

Vilma de Sousa

**Compreensão e uso de estratégias
de representação do discurso
do outro na escrita
de adolescentes**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2006

Vilma de Sousa

Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação
Linha de pesquisa: Espaços educativos: produção e apropriação do conhecimento

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2006

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada *Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes*, de autoria da mestranda Vilma de Sousa, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria das Graças Rodrigues Paulino (Orientadora)

Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val

Profa. Dra. Aracy Alves Martins

Profa. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Suplente)

Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
FAE / UFMG

Belo Horizonte, 12 de setembro de 2006
Avenida Antônio Carlos, 6627 - Belo Horizonte, MG - 31270-901 - Brasil - tel.: (031) 3499-5309

Dedico este trabalho a meus pais,
pela raiz de vida e determinação que me legaram.

A Maria das Graças Paulino, a quem muito admiro e respeito como pessoa e profissional, meus agradecimentos pela orientação, incentivo e confiança; a Ângela Souto, pela inestimável amizade e parceria profissional de mais de trinta anos; a meu companheiro, Ayrton, por compartilhar meus sonhos; e à minha filha, Fernanda, por existir em minha vida.

*...todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau:
porque ele não é o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo...*

Bakhtin

Resumo

Esta dissertação analisa o desempenho discursivo de um grupo de adolescentes em fase final de escolarização básica em escolas públicas, tendo como pano de fundo o significado atribuído pelos sujeitos à cultura da escrita e como instrumentos de mediação para o desenvolvimento da investigação-intervenção as formas de representação do discurso do outro em gêneros do jornalismo impresso. Na análise dos processos e produtos de escrita, foram adotados como referenciais teóricos os conceitos bakhtinianos de dialogia, polifonia e de gênero discursivo, em articulação com as concepções de Vygotsky acerca da origem social da linguagem e do papel da mediação na aprendizagem. O conceito de heterogeneidade mostrada — proposto por Authier-Revuz e hoje de uso corrente em diferentes abordagens de análise do discurso — e as contribuições de Ducrot acerca das marcas lingüísticas de polifonia foram aplicadas à análise dos textos produzidos pelos sujeitos e consideradas no processo de intervenção pedagógica. O trabalho de campo, que combinou observação, intervenção e reflexão, teve a participação ativa dos sujeitos em oficinas coletivas de leitura e escrita e em entrevistas individuais. Envolveu a elaboração e a utilização de material didático de apoio, a produção e refacção de textos pelos sujeitos, bem como a análise dos produtos e processos de escritura. Em certa medida, foi realizada uma experiência de transposição didática com base em *seqüências didáticas*, à semelhança do que propõem DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004). Ao longo do processo, os sujeitos foram incentivados a investir no controle consciente da própria atividade discursiva, elaborando e reelaborando textos dos gêneros escolhidos como objeto de ensino — a notícia jornalística, a entrevista e o artigo de opinião —, com ênfase nas marcas de enunciação e nas formas de representação e articulação do discurso do outro. Foram também feitas incursões na narrativa ficcional, bem como experiências de transposição do relato oral para o registro escrito, com o objetivo de trabalhar a relação oral—escrito e de facilitar, por contraste, a caracterização dos gêneros em estudo. Com o propósito de aproximar as condições de produção escrita das práticas sociais de linguagem, o trabalho foi desenvolvido no contexto de uma entidade não-governamental dedicada à educação de adolescentes, o Instituto de Adolescentes Voluntários (IAV), e teve como horizonte a produção efetiva de um jornal; tratava-se, pois, tanto de escrever para aprender a escrever e investigar como ensinar a escrever, quanto para interferir na comunidade por meio de ações de linguagem concretamente situadas.

Palavras-chave: Letramento – ensino de escrita - discurso - dialogia - gêneros discursivos - representação do discurso do outro

Abstract

This paper evaluates the speech performance of a group of adolescents from lower class families in their last years of basic schooling in public schools, having as background the meaning assigned by the subjects to the writing culture and as mediating tools for the development of investigation-intervention the ways of representing the discourse of the other in journalistic genres. In looