguesa e Literatura de 5ª a 8ª série. Curitiba, 1994, (Cadernos do Ensino Fundamental, 8).

Possenti, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP, ALB/Mercado de Letras, 1996.

Rio Grande do Sul . Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Fundamental. Padrão Referencial de Currículo: documento básico. Porto Alegre, 1996.

São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau. 4ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

Silva, Lilian Lopes Martin. Mudar o ensino de língua portuguesa no 1º grau: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Tese de Doutorado em Educação, Unicamp, 1994.

OS CONHECIMENTOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Congresso Paranaense de Alfabetização
Curitiba, 16/10/1997
Raquel Salek Fiad
Unicamp

1.Quando apresentei este título para a conferência que faria aqui hoje neste Congresso Paranaense de Alfabetização, pensava em abordar um dos aspectos que o título permite entender. Depois, mais tarde, quando fui me sentar para preparar o texto, fiquei relembrando os possíveis sentidos que " Os conhecimentos do professor alfabetizador " encerra e decidi que iria iniciar a minha apresentação aqui discorrendo sobre esses sentidos para só então me deter em alguns deles.

Dependendo de quem lê o título, de quando o lê, de onde o lê, os sentidos serão variados. Tento aqui imaginar algumas dessas situações e possíveis leituras. Uma delas siginificaria **o que o professor conhece**, sendo o professor, nesse caso, o sujeito do conhecimento e do verbo conhecer. Mantendo o professor como sujeito do verbo, podemos ainda entender o título como se referindo a **o que o professor quer conhecer, o que o professor precisa conhecer, o que o professor deve conhecer**.

Por outro lado, podemos questionar esses enunciados quanto a quem os enuncia. Nesse caso perguntaremos: **quem é que diz o que o professor conhece ou que quer conhecer ou que precisa ou deve conhecer?** Obviamente podemos pensar inicialmente **no próprio professor** dizendo o que conhece ou o que deseja conhecer ou precisa conhecer. Nesse caso seria a própria voz dos professores falando a respeito de si mesmos.

Outra possibilidade de enunciação seria pensarmos em **outras pessoas** dizendo o que o professor conhece ou deseja ou precisa conhecer. Exemplificando, podemos pensar no que **as escolas que formam professores alfabetizadores** - sejam em nível de 2° ou 3° grau - pensam sobre o que o professor deve conhecer. Isso deveria estar expresso, de uma certa forma, no currículo, no conteúdo das disciplinas, no curso como um todo. Podemos também pensar no que a **sociedade** pensa sobre o que o professor deve conhecer. Ainda é possível pensarmos no que **as pesquisas**

sobre alfabetização vêm dizendo sobre o que o professor alfabetizador sabe o que deveria saber.

Provavelmente muitos de vocês que estão me ouvindo devem estar pensando em algum ou alguns desses sentidos ou em outros que não mencionei aqui. Pensando em um público que é formado principalmente por professores alfabetizadores, imagino que já devem também estar pensando sobre quais desses sentidos irei falar em seguida. Pode ser que alguns esperem ouvir de mim afirmações sobre o que **eu penso** que o professor alfabetizador deva saber. Outros talvez estejam esperando que **eu faça críticas** ao que os professores alfabetizadores sabem. Outros ainda podem esperar que eu seja menos contundente e apresente sugestões que digam respeito aos conhecimentos que o professor alfabetizador precisa ter.

Por aí vocês podem imaginar como não foi fácil para mim decidir qual caminho seguir nesta conferência. Eu deveria selecionar entre as diversas possibilidades de exploração do tema, sem me perder no emaranhado de questões que ele provoca.

2.Decidi, então, abordar várias facetas do tema em questão. Para isso, vou começar discutindo **o que os professores dizem**, especialmente o que eles expressam em relação ao que querem conhecer. Como poderei eu falar sobre o que os professores pensam? Vou me referir aqui a uma situação específica. Como todos sabemos, esses dizeres, essas falas do professor vão variar a depender da situação em que as pronunciam (para quem? para que? por que? etc.). Vou explicar a situação em que os professores se pronunciaram, nesse caso: em meados de 1991, oferecemos, no Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp, um Curso de Especialização em Alfabetização. Seria um curso com duração de 4 semestres, com aulas duas noites por semana. Oferecíamos 45 vagas e divulgamos que as inscrições seriam feitas a partir de um conjunto de informações que os candidatos deveriam fornecer. Além das informações típicas e necessárias (como: nome, endereço, RG, tempo de profissão, cursos feitos, etc), foi solicitado aos candidatos que elaborassem um relato (num máximo de cinco folhas datilografadas em espaço duplo) sobre a própria formação, experiência profissional e **razões pelas quais se interessava** pelo respectivo Curso de Especialização. Foram 217 inscrições (para nossa surpresa) e, naquele momento, os

textos foram lidos com o objetivo de selecionar os 45 professores que fariam o curso. Daquela leitura fiquei com algumas lembranças que me marcaram. Lembrava-me que os professores haviam tentado, cada um em seu texto, nos convencer do máximo interesse que tinham pelos possíveis assuntos que seriam tratados no curso - todos eles relacionados, de alguma maneira, à alfabetização.

Resolvi retornar a esses textos agora, com outro objetivo. Meu olhar agora estava mais direcionado a perceber como o professor alfabetizador fala sobre o que precisa saber. Vamos, então à leitura desses textos.

Um aspecto que aparece em muitos textos é a imagem que os professores construiram da **Universidade** como fonte de conhecimentos. Em muitos dos textos aparece essa menção ao fato de ser um curso oferecido pela Universidade, o que significa a possibilidade de acesso, para ao professor, a um conhecimento até então inacessível. Os professores se referem a essa oportunidade que lhes está sendo oferecida e pela qual se interessam. Ainda referente ao papel da Universidade na formação do professor, ela é vista como o lugar onde se busca a teoria, o aprofundamento teórico que irá substanciar a prática do professor.

Mais especificamente, o curso oferecido se situava em um espaço da Universidade - o Instituto de estudos da linguagem. Não era um curso na Faculdade de Educação, por exemplo. Podemos então perguntar por que o grande interesse dos professores - lembremos que eram 217 - por um curso em um local que habitualmente forma professores para trabalhar com ensino de língua portuguesa e literatura nas séries finais do 1° grau e no 2° grau. O que os professores expressam em seus textos explica essa procura e é um aspecto a ser destacado: os professores imaginam que será um curso que tem a ver com linguagem e é isso que estão querendo. Referem-se, muitas vezes, à necessidade de terem mais conhecimentos de lingüística, a saberem mais sobre lingua oral e lingua escrita, a conhecerem melhor a linguagem de seus alunos. Portanto, podemos perceber que os professores esperam obter mais conhecimentos em uma área - linguagem - por acharem que esse conhecimento é necessário para o trabalho que desenvolvem, isto é, para poderem alfabetizar.

Então, caminhando pelos textos dos professores já podemos saber (1) que os professores pensam a Universidade como local onde se obtém conhecimentos e (2)

que um tipo de conhecimento que os professores consideram necessário para a sua prática é o conhecimento sobre a linguagem.

Vejamos o que mais podemos depreender dos textos. **(3) O que procuram em um curso?** Quando os professores apresentam as razões que os levaram a buscar um outro **curso** - lembrando que todos eles já fizeram curso universitário, requisito para se candidatarem a um Curso de especialização, e, nos seus currículos pudemos ver que já vinham fazendo cursos - podemos perceber diferentes razões.

Uma delas é buscar o curso **para suprir as deficiências dos cursos anteriores**, deficiências essas encontradas tanto nos cursos de magistério (pouco estudo teórico e mais prático, a alfabetização vista como uma técnica), como nos cursos de graduação em Pedagogia (ênfase na Psicologia Educacional, Didática foi inexistente). Por isso os professores sentem " necessidade de retornar aos estudos ": " por falta de bagagem suficiente nos cursos " que fizeram, para "complementar conhecimentos da graduação", para "complementar deficiências do magistério", "suprindo deficiências na formação em lingüística".

O curso é o lugar onde pode ser restabelecida a **relação teoria-prática.** O professor vê a importância de ambas e acredita na relação estreita que existe entre elas: " a teoria é muito importante e necessária. É ela que justifica e dá respaldo à nossa prática" . Querem "juntar a prática e os conhecimentos adquiridos na área de alfabetização com uma proposta teórica, com espaço para aprofundamento e reflexão" .

Também procuravam o curso para **resolver certas dúvidas** que tinham, "resultado de tantas polêmicas levantadas durante o percorrer de seus estudos". Para "sentir mais segurança", para obter "mais certezas", "agir corretamente". Os professores tinham "expectativa de solucionar suas dúvidas" e obter mais segurança. Esses depoimentos mostram um professor que vem tendo contacto com novas idéias, novas propostas sobre alfabetização e, como a sua formação anterior (como visto acima) não foi suficiente para que ele consiga decidir ou tomar um rumo diferente, busca o curso como um lugar onde essas dúvidas possam ser sanadas.

Outro tipo de expectativa em relação ao curso é que ele seja um espaço para **discutir,** "trocar informações", "poder discutir idéias e práticas", "contrapor

pontos de vista diferenciados", "discutir a problemática da alfabetização", "refletir", " trocar experiências", fazer "debates". É possível entendermos essas expectativas dentro de um contexto em que o professor se sente mal formado, com dúvidas e não tem espaço durante seu trabalho na escola para parar e discutir com seus colegas ou com outras pessoas.

Esse professor que tem essas expectativas mais direcionadas à sua formação, também vê a oportunidade de, como decorrência do curso, estar contribuindo para a **"melhoria do ensino"**, ao mesmo tempo em que pode obter melhorias de oportunidades profissionais para si próprio, pode "crescer profissionalmente". O curso então é entendido como algo que reverterá para a coletividade e não só para o professor individualmente.

E quanto aos conhecimentos, como o professor os vê? Para quem acredita que o professor é acomodado, não quer estudar, não quer aprender coisas novas, os textos seriam reveladores de uma outra situação. O professor quer se " instruir ", "adquirir competência técnica necessária" , "obter uma carga de conhecimentos que possibilitem uma ação mais efetiva", " obter novos conhecimentos ","adquirir bom embasamento teórico para aliar à prática ", pois tem "desejo de pesquisa e conhecimento na área ", "interesse pelo assunto", "necessidade de embasamento".

O professor quer conhecer

- a formação lingüística de nosso idioma
- outros autores e teóricos da educação que me dêem uma orientação norteadora de uma prática mais adequada.
- linguística
- novas metodologias de ensino
- propostas de alfabetização

Quer compreender

- melhor o processo de aquisição da escrita
- a transformação nos métodos de alfabetização

Há o professor que vê o curso como um a**créscimo ao que ele já sabe**. É a oportunidade de **atualizar** "o conhecimento na área de alfabetização", de

aprofundar "o conhecimento", para "torná-lo capacitado, atualizado e seguro", de fazer "aprofundamento na área de lingüística", de "aprofundar conhecimento sobre alfabetização: como se dá o processo? , de "aprofundar o conhecimento teórico",

Outra maneira de se referir a esse aprendizado é falar de **aprimoramento:** "aprimorar os conhecimentos", "enriquecer os conhecimentos", "acrescentar conhecimentos" , "somar conhecimentos", "buscar aperfeiçoamento", "complementar conhecimentos e aplicá-los".

Agora já podemos resumir uma parte da nossa apresentação - uma parte do quadro que estamos tentando formar - que é o que vem do professor alfabetizador. Resumidamente podemos reconhecer que o professor procura novos conhecimentos porque sente que sua formação precisa ser aprimorada; tem dúvidas e quer poder discutí-las; acha que um curso na universidade é um bom lugar para buscar conhecimentos e possibilidades de discussões; acha que a teoria é importante para embasar a sua prática; dentre os conhecimentos que acha que precisa ter estão os conhecimentos lingüísticos. Não sei se, a esta altura, vocês que estão me ouvindo se identificam com esse professor que estamos reconhecendo.

3.A pergunta que eu gostaria de fazer nesse momento para continuar a nossa reflexão aqui sobre Os conhecimentos do professor alfabetizador seria: **qual a concepção de alfabetização** que estaria presente nessas falas dos professores ? Quando o professor enfatiza que quer adquirir conhecimentos específicos que embasarão sua prática, que lhe permitirão aperfeiçoar sua prática, podemos entender várias coisas. Uma delas é que o professor entende que o professor também é aquele que aprende, isto é, não é só o aluno que aprende, mas ele também precisa se colocar na posição de aluno para aprender. E, para isso, o melhor é mesmo um curso, com professores, em uma escola, etc. etc. A escola seria o lugar de transmissão e aquisição de conhecimentos.

Por outro lado, podemos também subentender que, nesse processso, os conhecimentos são aprendidos através de ensinamentos, em que alguém ensina a alguém algo que já adquiriu: o professor adquire conhecimentos e os passa para os alunos.

Nessa concepção, podemos então nos perguntar o que seria ser alfabetizado e o que seria alfabetizar alguém. Para discutir esses conceitos, vamos partir do que é, parece-me, consensual para a grande maioria das pessoas. Vamos partir do conceito de alfabetização com que os governos, os meios de comunicação, as estatísticas lidam. Para isso, trago uma das inúmeras notícias que encontramos a todo momento em algum jornal. Quando estava preparando esta palestra, há alguns dias, me deparei com mais uma dessas manchetes. Esta aqui dizia: PAÍS TEM 1 MILHÃO DE ADOLESCENTES ANALFABETOS. É uma notícia do dia 06 de outubro, do Jornal Folha de São Paulo. Como a grande maioria das manchetes que trazem algo sobre alfabetização, esta menciona os **analfabetos**. Aí já podemos ler que os analfabetos são o problema, a anormalidade. No caso desta notícia, os analfabetos em questão são só os jovens - na faixa entre 15 e 19 anos.

A reportagem remete a uma pesquisa intitulada " Mapeando a situação do adolescente no Brasil" que mostra, entre outras coisas, que está havendo declínio do analfabetismo nesse grupo. Em 1992, 64% dos jovens não iam à escola; em 1995, 42% não iam à escola, o que mostra um recuo.

O texto da reportagem traz algumas partes que merecem nossa reflexão. Há uma situação desigual no país, com uma enorme concentração de analfabetos jovens no Nordeste - 16% da população jovem. No Sudeste são 2% da população jovem. O texto também se refere à relação entre analfabetismo e desemprego, dizendo que esse milhão de analfabetos " está praticamente fadado a ter dificuldade em obter emprego e a ser mal remunerado se não receber educação". (COMENTAR)

Quando vemos essas notícias que se referem a quantidades de analfabetos e, em contrapartida, a alfabetizados, uma primeira pergunta que deve vir à nossa mente é o que é ser alfabetizado e o que é ser analfabeto. Em princípio, seria a partir dessas definições que as pesquisas poderiam ser feitas. Isso seria tranqüilo se todos entendessem esses dois conceitos da mesma maneira, o que não acontece.

Podemos pensar em várias definições de alfabetização:

- a pessoa que usa efetivamente a língua escrita em várias situações de sua vida; que lê, que escreve. Para quem a escrita é parte efetiva de sua vida, a escrita tem significado e funções. Seria o cidadão que a escola pretenderia formar. Seria o conceito de maior exigência.

- a pessoa que aprendeu a ler e escrever, isto é, domina o código da escrita, sabe reconhecer o que lê, mas a escrita não faz parte de sua vida. Usa a escrita só para o necessário.

- a pessoa que aprendeu a escrever e ler o mínimo, o essencial para decifrar algumas coisas. É o conceito com que trabalham as estatísticas. Seria o mínimo exigido em termos de conhecimentos do código escrito.

Por outro lado, temos os indivíduos que a sociedade, a escola consideram não-alfabetizados, os analfabetos, que não passariam no teste mínimo que a escola faria. Como é, então a escrita na vida dessas pessoas? Dentre esses temos tanto as crianças pequenas como os jovens e adultos considerados analfabetos - os da pesquisa acima citada. O que tem que ser considerado aqui é que tanto os primeiros - os considerados alfabetizados - como os últimos - os considerados analfabetos - vivem em uma mesma sociedade, uma sociedade onde a escrita existe (uma sociedade letrada, portanto), convivem entre si, participam de muitas atividades em comum. Os chamados analfabetos participam de muitas atividades onde existe a escrita. Sabem que a escrita existe, sabem como ela existe, sabem onde existe, sabem para que ela serve, enfim, a escrita também é parte de suas vidas muitas vezes sem dominarem o código da escrita.

Muitas pesquisas feitas tanto com crianças ainda não-alfabetizadas como com adultos analfabetos têm levado à conclusão que, em uma sociedade letrada não existiriam indivíduos iletrados. Aí já se vem utilizando os termos letramento, letrado e iletrado. Letramento seria o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Scribner e Cole). Os pesquisadores vêm usando o termo letramento como mais amplo do que alfabetização, que é um termo com conotações escolares. No entanto, há quem utilize o termo alfabetização indistintamente, como P. Freire, que via a alfabetização como capaz de levar o indivíduo a refletir, ter consciência crítica, etc.

São várias as situações em que percebemos, na vida dos chamados analfabetos, a presença da escrita. CONTAR EPISÓDIO DA ANDRÉA E MARINA, PESQUISA DA GRAÇA VAL.

Concordo com a afirmação de que, em uma sociedade letrada, não há indivíduos iletrados. Poderíamos, então, falar em diversos tipos de letramento. A depender dos grupos sociais, das práticas que existem nesses diferentes grupos sociais, os usos e valores da escrita são diferentes. EXEMPLIFICAR COM USOS DA ESCRITA QUE SE MESCLAM COM A ORALIDADE (LEITURA DE CARTAS EM HEATH), USOS DA ORALIDADE COM ESCRITA (IGREJA).

Como pensar na idéia de vários letramentos e o trabalho do professor alfabetizador? Como o professor pode lidar com isso? Vários pontos para reflexão:

- os letramentos dos quais muitas crianças já participam antes de entrar na escola para serem oficialmente alfabetizadas. Como são? Muitas vezes são diferentes do modelo que a escola tem. A escola tem um modelo de letramento - o modelo das classes dominantes - que não é o modelo de todas as pessoas. A escola precisaria conhecer os diferentes tipos de letramento: usos, funções e valores que a escrita tem para as crianças antes de entrarem na escola.

- a escola não conhece, na verdade, os usos da escrita que se fazem na sociedade. Para que as pessoas lêem e escrevem? O que é ser leitor na sociedade de hoje? Por que se diz sempre que as pessoas não lêem ? Será que isso não é decorrência de um modelo de leitura, de leitor, de livro, de postura de leitura ? Leitura de livros esotéricos, de auto-ajuda X leitura de literatura. A escola precisaria pesquisar sobre esses usos, nos grupos sociais de seus alunos e em outros grupos sociais.

4. Chego agora a um outro ponto que quer discutir aqui. Supondo, então, que o professor precisa saber o que a criança pensa sobre a escrita, o que é a escrita para a criança, o professor precisa ser, antes de tudo, um grande observador, pesquisador, analista da linguagem das crianças. Precisa observar o que as crianças falam, quando falam, onde falam, sobre o que falam. E precisa observar também a escrita dessas crianças.

Defendo, então, o princípio de que o professor pode aprender muito sobre linguagem (que ele já disse que quer aprender), sobre escrita, sobre alfabetização, sobre as crianças, a partir dos textos escritos pelas crianças.

Propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa no primeiro grau

Raquel Salek Fiad

Unicamp / Instituto de Estudos da Linguagem

Novas Propostas para o desenvolvimento da linguagem
junho 1997 / Santa Maria

A década de 80, especialmente a sua segunda metade, foi um período em que a produção, por escrito, de Propostas Oficiais de Ensino de Português veio refletir as discussões que já vinham-se realizando, desde a década anterior, visando uma revisão nas práticas de ensino de português até então freqüentes. A escrita dessas propostas significou uma preocupação em oficializar, em tornar documento, aquilo que vinha sendo discutido oralmente em cursos, seminários, encontros de professores com as equipes das Secretarias de Educação de vários estados e municípios e com grupos de professores de universidades também de vários estados.

Em nosso envolvimento com o trabalho de formação de professores, acompanhamos, de diferentes maneiras, a elaboração dessas Propostas. De algumas, participamos efetivamente, prestando assessoria às equipes elaboradoras (como na da Prefeitura de São Paulo, em 1985, nossa primeira experiência em grupo, e na da prefeitura de Curitiba, em 1990/1991). No entanto, da maioria fomos tomando conhecimento ainda durante a sua elaboração. Poucas viemos a conhecer após o seu término. Fomos coletando vários desses documentos, entendendo a sua importância mais pelo que significaram de vontade de reflexão sobre o ensino do que por acreditarmos na sua eficácia como instrumento de mudança efetiva do ensino de português. Não ignorávamos as condições de produção de muitas dessas propostas e isso nos permitia entender as características de muitos textos que nos iam chegando às mãos.

A leitura desses textos nos permite perceber que todos aqueles que trazemos aqui para esta apresentação **dialogam** entre si e, principalmente, com textos produzidos em áreas do conhecimento como a lingüística, a psicologia e a educação. Para esta apresentação, fiz uma leitura de 14 documentos - Programas ou Propostas Curriculares de sete estados e de duas prefeituras. Alguns lugares são representados por mais de um texto, seja pela existência de textos em fase de elaboração e de textos definitivos, como foi o caso da proposta da prefeitura de Curitiba, em 1987 e 1991, seja pela existência de propostas subsequentes, como foi o caso do Município de São Paulo, em 1985, no governo de Mário Covas e, em seguida, em 1986, no governo de Jânio Quadros[1].

Foram textos produzidos no período de 1985 a 1993, por diferentes autores e em diferentes lugares, que apresentam, portanto, **aproximações** que nos permitem reconhecer esse diálogo que mencionei: com correntes da lingüística, da psicologia, das teorias da educação. Para esta apresentação, selecionei três temas recorrentes nas propostas lidas: **a questão da diversidade lingüística, a concepção de linguagem e a importância do texto**.

O tema **diversidade lingüística** já ocorre em textos da década de 70, certamente por influência dos estudos da sociolingüística que já apontavam no país. Exemplifico aqui com um trecho da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, publicada pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, suponho que em meados dos anos 70 (a cópia de que disponho é de 1980 e é reimpressão):

Afirmar que a língua cumpre um papel importante na socialização do indivíduo significa, entre outras coisas, ter consciência de que numa mesma língua, por exemplo, a portuguesa, convivem diferentes variedades lingüísticas e que o uso dessas variedades é condicionado em parte por fatores sociais. Independentemente das condições em que ocorre, nenhuma forma verbal, freqüente ou comum em uma ou mais das variedades da língua, é intrinsecamente certa ou errada, "boa" ou "má": ela é apenas adequada em maior ou menor grau à situação e ao contexto socio-cultural onde é usada... O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhe são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situação e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas em condições adequadas. (p.12)

Ainda nessa década, foram publicados, pela mesma Secretaria de Educação, os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus*. Os Subsídios eram uma coletânea de textos, em três volumes. Do volume I constavam três textos que tematizavam a diversidade lingüística.

Nessa época, a visão de diversidade lingüística convivia com a concepção normativa de língua, que defendia a aceitação de uma única variedade, aquela considerada correta. Vários textos da década de 70 - Subsídios, Propostas, Planejamento curricular, etc. Exemplifico aqui essa concepção, com um trecho dos *Subsídios para a Implementação do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau*, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1978:

Vamos proporcionar a nossos alunos oportunidades variadas para que possam enriquecer o vocabulário, conhecer palavras novas pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado, e também para que possam se corrigir quando falam incorretamente. Para isso, precisamos começar a trabalhar aproveitando o vocabulário que trazem de casa e que, às vezes, além de pobre é incorreto. Vamos primeiro ouvi-los sem fazer críticas e, depois, vamos fazê-los ouvir palavras, frases, pequenas histórias, usando pronúncia correta para que possam aprender. (pp.36-37)

No entanto, nas Propostas aqui analisadas, há a predominância de um discurso a favor da diversidade lingüística. Em todos os textos, há a afirmação explícita de que a **variação linguística** é inegável. Em contraponto a uma visão que apregoava a unidade linguística e, com base nessa unidade enfatizava a dicotomia certo/errado na linguagem, as Propostas Curriculares assumem o que os estudos linguísticos já vinham afirmando há algum tempo. Em todos os textos ocorrem considerações sobre aspectos sociais da linguagem e sobre o papel da escola frente a essas constatações:

A língua falada em um país não é um sistema invariável, uniforme. Em toda comunidade linguística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade.(T.1,p. 4)

A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é uma,mas muitas. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferencas. As variedades linguísticas não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente. (T.2,p.7)

Como consequência do reconhecimento inegável da variedade linguística, os documentos afirmam a necessidade de a escola ensinar a variedade socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variedades desprivilegiadas que os alunos dominam:

É preciso, pois, terminar esse debate mal informado (no fundo, ideológico) dos que reagem contra toda manifestação de respeito à linguagem em sua modalidade coloquial, do mesmo modo que reagem contra a manifestação de respeito a qualquer criação popular. Levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Nada disso, porém, implica uma discriminação preconceituosa de sua linguagem coloquial comunitária. Muito pelo contrário, mais facilmente a criança tem acesso à norma culta quando não é reduzida ao silêncio precocemente; quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de compreeender como elas associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais. (T.1,p..23)

Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade linguística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade culta da Língua Portuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui comeca uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade. (T.2,pp.8-9)

Em função dessa perspectiva, cabe ressaltar a nova visão de língua que daí advém, como um complexo de variantes - condicionadas por fatores regionais, sociais, situacionais - no interior do qual se situa tanto aquela, que o aluno já detém, como a que a sociedade privilegia: a variante padrão ou norma culta.

Desse modo, cabe à escola, como objetivo primeiro para o ensino de português, levar o aluno à aquisição de mais esta variante, oportunizando-lhe acesso aos bens culturais armazenados pela sociedade. (T.3,p.8)

Dentre os instrumentos fornecidos pela escola, o domínio da variedade padrão da língua é fundamental, não para que ela substitua a variedade linguística do aluno, mas para que se acrescentem a ela novas formas de produções discursivas, permitindo ao aluno o uso da língua nas diferentes situações sociais.(T.4,p.99)

Ao lado do trabalho do professor junto ao aluno, na aquisição da variedade padrão, salientamos o respeito e tolerância que a escola deve ter em relação ao modo de falar dos seus alunos para não acabar por inibi-los nas suas produções, com o que, fatalmente, a escola estaria contribuindo para cercear seu direito de cidadania.(T.4,p.103)

Afirmamos em toda a nossa discussão a postura científica que o professor deve ter diante da variedade do seu aluno, mas não desconhecemos a necessidade de se dominar a variedade linguística socialmente privilegiada...(T.5,p.7)

As variedades linguísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa , necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias. (T.6,p.54)

Os estudos e pesquisas acerca das variedades linguísticas e das diferencas entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e nào tem sabido reconhecer que seu objetivo é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisiçào da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratizacão do acesso aos bens culturais e da participacão política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura.(T.8,p.1-2)

A instrumentalização, o terceiro passo, consiste na apropriação pelos alunos dos instrumentos culturais necessários à luta social que conduzirá libertação das condições de exploração. No caso do ensino de Língua, trata-se do momento em que o professor coloca à disposição do aluno os conhecimentos de que necessita para a apropriação do modo de falar e escrever estabelecido pela sociedade como aceitável e assim situar-se em condição de interação com todas as pessoas e todos os grupos sociais. É este o momento mais explícito de ensino em que do professor é exigida uma competência profissional específica - domínio do conteúdo linguístico e do modo de tratamento pedagógico.(T.10,p.14)

Tal posicionamento pressupõe um enfoque que leva em consideração as variantes linguísticas utilizadas tanto pelo professor , como pelos alunos, de maneira diferenciada, de acordo com a situaçào de comunicação. Por tal razão, partimos da oralidade, valorizando a cultura e o falar que os alunos já detêm, de modo que possam se desinibir, aprendendo a emitir opiniões. Entretanto, para efetivar um processo de aprendizagem verdadeiramente interativo,cabe ao professor possibilitar também aos alunos o acesso a outras variantes linguísticas, inclusive à considerada como "dialeto" padrão. (T.11,p.13-14)

A língua é um sistema à disposição do indivíduo e está inserida num contexto socio-cultural. Assim as diferenças linguisticas são decorrentes das diferenças sociais e não podem ser tratadas como aberrações, erros, etc. ...A escola deve partir da vivência do aluno, respeitar o registro por ele utilizado, para ensinar-lhe a língua-padrão, aquela considerada como correta e culta. (T.12,p.8)

Acredita-se que a modalidade que a criança domina faz parte do seu convívio familiar social e deve ser valorizada, ou seja, deve ser ouvida e considerada comoelemento desencadeador do processo de reflexão sobre os diferentes usos da língua. Dessa forma, a criança estará mias receptiva para entrar em contacto com outras variedades. Através da percepção de diferenças e semelhanças entre as várias modalidades da língua, e daclareza de maior ou menor adequação de uma determinada forma linguística a uma situação de interlocução, o aluno amplia seu conhecimento da língua.(T.14,p.27)

Enquanto esse tema, recorrente em todas as quatorze propostas analisadas, já vinha da década de 70, tanto a **concepção de linguagem** presente nos documentos como a ênfase dada ao **texto** são manifestações da influência de uma lingüística da enunciação, que se introduz nas discussões sobre o ensino somente nos anos 80. Através da lingüística da enunciação é enfatizada a subjetividade na linguagem bem como seu aspecto pragmático.

A **concepção de linguagem** explicitada em todos os documentos analisados é a de interação, de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos. Vejamos exemplos de alguns trechos:

Consideramos a interação verbal como a fonte primária de constituição da própria linguagem e também o caminho pelo qual adquirimos esta linguagem, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Se a linguagem só tem existência efetiva na interação, e se é pela interação com os outros que nos constituímos como sujeitos de nossas falas, nos dando a conhecer e conhecendo os outros (porque usamos as mesmas formas de expressão dos outros) não podemos deixar de reconhecer aí os primeiros passos que nos permitirão delinear como atingir os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. (T.2,p.9)

Tal concepção [lugar de interação humana] relacionada à linguística da enunciação, é a que embasa esta proposta em virtude de possibilitar uma abrangência maior do fenômeno linguístico. Valorizando o caráter funcional e pragmático da linguagem, supõe a referência a uma situação, a um contexto específico, na pendência do qual a interação se realiza. Daí a necessida de que a linguagem seja trabalhada em situações autênticas, isentas tanto quanto possível de artificialismo.

A escola deve possibilitar tais vivências deixando transparecer o caráter natural, espontâneo e utilitário da linguagem. (T.3,p.8)

Quando as pessoas falam exercem uma certa influência no meio em que produzem estes atos linguísticos, deixam mais ou menos claro que falam para, no mínimo, serem ouvidas. Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, "constitui comparomissos e vínculos que não preexistiam antes da fala", além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.

Assumir uma concepção como essa é também assumir o aluno como seu interlocutor de fato. Assim, o aluno cria compromissos com você e você com ele. Devolver (porque já é dele) a palavra ao aluno não é só uma opção política, mas por causa disso é que é uma concepção de linguagem.(T.7,p.08)

...Reiteramos a importância do processo de interação, através do qual se dá a relação professor-aluno.

Torna-se, desse modo, prioritário, um enfoque da Língua centrado na interlocução, ou seja, em um processo dialógico capaz de fazer o aluno produtor da sua linguagem.(T.11,p.13)

A partir dessa concepção, ficam também explicitadas, em vários textos, a relação sujeito-linguagem e o conceito de dialogismo:

Assumindo como horizonte este perfil de aluno, é necessário como base uma visão de linguagem que fundamente uma nova prática pedagógica. Para tanto, é necessário pensar na linguagem não como um sistema de formas que sobrevive autonomamente, sem a ação do homem, nem como um ato de criação individual, mas como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam.

Com efeito, é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos: é ela que organiza a nossa atividade mental e funciona como a articuladora da nossa visão de mundo, isto é, as idéias que construímos sobre o real se concretizam em linguagem dentro de um espaço social e histórico bem definido. Para entendermos bem ésse raciocínio, é importante termos claro a categoria do dialogismo; não o diálogo na sua forma composicional, mas o diálogo enquanto elemento constitutivo e inseparável da linguagem. Isto porque toda a prática da linguagem, oral e escrita, e mesmo nosso monólogo interior, tem como referência o outro. Falamos e escrevemos sempre para alguém, temos sempre como horizonte um interlocutor, virtual ou não, que acaba por condicionar o que vamos dizer e como vamos dizer. Nesta direção, a concepção de linguagem que dará suporte à nossa prática terá como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criarão vínculos via atividade verbal.(T.9, p.18)

Há uma evidente inter-relação entre linguagem e sociedade, já que são realidades inseparáveis. De um lado, é o trabalho que constitui o homem como um ser social, e sua relação com a sociedade se constitui pela linguagem, ao mesmo tempo que a constitui. Por outro lado, a linguagem é também trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos. (T.4,p.94)

Nessa perspectiva, a apropriação da linguagem pelo sujeito se dá de forma inerativa. Não se trata, porém, de um sujeito abstrato e ideal, mas do sujeito mergulhado no social, e na contradição que o envolve.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.(T.6,p.53)

Como consequência dessa concepção de linguagem, o **texto** adquire relevância, antes inexistente, no ensino de língua. De secundário em relação à gramática, o texto passa a ser o centro do ensino, conforme afirmado em alguns exemplos a seguir:

Porém, norteada por uma concepção sócio-interacionista que vê a interlocuçào como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos, a condução do processo de ensino/aprendizagem toma o texto como unidade significativa da língua.(T.4, p.106)

Mais do que adquirir relevância, muitos documentos apontam-no como o centro do ensino:

Cremos que o trabalho com o texto - não apenas como pretexto para se ensinar gramática -, com a análise de conteúdo - não a mera transposição de frases do texto para se responder às perguntas de interpretação - e com a estrutura, além da produção de texto e o trabalho com a literatura devam se constituir no núcleo do nosso ensino.(T.5,p.7)

Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção.(T.6,p.53)

Alterar este quadro implica fundamentalmente colocar o texto como centro do ensino da Língua Portuguesa....porque o acesso ao conhecimento historicamente produzido ocorre através de textos...porque as pessoas se expressam e se comunicam através de textos... porque o pensamento se constitui atraves de textos...porque a função social da linguagem é exercida através de textos...porque são objetivos do ensino da Língua Portuguesa dar condições ao aluno de apropriação do conhecimento historicamente produzido, de comunicação com as pessoas que constituem a sociedade, de organização e desenvolvimento do pendamento, de uso eficiente da linguagem em sua funçào social, de uso adequado da linguagem nas mais diferentes situações de comunicacào - enfim de desenvolvimento de sua competência comunicativa como enunciador (falando, escrevendo) e como receptor (ouvindo e lendo). (T.10,p.25)

O estudo do texto não pode ser mera tradução das mensagens contidas nos parágrafos. É imprescindível estudar sua organizaçào: como se inicia, como se desenvolve, como termina, como se intitula. Um texto não pode ser utilizado como mero pretexto para o aluno retirar sinônimos, classes gramaticais, etc.O estudo do vocabulário e da gramática deve ser contextualizado, ou seja, em íntima conexão com o sentido maior do texto. O diálogo permanente do aluno e do professor dom o texto e com o contexto - através do FALAR - OUVIR - LER - ESCREVER - é que tornará a leitura produtiva, aprimorando e ampliando a capacidade comunicativa do indivíduo.(T. 11,p.13)

A leitura desses documentos nos permite ver uma diretriz teórica, apoiada nos estudos lingüísticos - nomeadamente na sociolingüística e na lingüística da enunciação - presente nos documentos. Resta uma questão a ser discutida e termino esta apresentação propondo-a para nossa reflexão conjunta: trata-se da circulação e apropriação desse discurso.

Pudemos observar que os textos referem-se, muitas vezes, às mesmas fontes, à mesma bibliografia. Há, portanto, uma circulação dos conceitos, dos princípios que embasam as Propostas. Por outro lado, devemos perguntar-nos sobre a circulação dos conhecimentos apresentados nos textos das Propostas entre os professores, leitores a quem, em princípio, os textos se destinam. Trago aqui duas observações que podem contribuir para nossa discussão. A primeira refere-se a uma pequena pesquisa realizada a partir de depoimentos escritos de professores de português. Foram textos escritos por 152 professores, durante um curso sobre ensino de português, em 1984. Foi-lhes solicitado que escrevessem um texto intitulado "O ensino de língua portuguesa". Nesses textos busquei as referências a aspectos relacionados à diversidade lingüística, que havia sido tematizada no curso. Pude observar que os professores realizam múltiplas leituras de conceitos básicos e que o conhecimento "novo" - a aceitação da diversidade - é mesclado ao "velho" - a necessidade de corrigir o errado. A segunda observação refere-se aos atuais livros didáticos de língua portuguesa. Em trabalho recente realizado, em que foram analisadas 21 coleções de livros de 5ª a 8ª série, pudemos observar a presença, em várias coleções, de conceitos e termos presentes nas Propostas: *produção de texto, análise lingüística, interlocutor, interação, socio-interacionismo, construtivismo,* etc.[2] O que indicam essas referências? O que significa a existência, tanto no discurso dos professores como no dos livros didáticos, da incorporação desses conhecimentos? São indícios de mudanças no ensino, na escola ou são novas palavras encobrindo práticas antigas?

Isso tudo nos faz pensar no significado da escrita desses documentos. Para quê são escritos? Qual o seu objetivo? Quem são seus leitores? Como são lidos? Trata-se de pensarmos no significado dessas escritas, desses documentos, como parte de um desejo de mudança no ensino.

BIBLIOGRAFIA

Fiad, R.S., *Diversidade e Ensino*, **Leitura: Teoria e Prática, 23**, 1994, Porto Alegre, Mercado Aberto.

_____. ***A sociolingüística e o professor de português de 1º grau.*** Comunicação apresentada no I Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador, Bahia, 1994.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1980.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1978, 1ª edição.

---

[1] Para esta Retrospectiva trabalhamos com quatorze *Propostas Curriculares* que estão citadas a seguir. Neste texto, as citações estão identificadas pelo número da proposta seguido do número da página.

1-São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1° grau. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2° versão) e 1991 (4° edição).

2-Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientaçào. Programa de 1° grau. Língua Portuguesa. São Paulo, SME, 1985.

3-Diário Oficial do Município de São Paulo. 31/12/1986. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-estar Social. Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular.

4-Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educaçào. Departamento de ensino. Currículo Básico. Curitiba, SME, 1991.

5-Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. "Lingua:articuladora de visões de mundo". Jornal Escola Aberta. Curitiba, SME, ano IV, n° 9, agosto/1987.

6-Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educaçào, Departamento de Ensino de Primeiro grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná, SEE, 1992. 2 tiragem.

7-Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo. Paraná, SEE, 1987, 2° versão.

8-Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial n° 91372, de 26/06/1985. Relatório Final, Brasília, 1986.

9-Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1° grau, 2° grau e Educação de Adultos. Florianópolis, Santa Catarina, SEE, 1991.

10-Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Educação para Crescer. Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino. Português - 1° e 2° graus. Porto Alegre, RS, 1991-1995.

11-Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino, Departamento de Ação Pedagógica. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1991.

12-Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura. 1 e 2 graus. Belo Horizonte, MG, 1987.

13-Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Conteúdos Básicos. Ciclo Básico de Alfabetização à 4 série do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, MG, 1993.

14-Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1 grau. Campo Grande, MS, 1989.

[2] Essa pesquisa foi encomendada pela FAE/MEC e realizada por uma equipe de docentes e alunos do IEL/Unicamp, da qual fiz parte. O objetivo do trabalho era apresentar critérios e utilizá-los para orientar a FAE em uma possível indicação dos livros didáticos.

SEMINÁRIO DO PROJETO INTEGRADO
25-26 de setembro de 1997
IEL/UNICAMP
Mesa-redonda: Pesquisas qualitativas em aquisição da escrita

Raquel Salek Fiad
Unicamp/Instituto de Estudos da Linguagem
CNPq-350104/92-1

Um exercício de análise a partir do paradigma indiciário

Venho trabalhando junto com as colegas Maria Laura e Maria Bernadete, além dos nossos bolsistas, no Projeto Integrado, desde 1992, quando o iniciamos formalmente. Antes mesmo de iniciarmos o Projeto conjunto, meu foco de atenção estava sendo as reelaborações efetuadas pelos autores em seus textos.

Ao preparar esta apresentação neste Seminário, fiquei pensando o que seria mais significativo dizer, que marcasse, de uma certa maneira, o encerramento de uma etapa de nossos trabalhos. Voltei ao *corpus* que venho analisando, selecionei alguns textos, fiquei lendo e relendo-os, buscando, nas reformulações, mais uma vez, marcas do trabalho que os autores desses textos realizaram e, preferencialmente, aquelas marcas que, fugindo ao esperado, ao recorrente, me mostrassem a singularidade. Devo confessar que essa busca é frequentemente um desafio. Colocar-se como um detetive atrás de pistas, ir juntando peças de um quebra-cabeça. Os dados me envolvem, fico comparando as diferentes versões dos textos, procurando aqui e ali aproximações e diferenças. Parei, comecei a refletir sobre essa prática, analisando agora não mais os textos que tinha diante de mim, mas meu contacto com os dados, minhas dúvidas, minhas descobertas.

Antes, portanto, de tentar apresentar aqui um pouco desses resultados, quero falar do processo que me conduziu até este momento da pesquisa. Vou tentar ir recuperando, buscando aqui e ali as referências possíveis, os passos que fui dando, revendo e tentando explicar também a mim mesma esse caminho.

De início, o olhar para os textos de alunos de 1° e 2° graus era um olhar muito mais preocupado com os "problemas" aí presentes e a busca de soluções para resolver esses "problemas". Dentre essas soluções a que parecia mais interessante era a de ensinar os alunos, autores desses textos, a irem reformulando seus textos, descobrindo outras possibilidades de

escrita, de uso da linguagem. Essa prática, que foi sendo divulgada junto a professores e alunos, estava presente nos trabalhos de alguns colegas, como o de Geraldi em seu conhecido texto *Unidades básicas do ensino de português*, de 1981 e o de Franchi, no também muito conhecido *Criatividade e gramática*, que conheci em 1987.

Os alunos começaram a reescrever seu textos e daí meu olhar começou a se dirigir mais para o que eles realizavam. O que reformulavam? Como reformulavam? Quem reformulava? Uma primeira abordagem desse material foi feita com base nos trabalhos de Claudine Fabre, pesquisadora francesa, cujos trabalhos com textos infantis vim a conhecer nessa ocasião. Era uma possibilidade de abordagem que se mostrou interessante naquele momento. Fabre realiza um trabalho inicialmente classificatório e sua análise é feita a partir das classificações feitas para os diferentes tipos de reformulações ou reescritas. Nos trabalhos por mim realizados anteriormente (especialmente em Fiad 1991), adotei uma tipologia de refacções textuais emprestada dos trabalhos de Fabre e de outros pesquisadores preocupados com a gênese textual (*acréscimo, eliminação, substituição e deslocamento*). No entanto, essa tipologia veio-se mostrando desnecessária e improdutiva para os trabalhos mais recentes em que venho analisando os episódios de refacção buscando as singularidades dos sujeitos ao lidarem com a linguagem escrita.

Na realidade, mais que os trabalhos de Fabre, foram marcantes para minha pesquisa os estudos que se detém na análise de manuscritos literários. Essa análise, que tem como objetivo a "gênese dos textos", também parte da observação de estados intermediários de escrita, de modo a depreender como um autor constrói o seu texto. Um exemplo de análise de manuscritos literários que nos permite perceber a preocupação com a construção textual é o artigo de Fuchs, Gréssillon e Lebrave (1991), em que analisam os manuscritos de um conto de Flaubert. Nesse texto, a análise das reformulações efetuadas por Flaubert permite entrever um estilo de construção textual, que não é exclusivo de Flaubert mas não é também o mesmo para todos os escritores. O contacto com essa bibliografia me seduziu. Apesar de estar lidando com um *corpus* constituído de textos não literários e de autores não consagrados, entendi que era um caminho possível de análise. Depois, já trabalhando dentro de um paradigma indiciário, ouso dizer que o trabalho sobre gênese dos textos literários acaba sendo, por sua natureza, um trabalho que utiliza o mesmo método de investigação, embora isso jamais seja mencionado pelos seus pesquisadores.

1992. A Bernadete, a Maria Laura e eu nos reunimos e resolvemos formalizar, em termos institucionais, as trocas, as conversas, as parcerias que já vinhamos realizando informalmente. Todas já lidávamos com textos de crianças e jovens e, naquele momento especialmente, nos incomodava, nas pesquisas sobre aquisição da escrita, o

tratamento generalizante que era dado aos textos, nos quais se buscavam principalmente o recorrente, o esperado, a confirmação do que se esperava comprovar. Juntava-se a isso o modo como esse olhar para os textos vinha sendo utilizado pela escola; era um olhar que impedia a percepção das diferenças, das particularidades. Buscávamos um modo de investigar que nos permitisse abordar os dados considerados marginais e que seriam reveladores porque constituíam os momentos em que os traços individuais vinham à tona.

As reelaborações nos textos dos jovens autores mostraram-se, para nós, momentos privilegiados para trabalharmos com o paradigma indiciário. Desse modo, durante vários momentos, todos os integrantes do nosso Grupo de Pesquisa dedicaram-se a olhar para os diferente *corpora* de que dispomos com atenção especial para esses episódios de reelaboração textual. Junto às colegas pesquisadoras do Projeto, debrucei-me sobre textos do início da aquisição da escrita de diferentes crianças. Buscávamos as singularidades e esses dados se mostravam muito interessantes para discutirmos e revermos algumas das generalizações que vêm sendo afirmadas em relação ao processo de aquisição ou em relação às modalidades oral e escrita da linguagem. No entanto, para mim o desafio maior é a análise de dados de sujeitos em fases mais adiantadas de escolarização, já mais "moldados" ao tipo de escrita que a escola lhes ensinou.

Venho trabalhando com um *corpus* que foi constituído a partir da coleta realizada por uma bolsista do Projeto Integrado. Essa coleta deu-se em situação escolar, visto que a bolsista era professora das três classes de 2º grau onde se deu a coleta. Todas as classes eram de uma escola pública da cidade de Americana (SP). A coleta foi realizada no ano de 1993. Como um dos objetivos da pesquisa era analisar as marcas de reescrita presentes nos textos, já que essas marcas vinham-se mostrando como privilegiadas para se observar o comportamento singular dos autores, foi solicitado aos alunos - autores dos textos - que mantivessem todas as versões dos textos, com todas as reelaborações realizadas, fossem elas resultantes de recomendações feitas pela professora ou de iniciativas dos próprios autores. O *corpus* é formado por 299 textos, incluindo as diferentes versões. A quantidade de versões é variável conforme o texto e conforme o autor. Nas três classes, a maioria dos textos tem duas versões (56%, 36% e 37% respectivamente nas três classes e 60% do total de textos) sendo raras as situações de 3 e 4 versões (5,23% e 1,23% do total de textos). Como houve, na maioria das situações de escrita, uma recomendação, por parte da professora, para os alunos reescreverem os textos, esses números podem ser interpretados como uma resposta dos alunos a essa solicitação.

TOTAL GERAL	
Total de textos escritos (sem contar versões)	172
Total de textos escritos contando versões	299
Total de textos com 1 versão	58
Total de textos com 2 versões	103
Total de textos com 3 versões	09
Total de textos com 4 versões	02

Com base nesse *corpus* venho fazendo algumas análises, recortando-o aqui e ali. Exemplifico aqui algumas dessas análises. Em uma delas (Fiad 1996), a atenção ao conjunto de textos de um único autor refletiu a preocupação com a construção do estilo. Para esse trabalho, selecionei textos de um aluno - com suas diferentes versões, somando um total de nove textos - do *corpus* apresentado acima. Analisei as marcas de construção do estilo, ou da construção da individualidade na escrita, levando em conta as marcas de reelaboração presentes nos textos. Nesse trabalho, os três textos analisados, com suas versões, eram narrativos, o que provocou uma discussão relacionada a esse tipo de texto, especialmente porque, dos três textos analisados, somente um deles, o terceiro, foi solicitado como narração, pela professora. Os demais não tiveram qualquer determinação quanto ao gênero. M. selecionou o gênero narrativo para essas duas produções, diferentemente de outros colegas da classe que escreveram textos dissertativos a partir da solicitação e das informações fornecidas pela professora. Observei que os textos dissertativos de M. não apresentavam o mesmo tipo de envolvimento com a escrita presente nos narrativos, tanto pela inexistência de mais de uma versão para cada texto, como pela ausência de marcas que indiciem uma maior exploração dos recursos lingüísticos, características essas presentes nos textos narrativos. A análise efetuada

naquele momento provocou uma reflexão sobre a escolha do gênero do discurso e o trabalho realizado pelo autor no seu texto. No caso de M., supus uma relação entre o gênero escolhido e mais trabalhado - a narração - e o domínio que demonstra ter nas seleções que opera. Na realidade, a seleção do gênero discursivo é a primeira efetuada e o domínio dos gêneros permite um uso mais livre dos mesmos. Nesse trabalho retomei as considerações de Bakhtin (1992) ao discutir as relações entre os enunciados e os gêneros do discurso.

Em outra análise mais recente, selecionei o último texto escrito pelos 10 estudantes da 3ª sérieA, com suas versões, num total de 20 textos. Desse total, quatro versões referem-se a M. - em que M. opta por escrever, mais uma vez, uma narração. Retomando a hipótese de que o autor opera uma seleção do gênero do discurso também em função do domínio que ele tem dos gêneros, e mais ainda, que quanto maior o domínio desse gênero, maior o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita (seleções quanto aos aspectos textuais, gramaticais, lexicais), a abordagem dos textos foi feita visando uma discussão sobre a escolha dos gêneros discursivos relacionada às reelaborações realizadas e as conseqüentes versões delas resultantes. A escolha do gênero narrativo - provavelmente aquele que os estudantes dominam com um certo conforto - foi predominante no *corpus*, considerando a ocorrência de narrativas em 06 alunos de um total de 10. Essa opção está aliada ao melhor sucesso dos textos narrativos em oposição aos dissertativos, o que revela um melhor domínio, por parte dos estudantes, desse gênero.

Para esta apresentação farei um pequeno exercício com uma pequena parte do *corpus*, tentando ir explicitando as questões que me forem surgindo. Vou me deter nos textos que foram produzidos por 20 alunos das duas turmas de 3° colegial, num total de 42 versões. Trata-se da produção de um texto narrativo, situação em que foram fornecidos aos estudantes alguns elementos que deveriam estar presentes nas narrativas a serem elaboradas: os personagens, a trama (um seqüestro), o foco narrativo (que deveria ser em primeira pessoa). Num primeiro contacto com o conjunto de textos, observo o número de versões que cada estudante produziu: Do total de 20 estudantes, 15 escreveram duas versões - 75% do total de estudantes, uma média maior do que a do *corpus* total (60% escrevem 2 versões); 2 estudantes escreveram 1 e 3 versões respectivamente. Somente uma estudante produziu quatro versões. Lembro aqui que existem somente dois casos de textos em quatro versões no *corpus* todo e este é um deles(de 172 textos, só há 2 com 4 versões).

Detenho-me, então, no texto de F com suas quatro versões. O fato de ter feito quatro versões me deixa intrigada e vou por aí. Será o fato de existirem mais versões do que a média uma pista significativa? Será que é possível entrever alguma diferença entre seus textos e os dois demais alunos?

Leio seus textos e, em seguida, o conjunto dos textos dos demais alunos. Numa primeira leitura já me chama a atenção, no conjunto dos textos, como os autores escolhem o narrador. Passo a procurar, nos textos dos demais 19 alunos, os narradores do seqüestro de um personagem, PC Júnior - presente em todas as narrativas. Desses 19 alunos, 18 mantém o mesmo narrador nas diferentes versões de seus textos. Quem são os narradores?

Narrador	**Número de textos**
- o investigador	07
- o seqüestrado	05
- a dona da banca de jornais	05 + 01
- o seqüestrador	01

Dezoito alunos já fazem a narrativa em primeira pessoa desde a primeira versão, mantendo o mesmo narrador nas versões seguintes. Parece que, para esses 18 alunos a escolha por um ou outro narrador não é um aspecto conflituoso em suas escritas. Ao lado desses 18 alunos, uma outra (a 19ª) escreve a primeira versão com narrador em 3ª pessoa e refaz o texto mudando para um narrador de 1ª pessoa (a dona da banca de jornais). As variações entre os textos desses 19 alunos não envolvem o seqüestrado - sempre o mesmo, PC Júnior - nem a presença de outros personagens, como o investigador e a dona da banca de jornais - Fatima Zoraide. Algum desses personagens é o narrador, sempre em 1ª pessoa.

Volto aos textos de F perguntando-me como a autora lidou com essas escolhas nas quatro versões. Não me parece que suas escolhas foram tão tranqüilas como as de seus colegas.

Em sua **primeira versão**, F coloca o **investigador** narrando. Ao leitor, esse narrador só é revelado no 3° parágrafo do texto. Nesse texto, a seqüestrada é a dona da banca de jornais (que em textos de 6 alunos é o narrador) e o jovem PC um amigo da seqüestrada, que descobre seu seqüestro:

> *Mas por ironia do destino, um certo dia, o jovem PC, ao chegar na banca pode constar que D. Fatima não se encontrava no estabelecimento e o mesmo estava sozinho.*

No final do texto, há a confirmação de que DFZ havia sido seqüestrada:

...vasculhamos e percebemos e ali era o esconderijo, com rapidez e eficiência e com grande ajuda dos policiais prendi com facilidade os sequestrados (sic) e localizamos DFZ, a tirando dali.

Em sua **segunda versão**, o investigador continua sendo o narrador, que ainda se apresenta ao leitor no 3° parágrafo do texto. Nessa versão, F acrescenta uma frase que mudaria o personagem seqüestrado - em vez de FZ seria PC o seqüestrado, ajustando-se à proposta apresentada à classe e seguida por todos os outros 19 alunos :

*Mas por ironia do destino, um certo dia, o jovem PC, ao chegar na banca pode constar que D. Fatima Zoraide não se encontrava no estabelecimento e o mesmo estava sozinho.**e nisso 3 homens o agarra pela boca e o colocam em um carro.***

No entanto, no desfecho do seqüestro, parece ter abandonado sua intenção de mudar a trama:

Com rapidez, eficiência e grande ajuda dos policiais, prendemos os seqüestradores, e localizamos D. Fatima Zoraide, a tirando daquele pequeno [esconderijo] lugar.

Em sua **terceira versão**, F. mantém PC como o seqüestrado, deixando isso mais explícito, com o acréscimo de um parágrafo logo a seguir:

*Mas por ironia do destino, um certo dia, ao chegar à banca pode constatar que D. Fatima Zoraide não se encontrava no estabelecimento e o mesmo estava sozinho. Nisso **chega (sic) 3 homens armados e agarra PC Junior pela boca e o colocam num carro.***
Logo depois chega à banca D. Lolia, mãe de PC Junior, e percebe que seu filho não está na banca, o procura por toda região e não o encontra e faz com que fique desesperada.

Nessa versão, o narrador só se apresenta ao leitor no 5° parágrafo. Neste texto, o autor tenta manter alguma coerência entre o começo e o desenlace do seqüestro. Aqui os seqüestrados são dois, FZ e PC Júnior. Lembremos que, no início do texto, só PC fora seqüestrado:

Com rapidez, eficiência e grande ajuda dos policiais, prendemos os sequestradores e localizamos Fatima Zoraide e PC Junior, os tirando daquele pequeno lugar.

A quarta versão inicia com o narrador-investigador das versões anteriores já se identificando no 1° parágrafo:

Eram 8:15 da manhã, para variar estava atrasado, mas como eu Dorigleison Silva atrasado, se deixei de trabalhar a um bom bocado de tempo...

No 2° parágrafo, o investigador "encontra-se" com FZ, a dona da banca de jornais, introduzindo assim uma conversa entre os dois personagens. Diferentemente das versões anteriores - e dos textos dos outros 19 alunos - a narrativa vai sendo apresentada nessa conversa a duas vozes. Essa foi a solução encontrada por F para ir resolvendo as contradições que estavam presentes nas versões anteriores. Nesta versão, logo no início, FZ conta que foi seqüestrada junto com PC Júnior:

Mas por ironia do destino, um certo dia, estava eu e PCJúnior a conversar na frente da banca. Enquanto isso chegam dois armados, que apenas nos mandam entrar no carro e ficarmos quietinhos. Sem entendermos nada, apenas obedecemos as ordens nos nada.

Esse início do seqüestro fica, então, coerente com seu desfecho, nas palavras do investigador :

Os sequestradores não estavam preparados para nosso ataque, então foi fácil prende-los e soltar a senhora e PCJúnior.

Essa rápida olhada aos textos de F parece mostrar-nos que a escolha do narrador era, para ela, um problema a ser resolvido; problema que não parece ter-se colocado da mesma maneira para os seus colegas. Uma passagem pelas diferentes versões permite-nos ver as suas tentativas ao lidar com esse aspecto conflituoso de seus textos.

Nosso trabalho pretendeu recuperar os passos de F em seu percurso que se diferenciou dos demais alunos. Tentei exemplificar aqui os passos que o investigador vai dando

TOTAL - 3ª SÉRIE A	
Total de textos escritos (sem contar versões)	68
Total de textos escritos contando versões	123
Total de textos com 1 versão	22
Total de textos com 2 versões	38
Total de textos com 3 versões	07
Total de textos com 4 versões	01

TOTAL - 3ª SÉRIE B	
Total de textos escritos (sem contar versões)	39
Total de textos escritos contando versões	69
Total de textos com 1 versão	12
Total de textos com 2 versões	25
Total de textos com 3 versões	01
Total de textos com 4 versões	01

Bibliografia

Bakhtin, M. M. (1895-1975). 1992 **Estética da criação verbal**. (tradução do francês). São Paulo, Martins Fontes Editora.

Fabre, C.. 1992. *Variantes de reécriture, citations, discours rapportés a l'école elementaire.* **Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage**, 9.

Fabre,C.. 1989. *L' entrée dans l'écriture: coment des ecoliers transforment une 'histoire'.* **DRLAV**, 41.

Fabre, C.. 1987. *La réécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires.* **Études de Linguistique Appliquée**, 68.

Fabre, C.. 1986. *Des variantes de brouillon au cours préparatoire.* **Études de Linguistique Appliquée**, 62.

Fiad, R. S.. 1996. *Análise de episódios de reescrita reveladores da construção de um estilo.* Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional da ALFAL, julho/1996, Las Palmas, Espanha. Publicado em Abaurre, M.B.M. et allii. 1997. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas, Mercado de Letras/ALB.

Fiad, R. S.. 1991. *Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos.* **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. AULP, nº 4, jan./1991, Lisboa.

Franchi, C. 1988. *Criatividade e Gramática.* São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP.

Fuchs, C., Gréssillon, A. e Lebrave, J. 1991.*Flaubert: Ruminer Herodias. Du cognitif-visuel au verbal-textuel.* **L'écriture et ses doubles. Génèse et variation textuelle**. Ed. du CNRS, Paris.

Geraldi, J.W. 1984. *Unidades básicas do ensino de português.* Geraldi,J.W. (org.) **O texto na**

I Congresso Nacional da Associação Brasileira de Lingüística

Maceió, 12-14 de março de 1997

Mesa-redonda: Da pesquisa ao ensino de 1º e 2º graus
Comunicação: A lingüística e as propostas curriculares de língua portuguesa para o 1º e 2º graus

Raquel Salek Fiad
Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem

A década de 80, especialmente a sua segunda metade, foi um período em que a produção, por escrito, de Propostas Oficiais de Ensino de Português veio refletir as discussões que já vinham-se realizando, desde a década anterior, visando uma revisão nas práticas de ensino de português até então freqüentes. A escrita dessas propostas significou uma preocupação em oficializar, em tornar documento, aquilo que vinha sendo discutido oralmente em cursos, seminários, encontros de professores com as equipes das Secretarias de Educação de vários estados e municípios e com grupos de professores de universidades também de vários estados.

A leitura desses textos nos permite perceber que todos aqueles que trazemos aqui para esta apresentação **dialogam** entre si e, principalmente, com textos produzidos em áreas do conhecimento como a lingüística, a psicologia e a educação. Para esta apresentação, fiz uma leitura de 14 documentos - Programas ou Propostas Curriculares de sete estados e de duas prefeituras. Alguns lugares são representados por mais de um texto, seja pela existência de textos em fase de elaboração e de textos definitivos, como foi o caso da proposta da prefeitura de Curitiba, em 1987 e 1991, seja pela existência de propostas subsequentes, como foi o caso do Município de São Paulo, em 1985, no governo de Mário Covas e, em seguida, em 1986, no governo de Jânio Quadros[i].

Foram textos produzidos no período de 1985 a 1993, por diferentes autores e em diferentes lugares, que apresentam, portanto, **aproximações** que nos permitem reconhecer esse diálogo que mencionei: com correntes da lingüística, da psicologia, das teorias da educação. Para esta apresentação, selecionei três temas recorrentes nas propostas lidas: **a questão da diversidade lingüística, a concepção de linguagem e a importância do texto**.

O tema **diversidade lingüística** já ocorre em textos da década de 70, certamente por influência dos estudos da sociolingüística que já apontavam no país. Exemplifico aqui com um trecho da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º*

Grau, publicada pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, suponho que em meados dos anos 70 (a cópia de que disponho é de 1980 e é reimpressão):

> Afirmar que a língua cumpre um papel importante na socialização do indivíduo significa, entre outras coisas, ter consciência de que numa mesma língua, por exemplo, a portuguesa, convivem diferentes variedades lingüísticas e que o uso dessas variedades é condicionado em parte por fatores sociais. Independentemente das condições em que ocorre, nenhuma forma verbal, freqüente ou comum em uma ou mais das variedades da língua, é intrinsecamente certa ou errada, "boa" ou "má": ela é apenas adequada em maior ou menor grau à situação e ao contexto socio-cultural onde é usada... O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhe são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situação e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas em condições adequadas. (p.12)

Ainda nessa década, foram publicados, pela mesma Secretaria de Educação, os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus*. Os Subsídios eram uma coletânea de textos, em três volumes. Do volume I constavam três textos que tematizavam a diversidade lingüística.

Nessa época, a visão de diversidade lingüística convivia com a concepção normativa de língua, que defendia a aceitação de uma única variedade, aquela considerada correta. Vários textos da década de 70 - Subsídios, Propostas, Planejamento curricular, etc. Exemplifico aqui essa concepção, com um trecho dos *Subsídios para a Implementaçào do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau,* publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1978:

> Vamos proporcionar a nossos alunos oportunidades variadas para que possam enriquecer o vocabulário, conhecer palavras novas pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado, e também para que possam se corrigir quando falam incorretamente. Para isso, precisamos começar a trabalhar aproveitando o vocabulário que trazem de casa e que, às vezes, além de pobre é incorreto. Vamos primeiro ouvi-los sem fazer críticas e, depois, vamos fazê-los ouvir palavras, frases, pequenas histórias, usando pronúncia correta para que possam aprender. (pp.36-37)

No entanto, nas Propostas aqui analisadas, há a predominância de um discurso a favor da diversidade lingüística. Em todos os textos, há a afirmação explícita de que a **variação linguística** é inegável. Em contraponto a uma visão que apregoava a unidade linguística e, com base nessa unidade enfatizava a dicotomia certo/errado na linguagem, as Propostas Curriculares assumem o que os estudos linguísticos já vinham afirmando há algum tempo. Em todos os textos ocorrem considerações sobre aspectos sociais da linguagem e sobre o papel da escola frente a essas constatações:

> A língua falada em um país não é um sistema invariável, uniforme. Em toda comunidade linguística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade.(T.1,p. 4)

A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é uma,mas muitas. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferencas. As variedades linguísticas não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente. (T.2,p.7)

Como consequência do reconhecimento inegável da variedade linguística, os documentos afirmam a necessidade de a escola ensinar a variedade socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variedades desprivilegiadas que os alunos dominam:
É preciso, pois, terminar esse debate mal informado (no fundo, ideológico) dos que reagem contra toda manifestação de respeito à linguagem em sua modalidade coloquial, do mesmo modo que reagem contra a manifestação de respeito a qualquer criação popular. Levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Nada disso, porém, implica uma discriminação preconceituosa de sua linguagem coloquial comunitária. Muito pelo contrário, mais facilmente a criança tem acesso à norma culta quando não é reduzida ao silêncio precocemente; quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de compreeender como elas associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais. (T.1,p..23)

Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade linguística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade culta da Língua §ortuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui comeca uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade. (T.2,pp.8-9)

Em função dessa perspectiva, cabe ressaltar a nova visão de língua que daí advém, como um complexo de variantes - condicionadas por fatores regionais, sociais, situacionais - no interior do qual se situa tanto aquela, que o aluno já detém, como a que a sociedade privilegia: a variante padrão ou norma culta.
Desse modo, cabe à escola, como objetivo primeiro para o ensino de português, levar o aluno à aquisição de mais esta variante, oportunizando-lhe acesso aos bens culturais armazenados pela sociedade. (T.3,p.8)

Dentre os instrumentos fornecidos pela escola, o domínio da variedade padrão da língua é fundamental, não para que ela substitua a variedade linguística do aluno, mas para que se acrescentem a ela novas formas de produções discursivas, permitindo ao aluno o uso da língua nas diferentes situações sociais.(T.4,p.99)

Ao lado do trabalho do professor junto ao aluno, na aquisição da variedade padrão, salientamos o respeito e tolerância que a escola deve ter em relação ao modo de falar dos seus alunos para não acabar por inibi-los nas suas produções, com o que, fatalmente, a escola estaria contribuindo para cercear seu direito de cidadania.(T.4,p.103)

Afirmamos em toda a nossa discussão a postura científica que o professor deve ter diante da variedade do seu aluno, mas não desconhecemos a necessidade de se dominar a variedade linguística socialmente privilegiada...(T.5,p.7)

As variedades linguísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa , necessariamente, possuir uma boa expressão oral.
Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias. (T.6,p.54)

Os estudos e pesquisas acerca das variedades linguísticas e das diferencas entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e nào tem sabido reconhecer que seu objetivo é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisiçào da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratizacão do acesso aos bens culturais e da participacão política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura.(T.8,p.1-2)

A instrumentalização, o terceiro passo, consiste na apropriação pelos alunos dos instrumentos culturais necessários à luta social que conduzirá libertação das condições de exploração. No caso do ensino de Língua, trata-se do momento em que o professor coloca à disposição do aluno os conhecimentos de que necessita para a apropriação do modo de falar e escrever estabelecido pela sociedade como aceitável e assim situar-se em condição de interação com todas as pessoas e todos os grupos sociais. É este o momento mais explícito de ensino em que do professor é exigida uma competência profissional específica - domínio do conteúdo linguístico e do modo de tratamento pedagógico.(T.10,p.14)

Tal posicionamento pressupõe um enfoque que leva em consideração as variantes linguísticas utilizadas tanto pelo professor , como pelos alunos, de maneira diferenciada, de acordo com a situaçào de comunicação. Por tal razão, partimos da oralidade, valorizando a cultura e o falar que os alunos já detêm, de modo que possam se desinibir, aprendendo a emitir opiniões. Entretanto, para efetivar um processo de aprendizagem verdadeiramente interativo,cabe ao professor possibilitar também aos alunos o acesso a outras variantes linguísticas, inclusive à considerada como "dialeto" padrão. (T.11,p.13-14)

A língua é um sistema à disposiçào do indivíduo e está inserida num contexto socio-cultural. Assim as diferenças linguisticas são decorrentes das diferenças sociais e não podem ser tratadas como aberrações, erros, etc. ...A escola deve partir da vivência do aluno, respeitar o registro por ele utilizado, para ensinar-lhe a língua-padrão, aquela considerada como correta e culta. (T.12,p.8)

Acredita-se que a modalidade que a criança domina faz parte do seu convívio familiar social e deve ser valorizada, ou seja, deve ser ouvida e considerada comoelemento desencadeador do processo de reflexão sobre os diferentes usos da língua. Dessa forma,

> a criança estará mias receptiva para entrar em contacto com outras variedades. Através da percepção de diferenças e semelhanças entre as várias modalidades da língua, e daclareza de maior ou menor adequação de uma determinada forma linguística a uma situação de interlocução, o aluno amplia seu conhecimento da língua.(T.14,p.27)

Enquanto esse tema, recorrente em todas as quatorze propostas analisadas, já vinha da década de 70, tanto a **concepção de linguagem** presente nos documentos como a ênfase dada ao **texto** são manifestações da influência de uma lingüística da enunciação, que se introduz nas discussões sobre o ensino somente nos anos 80. Através da lingüística da enunciação é enfatizada a subjetividade na linguagem bem como seu aspecto pragmático.

A **concepção de linguagem** explicitada em todos os documentos analisados é a de interação, de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos. Vejamos exemplos de alguns trechos:

> Consideramos a interação verbal como a fonte primária de constituição da própria linguagem e também o caminho pelo qual adquirimos esta linguagem, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Se a linguagem só tem existência efetiva na interação, e se é pela interação com os outros que nos constituímos como sujeitos de nossas falas, nos dando a conhecer e conhecendo os outros (porque usamos as mesmas formas de expressão dos outros) não podemos deixar de reconhecer aí os primeiros passos que nos permitirão delinear como atingir os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. (T.2,p.9)

> Tal concepção [lugar de interação humana] relacionada à linguística da enunciação, é a que embasa esta proposta em virtude de possibilitar uma abrangência maior do fenômeno linguístico. Valorizando o caráter funcional e pragmático da linguagem, supõe a referência a uma situação, a um contexto específico, na pendência do qual a interação se realiza. Daí a necessida de que a linguagem seja trabalhada em situações autênticas, isentas tanto quanto possível de artificialismo. A escola deve possibilitar tais vivências deixando transparecer o caráter natural, espontâneo e utilitário da linguagem. (T.3,p.8)

> Quando as pessoas falam exercem uma certa influência no meio em que produzem estes atos linguísticos, deixam mais ou menos claro que falam para, no mínimo, serem ouvidas. Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, "constitui comparomissos e vínculos que não preexistiam antes da fala", além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.
> Assumir uma concepção como essa é também assumir o aluno como seu interlocutor de fato. Assim, o aluno cria compromissos com você e você com ele. Devolver (porque já é dele) a palavra ao aluno não é só uma opção política, mas por causa disso é que é uma concepção de linguagem.(T.7,p.08)

> ...Reiteramos a importância do processo de interação, através do qual se dá a relação professor-aluno.
> Torna-se, desse modo, prioritário, um enfoque da Língua centrado na interlocução, ou seja, em um processo dialógico capaz de fazer o aluno produtor da sua linguagem.(T.11,p.13)

A partir dessa concepção, ficam também explicitadas, em vários textos, a relação sujeito-linguagem e o conceito de dialogismo:

> Assumindo como horizonte este perfil de aluno, é necessário como base uma visão de linguagem que fundamente uma nova prática pedagógica. Para tanto, é necessário pensar na linguagem não como um sistema de formas que sobrevive autonomamente, sem a ação do homem, nem como um ato de criação individual, mas como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam.
> Com efeito, é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos: é ela que organiza a nossa atividade mental e funciona como a articuladora da nossa visão de mundo, isto é, as idéias que construímos sobre o real se concretizam em linguagem dentro de um espaço social e histórico bem definido. Para entendermos bem ésse raciocínio, é importante termos claro a categoria do dialogismo; não o diálogo na sua forma composicional, mas o diálogo enquanto elemento constitutivo e inseparável da linguagem. Isto porque toda a prática da linguagem, oral e escrita, e mesmo nosso monólogo interior, tem como referência o outro. Falamos e escrevemos sempre para alguém, temos sempre como horizonte um interlocutor, virtual ou não, que acaba por condicionar o que vamos dizer e como vamos dizer. Nesta direção, a concepção de linguagem que dará suporte à nossa prática terá como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criarão vínculos via atividade verbal.(T.9, p.18)
>
> Há uma evidente inter-relação entre linguagem e sociedade, já que são realidades inseparáveis. De um lado, é o trabalho que constitui o homem como um ser social, e sua relação com a sociedade se constitui pela linguagem, ao mesmo tempo que a constitui. Por outro lado, a linguagem é também trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos. (T.4,p.94)
> Nessa perspectiva, a apropriação da linguagem pelo sujeito se dá de forma inerativa. Não se trata, porém, de um sujeito abstrato e ideal, mas do sujeito mergulhado no social, e na contradição que o envolve.
>
> Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.(T.6,p.53)

Como consequência dessa concepção de linguagem, o **texto** adquire relevância, antes inexistente, no ensino de língua. De secundário em relação à gramática, o texto passa a ser o centro do ensino, conforme afirmado em alguns exemplos a seguir:

> Porém, norteada por uma concepção sócio-interacionista que vê a interlocução como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos, a condução do processo de ensino/aprendizagem toma o texto como unidade significativa da língua.(T.4, p.106)

Mais do que adquirir relevância, muitos documentos apontam-no como o centro do ensino:

> Cremos que o trabalho com o texto - não apenas como pretexto para se ensinar gramática -, com a análise de conteúdo - não a mera transposição de frases do texto para se responder às perguntas de interpretação - e com a estrutura, além da produção de texto e o trabalho com a literatura devam se constituir no núcleo do nosso ensino.(T.5,p.7)

> Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção.(T.6,p.53)

> Alterar este quadro implica fundamentalmente colocar o texto como centro do ensino da Língua Portuguesa....porque o acesso ao conhecimento historicamente produzido ocorre através de textos...porque as pessoas se expressam e se comunicam através de textos... porque o pensamento se constitui atraves de textos...porque a função social da linguagem é exercida através de textos...porque são objetivos do ensino da Língua Portuguesa dar condições ao aluno de apropriaçào do conhecimento historicamente produzido, de comunicação com as pessoas que constituem a sociedade, de organizaçào e desenvolvimento do pendamento, de uso eficiente da linguagem em sua funçào social, de uso adequado da linguagem nas mais diferentes situações de comunicacào - enfim de desenvolvimento de sua competência comunicativa como enunciador (falando, escrevendo) e como receptor (ouvindo e lendo). (T.10,p.25)

> O estudo do texto não pode ser mera tradução das mensagens contidas nos parágrafos. É imprescindível estudar sua organizaçào: como se inicia, como se desenvolve, como termina, como se intitula. Um texto não pode ser utilizado como mero pretexto para o aluno retirar sinônimos, classes gramaticais, etc.O estudo do vocabulário e da gramática deve ser contextualizado, ou seja, em íntima conexão com o sentido maior do texto. O diálogo permanente do aluno e do professor dom o texto e com o contexto - através do FALAR - OUVIR - LER - ESCREVER - é que tornará a leitura produtiva, aprimorando e ampliando a capacidade comunicativa do indivíduo.(T. 11,p.13)

A leitura desses documentos nos permite ver uma diretriz teórica, apoiada nos estudos lingüísticos - nomeadamente na sociolingüística e na lingüística da enunciação - presente nos documentos. Resta uma questão a ser discutida e termino esta apresentação propondo-a para nossa reflexão conjunta: trata-se da circulação e apropriação desse discurso.

Pudemos observar que os textos referem-se, muitas vezes, às mesmas fontes, à mesma bibliografia. Há, portanto, uma circulação dos conceitos, dos princípios que embasam as Propostas. Por outro lado, devemos perguntar-nos sobre a circulação dos conhecimentos apresentados nos textos das Propostas entre os professores, leitores a quem, em princípio, os textos se destinam. Trago aqui duas observações que podem contribuir para nossa discussão. A primeira refere-se a uma pequena pesquisa realizada a partir de depoimentos escritos de professores de português. Foram textos escritos por 152 professores, durante um curso sobre ensino de português, em 1984. Foi-lhes solicitado que escrevessem um texto intitulado "O ensino de língua portuguesa". Nesses textos busquei as referências a aspectos relacionados à diversidade lingüística, que havia sido tematizada no curso. Pude observar que os professores realizam múltiplas leituras de conceitos básicos e que o conhecimento "novo" - a aceitação da diversidade - é mesclado ao "velho" - a necessidade de corrigir o errado. A segunda observação refere-se aos atuais livros didáticos de língua portuguesa. Em trabalho recente realizado, em que foram analisadas 21 coleções de livros de 5ª a 8ª série, pudemos observar a presença, em várias coleções, de conceitos e termos presentes nas Propostas: *produção de texto, análise lingüística, interlocutor, interação, socio-interacionismo, construtivismo,* etc.[ii] O que indicam essas referências? O que significa a existência, tanto no discurso dos professores como no dos

livros didáticos, da incorporação desses conhecimentos? São indícios de mudanças no ensino, na escola ou são novas palavras encobrindo práticas antigas?

Isso tudo nos faz pensar no significado da escrita desses documentos. Para quê são escritos? Qual o seu objetivo? Não se trata, finalmente, de discutirmos os princípios que embasaram as Propostas estaduais. Trata-se, sim, de pensarmos no significado dessas escritas, desses documentos como parte de um desejo de mudança no ensino.

NOTAS

[iii] Para esta Retrospectiva trabalhamos com quatorze *Propostas Curriculares* que estão citadas a seguir. Neste texto, as citações estão identificadas pelo número da proposta seguido do número da página.

1-São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1° grau. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2° versão) e 1991 (4° edição).

2-Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientaçào. Programa de 1° grau. Língua Portuguesa. São Paulo, SME, 1985.

3-Diário Oficial do Município de São Paulo. 31/12/1986. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-estar Social. Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular.

4-Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educaçào. Departamento de ensino. Currículo Básico. Curitiba, SME, 1991.

5-Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. "Lingua:articuladora de visões de mundo". Jornal Escola Aberta. Curitiba, SME, ano IV, n° 9, agosto/1987.

6-Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educaçào, Departamento de Ensino de Primeiro grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná, SEE, 1992. 2 tiragem.

7-Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo. Paraná, SEE, 1987, 2° versão.

8-Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial n° 91372, de 26/06/1985. Relatório Final, Brasília, 1986.

9-Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1° grau, 2° grau e Educação de Adultos. Florianópolis, Santa Catarina, SEE, 1991.

10-Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Educação para Crescer. Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino. Português - 1° e 2° graus. Porto Alegre, RS, 1991-1995.

11-Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino, Departamento de Ação Pedagógica. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1991.

12-Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura. 1 e 2 graus. Belo Horizonte, MG, 1987.

13-Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Conteúdos Básicos. Ciclo Básico de Alfabetização à 4 série do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, MG, 1993.

14-Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1 grau. Campo Grande, MS, 1989.

2. Essa pesquisa foi encomendada pela FAE/MEC e realizada por uma equipe de docentes e alunos do IEL/Unicamp, da qual fiz parte. O objetivo do trabalho era apresentar critérios e utilizá-los para orientar a FAE em uma possível indicação dos livros didáticos.

BIBLIOGRAFIA

Fiad, R.S., *Diversidade e Ensino*, **Leitura: Teoria e Prática**, **23**, 1994, Porto Alegre, Mercado Aberto.

_____. ***A sociolingüística e o professor de português de 1º grau.*** Comunicação apresentada no I Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador, Bahia, 1994.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1980.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1978, 1ª edição.

---

i

ii

iii

O DISCURSO OFICIAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS

Raquel Salek Fiad
Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem

A década de 80, especialmente a sua segunda metade, foi um período em que a produção, por escrito, de Propostas Oficiais de Ensino de Português veio refletir as discussões que já vinham-se realizando, desde a década anterior, visando uma revisão nas práticas de ensino de português até então freqüentes. A escrita dessas propostas significou uma preocupação em oficializar, em tornar documento, aquilo que vinha sendo discutido oralmente em cursos, seminários, encontros de professores com as equipes das Secretarias de Educação de vários estados e municípios e com grupos de professores de universidades também de vários estados.

Em nosso envolvimento com o trabalho de formação de professores, acompanhamos, de diferentes maneiras, a elaboração dessas Propostas. De algumas, participamos efetivamente, prestando assessoria às equipes elaboradoras (como na da Prefeitura de São Paulo, em 1985, nossa primeira experiência em grupo, e na da prefeitura de Curitiba, em 1990/1991). No entanto, da maioria fomos tomando conhecimento ainda durante a sua elaboração. Poucas viemos a conhecer após o seu término. Fomos coletando vários desses documentos, entendendo a sua importância mais pelo que significaram de vontade de reflexão sobre o ensino do que por acreditarmos na sua eficácia como instrumento de mudança efetiva do ensino de português. Não ignorávamos as condições de produção de muitas dessas propostas e isso nos permitia entender as características de muitos textos que nos iam chegando às mãos.

A leitura desses textos nos permite perceber que todos aqueles que trazemos aqui para esta apresentação **dialogam** entre si e, principalmente, com textos produzidos em áreas do conhecimento como a lingüística, a psicologia e a educação. Para esta apresentação, fiz uma leitura de 14 documentos - Programas ou Propostas Curriculares de sete estados e de duas prefeituras. Alguns lugares são representados por mais de um texto, seja pela existência de textos em fase de elaboração e de textos definitivos, como foi o caso da proposta da prefeitura de Curitiba, em 1987 e 1991, seja pela existência de propostas subsequentes, como foi o caso do Município de São Paulo, em 1985, no governo de Mário Covas e, em seguida, em 1986, no governo de Jânio Quadros[i].

Foram textos produzidos no período de 1985 a 1993, por diferentes autores e em diferentes lugares, que apresentam, portanto, **aproximações** que nos permitem reconhecer esse diálogo que mencionei: com correntes da lingüística, da psicologia, das teorias da educação. Para esta apresentação, selecionei três temas recorrentes nas propostas lidas: **a questão da diversidade lingüística, a concepção de linguagem e a importância do texto**.

O tema **diversidade lingüística** já ocorre em textos da década de 70, certamente por influência dos estudos da sociolingüística que já apontavam no país. Exemplifico aqui com um trecho da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, publicada pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, suponho que em meados dos anos 70 (a cópia de que disponho é de 1980 e é reimpressão):

> Afirmar que a língua cumpre um papel importante na socialização do indivíduo significa, entre outras coisas, ter consciência de que numa mesma língua, por exemplo, a portuguesa, convivem diferentes variedades lingüísticas e que o uso dessas variedades é condicionado em parte por fatores sociais. Independentemente das condições em que ocorre, nenhuma forma verbal, freqüente ou comum em uma ou mais das variedades da língua, é intrinsecamente certa ou errada, "boa" ou "má": ela é apenas adequada em maior ou menor grau à situação e ao contexto socio-cultural onde é usada... O ensino da língua portuguesa deverá, portanto, ampliar a capacidade que o aluno tem de identificar variedades no uso da língua, reconhecer os valores que lhe são atribuídos nos setores sociais da comunidade e, enfim, realizar um emprego conveniente, isto é, usar a sua atividade verbal de modo adequado ao local, à situação e ao momento em que a realiza. De acordo com essa orientação, a escola deverá proporcionar ao aluno melhor conhecimento de diversas variedades correntes, sem inibir o uso de nenhuma delas em condições adequadas. (p.12)

Ainda nessa década, foram publicados, pela mesma Secretaria de Educação, os *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Graus*. Os Subsídios eram uma coletânea de textos, em três volumes. Do volume I constavam três textos que tematizavam a diversidade lingüística.

Nessa época, a visão de diversidade lingüística convivia com a concepção normativa de língua, que defendia a aceitação de uma única variedade, aquela considerada correta. Vários textos da década de 70 - Subsídios, Propostas, Planejamento curricular, etc. Exemplifico aqui essa concepção, com um trecho dos *Subsídios para a Implementaçào do Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau*, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 1978:

> Vamos proporcionar a nossos alunos oportunidades variadas para que possam enriquecer o vocabulário, conhecer palavras novas pronunciando-as corretamente e sabendo o seu significado, e também para que possam se corrigir quando falam incorretamente. Para isso, precisamos começar a trabalhar aproveitando o vocabulário que trazem de casa e que, às vezes, além de pobre é incorreto. Vamos primeiro ouvi-los sem fazer críticas e, depois, vamos fazê-los ouvir palavras, frases, pequenas histórias, usando pronúncia correta para que possam aprender. (pp.36-37)

No entanto, nas Propostas aqui analisadas, há a predominância de um discurso a favor da diversidade lingüística. Em todos os textos, há a afirmação explícita de que a **variação linguística** é inegável. Em contraponto a uma visão que apregoava a unidade linguística e, com base nessa unidade enfatizava a dicotomia certo/errado na linguagem, as Propostas Curriculares assumem o que os estudos linguísticos já vinham afirmando há algum tempo. Em todos os textos ocorrem considerações sobre aspectos sociais da linguagem e sobre o papel da escola frente a essas constatações:

> A língua falada em um país não é um sistema invariável, uniforme. Em toda comunidade linguística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade.(T.1,p. 4)
>
> A invasão dos bancos escolares desvelou o que era óbvio: a língua portuguesa não é uma,mas muitas. Teoricamente já o sabíamos, mas os fatos sempre ultrapassam nossa vã imaginação. E não estávamos, na verdade, preparados para o convívio com tantas diferencas. As variedades linguísticas não são fatos folclóricos a registrar, mas, presentes na sala de aula, são fatos com que operar cotidianamente. (T.2,p.7)

Como consequência do reconhecimento inegável da variedade linguística, os documentos afirmam a necessidade de a escola ensinar a variedade socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variedades desprivilegiadas que os alunos dominam:

> É preciso, pois, terminar esse debate mal informado (no fundo, ideológico) dos que reagem contra toda manifestação de respeito à linguagem em sua modalidade coloquial, do mesmo modo que reagem contra a manifestação de respeito a qualquer criação popular. Levar a criança ao domínio da norma padrão e culta, dar-lhe condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo são, certamente, objetivos fundamentais da escola. Nada disso, porém, implica uma discriminação preconceituosa de sua linguagem coloquial comunitária. Muito pelo contrário, mais facilmente a criança tem acesso à norma culta quando não é reduzida ao silêncio precocemente; quando, exercitando livremente a modalidade de sua linguagem, é capaz de confrontá-la com outras modalidades e de perceber os valores sociais que são atribuídos a umas e outras e de

compreeender como elas associam a diferentes atividades e a diferentes propósitos sociais. (T.1,p..23)

Embora haja quem defenda que a escola deveria não só respeitar, mas também preservar a variedade linguística que o aluno já domina na modalidade oral, antes de iniciar seu processo escolar, a opção deste programa é privilegiar a variedade culta da Língua §ortuguesa. Privilegiar não quer dizer ignorar as demais variedades: elas são resultado de um trabalho social e histórico, que produziu coletivamente todas as variedades e é por isso mesmo que não há limites estanques, traços definidos que nos permitam dizer: aqui comeca uma e ali termina outra. Elas se interpenetram de tal forma que podemos, no máximo, apontar para características de uma e outra variedade. (T.2,pp.8-9)

Em função dessa perspectiva, cabe ressaltar a nova visão de língua que daí advém, como um complexo de variantes - condicionadas por fatores regionais, sociais, situacionais - no interior do qual se situa tanto aquela, que o aluno já detém, como a que a sociedade privilegia: a variante padrão ou norma culta.

Desse modo, cabe à escola, como objetivo primeiro para o ensino de português, levar o aluno à aquisição de mais esta variante, oportunizando-lhe acesso aos bens culturais armazenados pela sociedade. (T.3,p.8)

Dentre os instrumentos fornecidos pela escola, o domínio da variedade padrão da língua é fundamental, não para que ela substitua a variedade linguística do aluno, mas para que se acrescentem a ela novas formas de produções discursivas, permitindo ao aluno o uso da língua nas diferentes situações sociais.(T.4,p.99)

Ao lado do trabalho do professor junto ao aluno, na aquisição da variedade padrão, salientamos o respeito e tolerância que a escola deve ter em relação ao modo de falar dos seus alunos para não acabar por inibi-los nas suas produções, com o que, fatalmente, a escola estaria contribuindo para cercear seu direito de cidadania.(T.4,p.103)

Afirmamos em toda a nossa discussão a postura científica que o professor deve ter diante da variedade do seu aluno, mas não desconhecemos a necessidade de se dominar a variedade linguística socialmente privilegiada...(T.5,p.7)

As variedades linguísticas revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente**; o fato de se dominar as formas da língua padrão não significa , necessariamente, possuir uma boa expressão oral.

Não podemos negar que um dos objetivos do ensino de língua é levar o aluno a se apropriar da norma culta, fazendo uso dela em situações de maior formalidade. Porém, mais importante que desenvolver o domínio das estruturas da língua padrão, é criar condições para que o aluno construa discurso próprio, particularize seu estilo e expresse com objetividade e fluência suas idéias. (T.6,p.54)

Os estudos e pesquisas acerca das variedades linguísticas e das diferencas entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades linguísticas, e nào tem sabido reconhecer que seu objetivo é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisiçào da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratizacão do acesso aos bens culturais e da participacão política. A Comissão entende, pois, que é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura.(T.8,p.1-2)

A instrumentalização, o terceiro passo, consiste na apropriação pelos alunos dos instrumentos culturais necessários à luta social que conduzirá libertação das condições de exploração. No caso do ensino de Língua, trata-se do momento em que o professor coloca à disposição do aluno os conhecimentos de que necessita para a apropriação do modo de falar e escrever estabelecido pela sociedade como aceitável e assim situar-se em condição de interação com todas as pessoas e todos os grupos sociais. É este o momento mais explícito de ensino em que do professor é exigida uma competência profissional específica - domínio do conteúdo linguístico e do modo de tratamento pedagógico.(T.10,p.14)

Tal posicionamento pressupõe um enfoque que leva em consideração as variantes linguísticas utilizadas tanto pelo professor , como pelos alunos, de maneira diferenciada, de acordo com a situaçào de comunicação. Por tal razão, partimos da oralidade, valorizando a cultura e o falar que os alunos já detêm, de modo que possam se desinibir, aprendendo a emitir opiniões. Entretanto, para efetivar um processo de aprendizagem verdadeiramente interativo,cabe ao professor possibilitar também aos alunos o acesso a outras variantes linguísticas, inclusive à considerada como "dialeto" padrão. (T.11,p.13-14)

A língua é um sistema à disposiçào do indivíduo e está inserida num contexto socio-cultural. Assim as diferenças linguisticas são decorrentes das diferenças sociais e não podem ser tratadas como aberrações, erros, etc. ...A escola deve

> partir da vivência do aluno, respeitar o registro por ele utilizado, para ensinar-lhe a língua-padrão, aquela considerada como correta e culta. (T.12,p.8)

> Acredita-se que a modalidade que a criança domina faz parte do seu convívio familiar social e deve ser valorizada, ou seja, deve ser ouvida e considerada comoelemento desencadeador do processo de reflexão sobre os diferentes usos da língua. Dessa forma, a criança estará mias receptiva para entrar em contacto com outras variedades. Através da percepção de diferenças e semelhanças entre as várias modalidades da língua, e daclareza de maior ou menor adequação de uma determinada forma linguística a uma situação de interlocução, o aluno amplia seu conhecimento da língua.(T.14,p.27)

Enquanto esse tema, recorrente em todas as quatorze propostas analisadas, já vinha da década de 70, tanto a **concepção de linguagem** presente nos documentos como a ênfase dada ao **texto** são manifestações da influência de uma lingüística da enunciação, que se introduz nas discussões sobre o ensino somente nos anos 80. Através da lingüística da enunciação é enfatizada a subjetividade na linguagem bem como seu aspecto pragmático.

A **concepção de linguagem** explicitada em todos os documentos analisados é a de interação, de linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos. Vejamos exemplos de alguns trechos:

> Consideramos a interação verbal como a fonte primária de constituição da própria linguagem e também o caminho pelo qual adquirimos esta linguagem, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Se a linguagem só tem existência efetiva na interação, e se é pela interação com os outros que nos constituímos como sujeitos de nossas falas, nos dando a conhecer e conhecendo os outros (porque usamos as mesmas formas de expressão dos outros) não podemos deixar de reconhecer aí os primeiros passos que nos permitirão delinear como atingir os objetivos últimos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau. (T.2,p.9)

> Tal concepção [lugar de interação humana] relacionada à linguística da enunciação, é a que embasa esta proposta em virtude de possibilitar uma abrangência maior do fenômeno linguístico. Valorizando o caráter funcional e pragmático da linguagem, supõe a referência a uma situação, a um contexto específico, na pendência do qual a interação se realiza. Daí a necessida de que a linguagem seja trabalhada em situações autênticas, isentas tanto quanto possível de artificialismo. A escola deve possibilitar tais vivências deixando transparecer o caráter natural, espontâneo e utilitário da linguagem. (T.3,p.8)

> Quando as pessoas falam exercem uma certa influência no meio em que produzem estes atos linguísticos, deixam mais ou menos claro que falam para,

> no mínimo, serem ouvidas. Com isso, percebemos que falar é interagir, ou seja, que a linguagem envolve uma forma de interação humana, "constitui comparomissos e vínculos que não preexistiam antes da fala", além de comportar todo um sistema cultural, antropológico, contextual da realidade a que se refere.
>
> Assumir uma concepção como essa é também assumir o aluno como seu interlocutor de fato. Assim, o aluno cria compromissos com você e você com ele. Devolver (porque já é dele) a palavra ao aluno não é só uma opção política, mas por causa disso é que é uma concepção de linguagem.(T.7,p.08)

> ...Reiteramos a importância do processo de interação, através do qual se dá a relação professor-aluno.
>
> Torna-se, desse modo, prioritário, um enfoque da Língua centrado na interlocução, ou seja, em um processo dialógico capaz de fazer o aluno produtor da sua linguagem.(T.11,p.13)

A partir dessa concepção, ficam também explicitadas, em vários textos, a relação sujeito-linguagem e o conceito de dialogismo:

> Assumindo como horizonte este perfil de aluno, é necessário como base uma visão de linguagem que fundamente uma nova prática pedagógica. Para tanto, é necessário pensar na linguagem não como um sistema de formas que sobrevive autonomamente, sem a ação do homem, nem como um ato de criação individual, mas como um espaço privilegiado onde se estabelecem compromissos que antes inexistiam.
>
> Com efeito, é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos: é ela que organiza a nossa atividade mental e funciona como a articuladora da nossa visão de mundo, isto é, as idéias que construímos sobre o real se concretizam em linguagem dentro de um espaço social e histórico bem definido. Para entendermos bem ésse raciocínio, é importante termos claro a categoria do dialogismo; não o diálogo na sua forma composicional, mas o diálogo enquanto elemento constitutivo e inseparável da linguagem. Isto porque toda a prática da linguagem, oral e escrita, e mesmo nosso monólogo interior, tem como referência o outro. Falamos e escrevemos sempre para alguém, temos sempre como horizonte um interlocutor, virtual ou não, que acaba por condicionar o que vamos dizer e como vamos dizer. Nesta direção, a concepção de linguagem que dará suporte à nossa prática terá como objeto o processo de interação verbal, ou seja, o processo no qual interlocutores criarão vínculos via atividade verbal.(T.9, p.18)

> Há uma evidente inter-relação entre linguagem e sociedade, já que são realidades inseparáveis. De um lado, é o trabalho que constitui o homem como um ser social, e sua relação com a sociedade se constitui pela linguagem, ao

> mesmo tempo que a constitui. Por outro lado, a linguagem é também trabalho, resultado de um processo das atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos. (T.4,p.94)
>
> Nessa perspectiva, a apropriação da linguagem pelo sujeito se dá de forma inerativa. Não se trata, porém, de um sujeito abstrato e ideal, mas do sujeito mergulhado no social, e na contradição que o envolve.
>
> Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada.(T.6,p.53)

Como consequência dessa concepção de linguagem, o **texto** adquire relevância, antes inexistente, no ensino de língua. De secundário em relação à gramática, o texto passa a ser o centro do ensino, conforme afirmado em alguns exemplos a seguir:

> Porém, norteada por uma concepção sócio-interacionista que vê a interlocuçào como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos, a condução do processo de ensino/aprendizagem toma o texto como unidade significativa da língua.(T.4, p.106)

Mais do que adquirir relevância, muitos documentos apontam-no como o centro do ensino:

> Cremos que o trabalho com o texto - não apenas como pretexto para se ensinar gramática -, com a análise de conteúdo - não a mera transposição de frases do texto para se responder às perguntas de interpretação - e com a estrutura, além da produção de texto e o trabalho com a literatura devam se constituir no núcleo do nosso ensino.(T.5,p.7)
>
> Neste sentido, o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção.(T.6,p.53)
>
> Alterar este quadro implica fundamentalmente colocar o texto como centro do ensino da Língua Portuguesa....porque o acesso ao conhecimento historicamente produzido ocorre através de textos...porque as pessoas se expressam e se comunicam através de textos... porque o pensamento se constitui atraves de textos...porque a função social da linguagem é exercida através de textos...porque são objetivos do ensino da Língua Portuguesa dar

> condições ao aluno de apropriaçào do conhecimento historicamente produzido, de comunicação com as pessoas que constituem a sociedade, de organizaçào e desenvolvimento do pendamento, de uso eficiente da linguagem em sua funçào social, de uso adequado da linguagem nas mais diferentes situações de comunicacào - enfim de desenvolvimento de sua competência comunicativa como enunciador (falando, escrevendo) e como receptor (ouvindo e lendo). (T.10,p.25)

> O estudo do texto não pode ser mera tradução das mensagens contidas nos parágrafos. É imprescindível estudar sua organizaçào: como se inicia, como se desenvolve, como termina, como se intitula. Um texto não pode ser utilizado como mero pretexto para o aluno retirar sinônimos, classes gramaticais, etc.O estudo do vocabulário e da gramática deve ser contextualizado, ou seja, em íntima conexão com o sentido maior do texto. O diálogo permanente do aluno e do professor dom o texto e com o contexto - através do FALAR - OUVIR - LER - ESCREVER - é que tornará a leitura produtiva, aprimorando e ampliando a capacidade comunicativa do indivíduo.(T. 11,p.13)

A leitura desses documentos nos permite ver uma diretriz teórica, apoiada nos estudos lingüísticos - nomeadamente na sociolingüística e na lingüística da enunciação - presente nos documentos. Resta uma questão a ser discutida e termino esta apresentação propondo-a para nossa reflexão conjunta: trata-se da circulação e apropriação desse discurso.

Pudemos observar que os textos referem-se, muitas vezes, às mesmas fontes, à mesma bibliografia. Há, portanto, uma circulação dos conceitos, dos princípios que embasam as Propostas. Por outro lado, devemos perguntar-nos sobre a circulação dos conhecimentos apresentados nos textos das Propostas entre os professores, leitores a quem, em princípio, os textos se destinam. Trago aqui duas observações que podem contribuir para nossa discussão. A primeira refere-se a uma pequena pesquisa realizada a partir de depoimentos escritos de professores de português. Foram textos escritos por 152 professores, durante um curso sobre ensino de português, em 1984. Foi-lhes solicitado que escrevessem um texto intitulado "O ensino de língua portuguesa". Nesses textos busquei as referências a aspectos relacionados à diversidade lingüística, que havia sido tematizada no curso. Pude observar que os professores realizam múltiplas leituras de conceitos básicos e que o conhecimento "novo" - a aceitação da diversidade - é mesclado ao "velho" - a necessidade de corrigir o errado. A segunda observação refere-se aos atuais livros didáticos de língua portuguesa. Em trabalho recente realizado, em que foram analisadas 21 coleções de livros de 5ª a 8ª série, pudemos observar a presença, em várias coleções, de conceitos e termos presentes nas Propostas: *produção de texto, análise lingüística, interlocutor, interação, socio-interacionismo, construtivismo,*etc.[ii] O que indicam essas referências? O que significa a existência, tanto no discurso dos professores como no dos livros didáticos, da incorporação desses conhecimentos? São indícios de mudanças no ensino, na escola ou são novas palavras encobrindo práticas antigas?

Isso tudo nos faz pensar no significado da escrita desses documentos. Para quê são escritos? Qual o seu objetivo? Termino esta apresentação referindo-me à recentíssima elaboração, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tive oportunidade de conhecer a parte relativa a Língua Portuguesa. O texto refere-se às Propostas de vários estados e mantém os princípios teóricos que nortearam a maioria das Propostas estaduais - a linguagem é entendida como forma de ação.

Não se trata, finalmente, de discutirmos os princípios que embasam esse texto, assim como embasaram as Propostas estaduais. Trata-se, sim, de pensarmos no significado dessas escritas, desses documentos como parte de um desejo de mudança no ensino.

NOTAS

[iii] Para esta Retrospectiva trabalhamos com quatorze *Propostas Curriculares* que estão citadas a seguir. Neste texto, as citações estão identificadas pelo número da proposta seguido do número da página.

1-São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa - 1° grau. São Paulo, SE/CENP, 1986 (2° versão) e 1991 (4° edição).

2-Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Orientaçào. Programa de 1° grau. Língua Portuguesa. São Paulo, SME, 1985.

3-Diário Oficial do Município de São Paulo. 31/12/1986. Secretaria Municipal de Educação e do Bem-estar Social. Programa de Primeiro Grau - Ensino Regular.

4-Curitiba, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educaçào. Departamento de ensino. Currículo Básico. Curitiba, SME, 1991.

5-Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. "Lingua:articuladora de visões de mundo". Jornal Escola Aberta. Curitiba, SME, ano IV, n° 9, agosto/1987.

6-Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educaçào, Departamento de Ensino de Primeiro grau. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba, Paraná, SEE, 1992. 2 tiragem.

7-Paraná, Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Língua Portuguesa. Língua: Mundo Mundo Vasto Mundo. Paraná, SEE, 1987, 2° versão.

8-Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes que Promovem o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa, instituída pelo Decreto Presidencial n° 91372, de 26/06/1985. Relatório Final, Brasília, 1986.

9-Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino. Uma Contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1° grau, 2° grau e Educação de Adultos. Florianópolis, Santa Catarina, SEE, 1991.

10-Rio Grande do Sul, Secretaria do Estado da Educação. Educação para Crescer. Projeto de Melhoria da Qualidade de Ensino. Português - 1° e 2° graus. Porto Alegre, RS, 1991-1995.

11-Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Ensino, Departamento de Ação Pedagógica. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 1991.

12-Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura. 1 e 2 graus. Belo Horizonte, MG, 1987.

13-Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. Conteúdos Básicos. Ciclo Básico de Alfabetização à 4 série do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, MG, 1993.

14-Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Educação. Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-escolar e de 1 grau. Campo Grande, MS, 1989.

2. Essa pesquisa foi encomendada pela FAE/MEC e realizada por uma equipe de docentes e alunos do IEL/Unicamp, da qual fiz parte. O objetivo do trabalho era apresentar critérios e utilizá-los para orientar a FAE em uma possível indicação dos livros didáticos.

BIBLIOGRAFIA

Fiad, R.S., *Diversidade e Ensino*, **Leitura: Teoria e Prática, 23**, 1994, Porto Alegre, Mercado Aberto.

_____. ***A sociolingüística e o professor de português de 1° grau.*** Comunicação apresentada no I Congresso Internacional da ABRALIN, Salvador, Bahia, 1994.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2° grau*. São Paulo, SE/CENP, 1980.

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do guia curricular de língua portuguesa para o 1° grau*. São Paulo, SE/CENP, 1978, 1ª edição.

THE SINGULAR NATURE OF REWRITING OPERATIONS IN TEXTS REPRESENTATIVE OF THE BEGINNING OF WRITING ACQUISITION

Maria Bernadete Marques Abaurre
Raquel Salek Fiad
Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson
João Wanderley Geraldi

This text reports some of the preliminary results of the research project – "The theoretical relevance of singular data on the acquisition of written language" (supported by Brazilian National Research Council) – being carried out since 1992 at the State University of Campinas, São Paulo, Brazil. Theoretical and methodological assumptions will be discussed, with emphasis on the singular nature of ethnographic data on written language acquisition. Analysis of data which refer to textual rewriting episodes, selected among the large *corpora* that constitute the Data Basis of this project, is included below to illustrate theoretical discussion.

With the intent of making evident the singular character of data representative of beginning writing, we selected episodes of textual revision from our corpora. We present analysis of a set of data representing moments in which different children spontaneously chose to rewrite their texts, leaving behind traces of their previous options in writing, either because they did not erase well or because they chose to cross out the previous text, which could then be recovered. The option to center our discussion on this type of event is motivated by the fact that the attitude of modifying something previously written in a different way is frequently revealing of the often singular nature of the subject's relation to language.

1. The theoretical relevance of singular data

One can say that the discussion of the theoretical status of singular data in the realm of Human Sciences was recently taken up and made explicit by the Italian historian Carlo Ginzburg. In his works, Ginzburg calls attention to the fact that an epistemological model based on detail and residues, on the singular and episodic, had already emerged, albeit unconspicuously, within the so

called Human Sciences, by the end of the XIX century. Despite this, no concern was shown with the definition of an investigation paradigm that could be considered epistemologically coherent with these presuppositions. Ginzburg discusses this paradigm, which he calls "*indiciary*". He is [redacted] specially concerned with the definition of methodological principles guaranteeing rigor to investigations centered on manifestations of singularity, or details.

One of our assumptions is that the adoption of an *indiciary* paradigm, as the one proposed by Ginzburg (1986) within the realm of History, could be more productive to the investigation of the nature of the relationship between subject and language than the adoption of Galilean models (based on quantification and replicability of experimental data). One of the aims of this project is the definition of general methodological principles which should govern the way the researcher relates to data and selects those to be taken as relevant *indicia* of the phenomenon he tries to understand.

The work with indices presupposes abductive investigation procedures. Crucial methodological questions would then be:

a) the establishment of criteria for identifying data representative of a "singularity that counts" (given that, in a trivial sense, any data could be considered "singular");

b) the discussion of the concept of "methodological rigor", which can not be taken in the same sense it has on paradigms of investigation centered on experimental procedures, on replicability and quantification.

The establishment of a notion of methodological rigor different from the one required by experimental methodologies becomes necessary because, when adopting an indiciary paradigm the researcher's focus is on the singularity of data. If such 'flexible rigor' (as Ginzburg calls it) is assumed, other elements come then into play, such as the researcher's intuitions while observing singular, idiosyncratic data, as well as his ability to formulate interesting explanatory hypotheses to aspects of reality which could not be directly grasped and can only only be reccovered through *indicia*.

The theoretical relevance of idiosyncratic and singular data is implicit on some of our previous work on the theme of written language acquisition (cf. Abaurre, 1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991a; Fiad, 1989, 1991; Fiad and Mayrink-Sabinson, 1991; Mayrink-Sabinson, 1989, 1991a, 1991b, 1991c) and is made explicit in Abaurre (1991b). We believe that data on beginning writing, for their frequent singularity, are important indices of the general process through which the complex subject/language relationship is continually constituted and modified. We also believe that, because these data give greater visibility to some aspects of this process, they could contribute in a significative way to a fruitful discussion on the nature of the relationship subject/language in the realms of linguistic theory.

In the last ten years we have been collecting naturalistic data from the written production of children, youngsters and adults, produced at school or at home. Among these are first drafts, revised and "final" versions. We have audio and video tapes of writing episodes, as well as longitudinal data registered in diaries that document their initial contacts with reading and writing activities, and their interaction with literate adults. We also have a nearly complete record of texts written by a single subject, representative of her school activities and her spontaneous writing at home (data that was regularly and naturalistically collected from 01;06 up to 09;09, and episodically collected during her adolescence). These data are representative of different moments of the process of acquisition of the written representation of language, and can be taken as representative of the way subjects continually modify their relation to language. They constitute the data basis of the project and point, unequivocally, to the theoretical relevance of subjects' singular and episodic behavior for a theory of language acquisiton.

We therefore believe that theoretical interest in understanding the relevance of singular data on the determination of the particular routes followed by children in their process of language acquisition justifies the privilege which has been attributed, in recent research, to data collected in a naturalistic way, without the rigid control of experimental contexts created in research situations.

For a long period pedagogical studies and practices ignored the "errors" of beginning readers and writers, precious *indicia* of an undergoing process of acquisition of the writing, visible registers of those moments when the child evidences his/her manipulation of language, registers of the history of the relationship the child re-constructs with language as he/she starts to write/read. It was a period of quiet battles, of fights between teachers who "corrected errors" (most of the times unsuccessfully) and children who desperately tried to make sense of teachers' explanations that frequently conflicted with their own hypotheses. Then, in the last decade, schools discovered Piagetian genetic psychology, and began to view children as active subjects responsible for the construction of knowledge about the objects around them, among these the written system in use in their cultural group. Ferreiro & Teberosky's 1979 research on writing acquisition contributed to this change in schools' attitudes towards their students and their cognitive potential for development. In some circumstances, however, the anxiety to solve the problem of the historically undesirable reading/writing performance of students (a challenge which schools have not been able to competently face) gave place to hurried and sometimes irresponsible attempts to take as teaching methods the results of a serious academic research. One of the pedagogical consequences of this hasty methodization of the Piagetian *ideal* subject and of the nearly direct transposition from academic texts to the classroom has been the discharacterization of the *real* subject, of real children who experience, each one in his/her own particular way, a *singular history* of contact with language and with his/her particular interlocutors. Without denying the importance of seeing children and their behavior as instances of an ideal psychological subject, one must also take into account their singularity which is,

in the final analysis, ~~the determinant of the equally~~ each child's singular history of written language acquisition ~~lived by the child~~.

Psycholinguistic studies inspired by Piaget would focus investigation on knowledge about the subject who constructs language and on the development of cognitive abilities which interact in this process. Without denying the enormous contribution of such studies to a better understanding of the process of acquisition of general knowledge, it is necessary to make it clear that genetic psychology offers us an idealized, universal subject, which, as a theoretical construction, is similar to the language psychological subject of generative linguistic theory. Therefore, in this perspective, priority is given to those behaviors which can, by hypothesis, be taken as belonging to a theoretical category of behavior of this universal subject. The process of obtaining data to test hypotheses obeys the so called "clinical method," It is presupposed that only data collected on rigorously controlled experimental situations would be trustful. In this theoretical and methodological framework, data collected on experiments are taken as evidencing or contradicting the investigator's hypotheses, not as indices ~~which~~ for that could continuously point to the eventual necessity of reelaboration of those hypotheses. There is no place for the episodic and singular data in this theoretical model. What is episodic is taken as residue and, when it occurs and comes to be noted by the researcher, it is ~~costumary to~~ treated ~~it~~ as a curiosity, as something that sometimes deserves brief consideration in a paragraph or footnote, a procedure which is evidently compatible with methodological presuppositions authorized and legitimated for the theoretical model.

We, ~~then~~, believe that a reflection as the one we are engaged in, founded on the adoption of a paradigm based on ~~of~~ *indicia* and which emphasizes ~~turned to~~ the discussion of the theoretical status of singular behaviors can contribute to a better understanding of the relationship established at each moment of the learning process between what might turn out to be universal characteristics of the subjects and the varied manifestations of their singularity.

2. The singular nature of language acquisition data

Data collected for longitudinal and transversal research on both oral and written language acquisition show traces of a naturally unstable situation, in which language is continuously and rapidly (re)elaborated. Characteristic of such a situation is the provisional nature of children's conclusions, hypotheses, generalizations and systematizations. The natural plasticity of language, acquires greater visibility in limit-situations, such as in the process of acquisition, during which language becomes an object of manipulation.

We frequently find, among acquisition data, those unique occurrences that might never show up again, exactly because they represent episodic and local instances of a particular relation established between the subject and language. If understanding of the very nature of this relation is taken to be theoretically relevant, then these unique occurrences can acquire the status of precious data for what they can reveal about the relation itself.

For a long period of time a number of researchers insisted on viewing the child's first utterances as "imperfect" manifestations of an "adult" grammar. Taking adult grammar as reference and necessary target to be achieved, children's grammar were then described as "faulty", progress in language acquisition being evaluated on the basis of what should yet be learned. Identical considerations could be made about the first studies on writing acquisition, which analyzed children's first written productions in terms of degree of compliance to the adult model. Such analyses disregard the child's singular operations on written language and the hypotheses he/she continuously elaborates in his/her attempts to understand how written language functions.

One further consideration: although context is always presupposed on studies on language acquisition, it is not usually taken in any theoretically significant way. It is not viewed as one of the constitutive factors of the acquisition process, in the sense that its mediating role is not theoretically explored. The same can be said about the role played by the interlocutor, which is generally considered as only one more element of the social context in which oral or written language acquisition takes place. To the exception, then, of the subject – whose cognitive development is frequently taken as the object of investigation – either *the context* in which this development (with all its constitutive factors and social actors) takes place, or *language* (the object of knowledge, in this case) are usually taken as previously constituted.

To start a discussion about the role of the context and of the "other" on acquisition theories implies recognizing the importance of such theoretical "places" to a better understanding of the role of singular data as well as of their proper epistemological status in the process. (cf. Mayrink-Sabinson, 1989, 1991a, 1991b, 1991c).

According to Ferreiro (1988), phrases and word lists written or read by children in experimental situations represent a set of data which are more reliable than naturalistic data obtained, for example, through the observation of spontaneously written productions. This author's argument, highly coherent with the Piagetian theoretical framework she adopts, is that only in experimental situations of word(s) and phrase(s) writing (when the child becomes conscious of language) can the investigator be sure of the hypotheses with which the child operates in a given moment of his/her cognitive development, and of his/her conceptualizations. Ferreiro's interest therefore is to catch, in the experiments, the consolidated stages of a process which she tries to understand in its universal aspects. Whence the emphasis on cognitive developmental stages of an idealized psychological subject. When we call the attention to the theoretical interest of episodes and their usually singular data, we are not assuming a particular psychologic theory, with its set of theoretical assumptions, hypotheses, axioms

and methods which forces certain research procedures; we are, instead, assuming a perspective, in the study of language which attributes specific theoretical status to dialogy, to social interaction and to *micro* as well as macro-history. We believe that a theory of language should be interested not only in the formal characteristics of the linguistic object, but also in the history of its constitution and continuous mutation over a macro *and* micro temporal dimension. Therefore, our theoretical interest rests more on discovering the very instant in which the subject exposes, orally or during writing activities, his/her concern with a given formal or semantic aspect of language. Likewise, despite the fact that this is not an easy question, we are interested in determinig which particular fact, which aspect of the context, of linguistic form or meaning, or even which combination of such factors could have acquired particular salience to the subject, definig a problem to which he/she starts to seek a solution (often circumstantial and episodic). Given our theoretical assumptions, data which document the history of erasures, remakings and rewriting of texts gain particular significance, ~~in our view~~ (cf. Fiad, 1989, 1991; Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991).

Taken as particular events of an individual micro-history (cf. Abaurre, 1988b), these moments constitute, in their singularity, *indicia* which are continuously revealing the spontaneous movements of the subject during his/her process of language acquisition. We believe that each text spontaneously produced by a child can always be seen as a rich source of *indicia* to the subject/language relation.

The acquisition of written language is a particular moment of a more general process of language acquisition. When the child starts to write the language he/she speaks, the history of his/her relation to language is reconstructed. Good examples are the idiosyncratic solutions proposed by children for word segmentation in writing. From pronunciation practically identical to the adult's, we could have the illusion that the language of school aged children has already been analyzed according to our adult semantic references. What the hyposegmentation and hypersegmentations so frequently found on children's first written texts show in an unequivocal form is the manifestation of a certain semantic plasticity, frequently explored by children in its virtual space, departing from rythmic-intonational parameters previously established (cf. Abaurre-Gnerre & Cagliari, 1985; Abaurre, 1989, 1991a, 1991b; da Silva, 1991). The exploration children do of this semantic virtual space is many times guided by their perception of a rhythm which they "feel" as underlying the organization of phonic material, a rhythm which they are not able to invoke in episodic moments of writing organization. Singular moments of hypo and hypersegmentation, when attesting to the "leak" of elements which pertain to the oral space into the space of writing are thus beautiful examples of the process of reconstruction of the relation of a subject to his/her language. They also signal the particular routes followed by subjects in their search of establishing differentiations between oral and written manifestations of one single language.

The contemplation of the written form of language causes the subject to reflect about language itself, and to sometimes consciously manipulate it in a way that is different from oral

language manipulation. Writing becomes, thus, another very important space for the manifestation of the subject's singularity.

We look with curiosity and theoretical interest at whatever is singular, variable, idiosyncratic and changeable in children's writing. This theoretical attitude, however, does not imply a lack of interest for the regular, systematic and general aspects of language acquisition. We do not deny the necessity of seeking knowledge of the totality. On the contrary, we believe that similar theoretical status must be attributed to questions concerning the virtual behavior of an universal subject and the behavior of the real, singular subjects of language. We are perfectly aware that a mere list of curiosities episodically documented in corpora would be epistemologically acceptable only at the level of observational adequacy. This is certainly not what guides our project. Our aim is to define methodological procedures which lead to the identification of those singular data that constitute fundamental elements to the *explanation* of the subject-language relation.

3. Textual rewriting episodes: some singular data

In what follows, we will comment on a few selected episodes of textual rewriting in order to make evident the singular character of some data representative of child's initial writing.

In Norma's spontaneous text we find marks of rewriting thath point to a moment of the subject's reflection on her own language and on the form it should take when written:

Tn. 7

E. M. P. G. Padre Emilio Maitti

Campinas, 25 de abril de 1984.

Aluno Norma Conceição Pinto

1ª série

Era uma vez um gato que
um dia ele saiu de casa.
E um dia a dona dello foi
parocurar.

(first grade, public school, Campinas, São Paulo, Brazil)

Literal translation:

"Once upon a time there was a cat which
one day it left home
and one day its owner (she)
started looking for it"

(Note: the word in parenthesis was written by the child and imperfectly erased afterwards, leaving clues to what had been previously written)

In the last two lines of the text, the child writes *E um dia a dona ela foi parocurar* [ele], thus constructing a Topic-Comment structure, typical of Brazilian oral Portuguese. She then repairs this structure, erasing the original *ela foi* and substituting this sequence for *dele foi* (*foi* is erased and written again). This operation results in the original Topic-Comment structure being modified to a Subject-Predicate structure – *E um dia a dona dele foi parocurar* – which is expected in written language. Taking as the basis of our analysis a clue left by the child (the imperfect erasure which allows us to recover what was written before), we can hypothesize that while writing the word *parocurar* (a verb that requires an object complement, possibly an *ele*, according to the child's point of view) she became

aware of the possibility of modifying the structure she was writing, conforming it to the norms of the written language: the use of Subject-Predicate construction. This could lead us to the hypothesis that this child has already started to differentiate oral and written language. The general version of such a hypothesis would predict that this would be the "natural" path followed by children in the process of written language acquisition. As a matter of fact, this was the hypothesis assumed by Abaurre (1987) in her analysis of the following data:

A casa é da Sili.
O papí goda da mamae.
A mamae goda do ome.
O biravo é velilho masi eu godo de le
A. Sili ela é bonida.
O titio gotou do boi.
O ricado ama a Rosana.
O Totó latiu muto.
O Paulinho ama a Inês.

(first grade, public school, Campinas, São Paulo, Brazil)

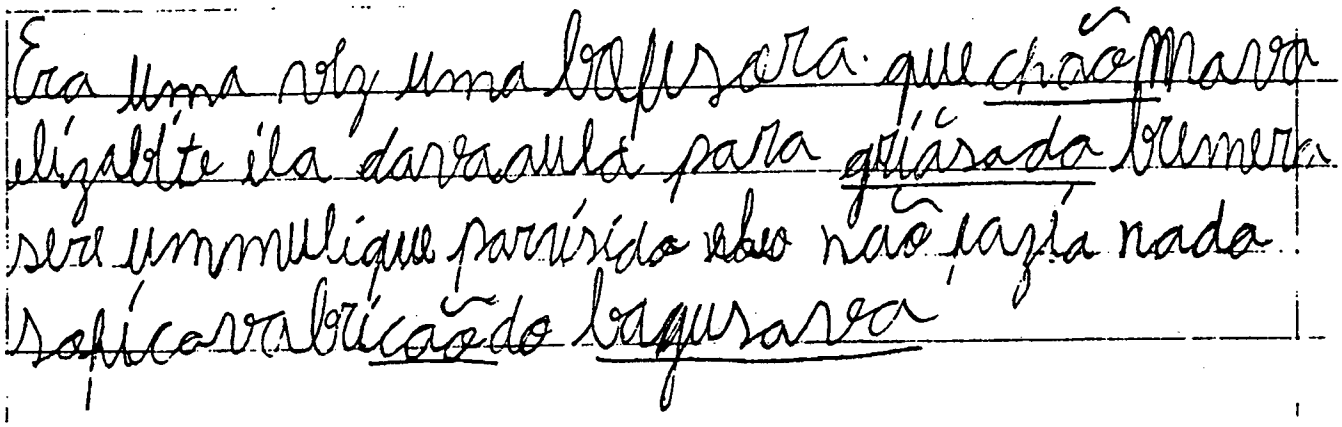
Literal translation:

The house belongs to Lili.
Daddy likes mommy.
Mammy likes the man.
Great-grandfather is old but I like him.
Lili she is beautiful.
Uncle liked the bull.
Ricardo loves Suzana.
Totó barked a lot.
Paulinho loves Inês.

In her analysis of this pseudo-text – actually a set of sentences reflecting school work with primers – Abaurre calls the attention to the sentence *A Lili ela é bonida* which does not follow the Subject-Predicate structure. Abaurre's analysis is that the child transposes oral structure directly into writing: "(...) R. clearly writes as she speaks, because she uses a topicalized construction to

emphasizes the subject by moving it to a structural position that precedes its canonical position in the sentence. This position, left empty, is then filled by the pronoun *ela*. Such constructions are very frequent in oral coloquial language, which favors all kinds of topicalizations (...)" (Abaurre, 1987:211; author's own emphasis).

However if we observe a text written by another child, we find the opposite movement: the original Subject-Predicate structure is changed into a Topicalized one *in writing*. This singular movement forces us to reconsider the supposed generality of the previous hypothesis. Data are the following:


Era uma vez uma professora que chão Mara
elizabete ela dava aula para primeira
serie um menino parrisido ele não fazia nada
só ficava brincando bagunsava

(first grade, Campinas public school)

Literal translation:

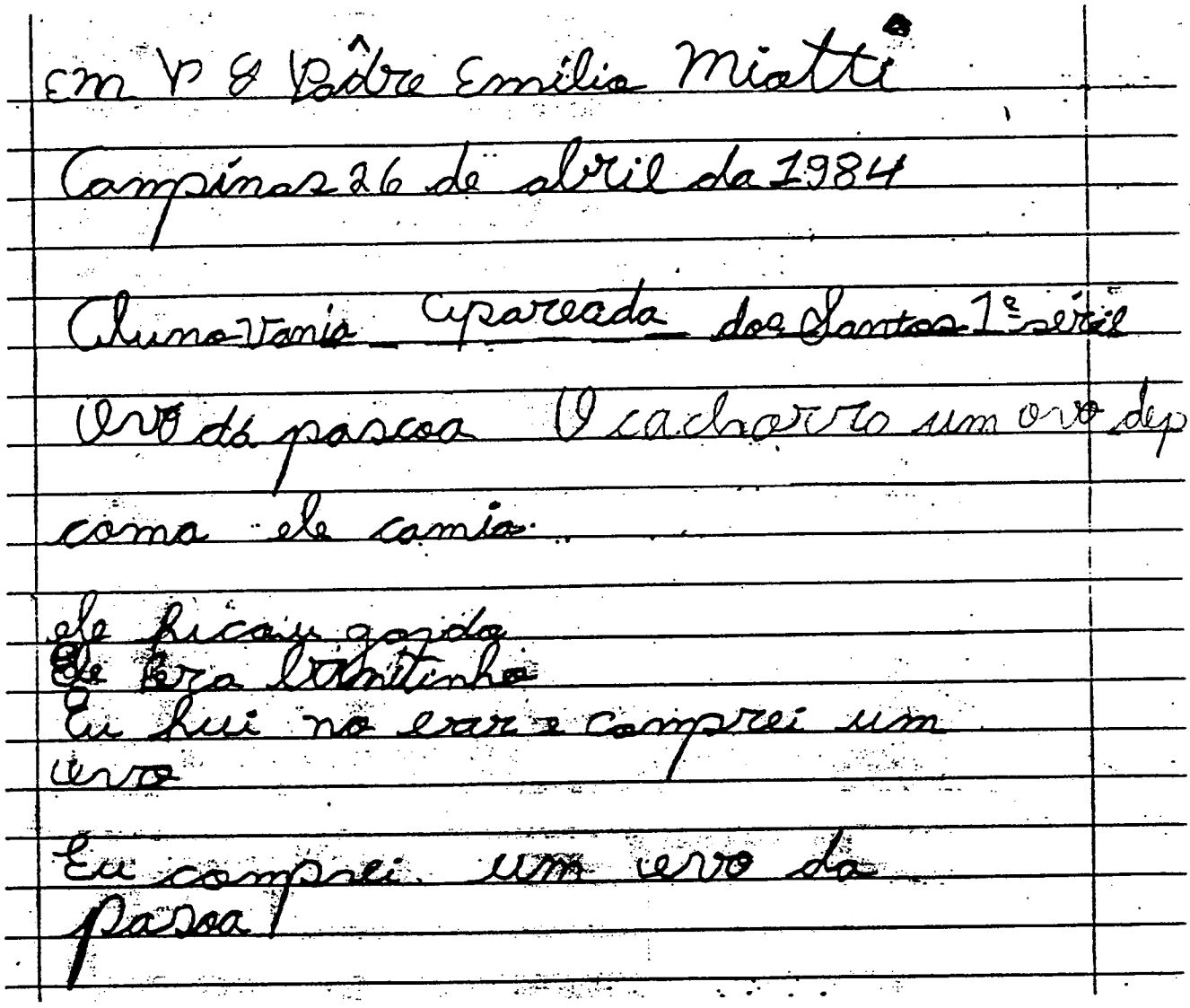
> "Once upon a time a teacher who was called
> Elizabete she taught classes to children first
> grade a boy (A)parecido he (did not) did not do anything
> he kept on playing and disturbed

José Luiz had originally written *ummuleque parrisido não fazia nada* but afterwards he erases the word *não* replacing it by the pronoun *ele*. The result is the topicalized structure *ummuleque parrisido ele não fazia nada* (a boy parrisido he did not do anything). This child moves from a structure characteristic of written language to a structure characteristic of oral language. How should this movemente be interpreted? Would accepting the general hypothesis of the "natural path" from oral to written language lead us to interpret this particular occurrence as a case of "regression to a previous stage"? Would abandoning of such a naive interpretation of the data force us to adopt the "U-shaped behavior" model proposed by Karmiloff-Smith (1986)? In her studies on oral language acquisition, Karmiloff-Smith presents data which she takes as examples of aparent "come and go" around an adult model system. According this author these are examples of what she calls "U-shaped behavior", characteristic of moments when the child would, in fact, start manipulating data towards sistematization. Although we do not agree with this particular language acquisition model (see Abaurre,

1988b), we think that it may be theoretically productive, in some circumstances, to incorporate these apparent "come and go" movements in any model of language acquisition. However, the attempt of interpreting episodic, idiosyncratic and singular behaviors – such as José ~~Luiz~~'s movement in his text – as evidence of relative instability concerning the preferential structures of written language is, in our view, inadequate. The attempt to fit eventual "come and go" behavior in particular stages of cognitive development seems to require a certain theoretical juggling. Furthermore, it should be emphasized that the price to pay for such attempts is not the juggling itself – a procedure which already weakens any model from an epistemological point of view – but the loss of the possibility to recognize the subject's apparently mysterious behavior behind such movements. The only way to explain this behavior is to theoretically assume the singular behavior of singular subjects. In the relationship established with language, specific aspects concerning the form, content and context of text production can acquire specific salience to specific subjects. Such salient instances determine, in turn, singular occurrences that point to the singularity of the subject.

The movement from Subject-Predicate to Topic-Comment in José Luiz's text constitutes one of these singular occurrences. We believe that, while writing his text, José Luiz became suddenly aware of the necessity to make it clear for his virtual reader that *parrisido* (*Aparecido*) was the boy's name (the little rascal) and not the adjective *parecido* (similar to). It could be the case that, having noticed the homophony, José Luiz chose to insert the pronoun *ele* (he), an effective solution that guarantees the desirable interpretation, and avoids the possible ambiguity. The Topic-Comment construction would then be the result of the solution given by the child to another problem which he had detected and which had disturbed him in that particular moment. The general hypothesis which proposes a "natural path from orality to writing" does not seem adequate to explain this child's choice. We think it is more adequate to interpret his movement as locally motivated.

~~The text below~~, ~~written by Vania Aparecida~~, the last example also leads to reviewing the generality of the hypothesis according to which children base their first written texts on the structures of oral language.


em P & Padre Emilia Miatti
Campinas 26 de abril de 1984
Aluno Vania Aparecida dos Santos 1ª série
Ovo da pascoa O cachorro um ovo dep
como ele comia.
ele ficou gorda
Ele era bonitinho
Eu fui no bar e comprei um
ovo
Eu comprei um ovo da
Pascoa!

(first grade, public school, Campinas, Brazil)

Literal translation:

Easter egg (The dog an eas... egg)
oh! he ate!
he became fat
He was cute
I went to the bar and bought an
egg
I bought an easter
egg

If we do not take into account the sentence that was erased by Vania (*O cachorro um ovo dep*), we are left with three occurences of the third-person personal pronoun *ele* (he), and might be led

to interpret the absence, in the text, of a referent for the pronoun as due to the fact that this child organizes her writing in a way similar to the organization of oral language (we know that it is frequently the case that, when speaking, referents can be omitted because easily recovered from the context).

We cannot say that the final product is adequate according to written standards. However, we cannot ignore the fact that this girl did write – and later erased – a sentence where she made the referent of the pronoun *ele* explicit (*o cachorro*). If we take into account the fact that this child, at a particular moment of the ~~composing~~ writing of this text, has made explicit the referent of the pronoun, we cannot sustain the hypothesis asserting that children use pronouns in writing as they do in oral language (a particular case of the general oral-to-written-language hypothesis).

It is precisely in this sense that we defend the theoretical relevance of singular data like those presented here for a theory of oral and written language acquisition. This theoretical assumption pressuposes priority of qualitative over quantitative data.

REFFERENCES

ABAURRE-GNERRE, M.B.A. & L.C. Cagliari. (1985). Textos espontâneos na 1ª série: evidências de utilização, pela criança, da sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em *Cadernos Cedes*, **14**, 25-29.

ABAURRE, M.B.A (1987). Lingüística e Psicopedagogia. Em: B. Scoz *et allii* (orgs.), *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.* Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1988a). O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Em: M. Kato (org.), *A Concepção da escrita pela criança.* Campinas: Pontes Editores.

_____ (1988b). The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. Em: *European Journal of Psychology of Education, vol III*, **nº 4**, 415-430.

_____ (1989). Oral and written texts: Beyond the descriptive illusion of similaritties and differences. IEL/ UNICAMP. Inédito.

_____ (1990). Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? A sair em: *Anais do IX Congresso Internacional da ALFAL.* Campinas: IEL/UNICAMP.

_____ (1991a). Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura. Em: M. Orsolini e C. Pontecorvo (orgs.), *La Costruzione del Testo Scritto nei Bambini.* Firenze: La Nuova Italia Editrice.

_____ (1991b). Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. A ser publicado em: *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem.* Porto Alegre: PUCRS.

DA SILVA, A. (1991). *Alfabetização: A Escrita Espontânea.* S. Paulo: Editora Contexto.

FERREIRO, E. & A. Teberosky. (1979). *Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.* Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores.

FERREIRO, E. (1988). Introduction. Em: *European Journal of Psychology of Education, vol III,* **nº 4**, 365-370. (número especial sobre Early Literacy)

FIAD, R.S. (1989). O professor escrevendo e ensinando a escrever. Em: *Contexto e Educação,* **16**. Ijuí: Universidade de Ijuí.

_____ (1991). Operações lingüísticas presentes na reescrita de texto. Em: *Revista Internacional de Língua Portuguesa,* **4**. Lisboa: AULP

FIAD, R.S. & M.L. Mayrink-Sabinson. (1991). A escrita como trabalho. Em: Martins, M.H. (org.), *Questões de Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

GINZBURG, C. (1986). *Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia.* Torino: Einaudi. Tradução brasileira: *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História.* F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras.

KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-processes to counscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. In: *Cognition,* **23**, 95-147.

MAYRINK-SABINSON, M.L. (1989). Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. IEL/UNICAMP. Inédito.

_____ (1991a). A respeito do reconhecimento de letras ou de como uma criança pequena pode pensar que a letra tem um proprietário. Em: *Estudos Lingüísticos, Anais do XXXIX Seminário do GEL.* Franca.

_____ (1991b). Para que serve a escrita quando você ainda não sabe ler/escrever? Em: *Leitura: Teoria & Prática*, **16**. Porto Alegre: Mercado Aberto.

_____ (1991c). Reflexões sobre o processo de aquisição de escrita. IEL/UNICAMP. Inédito.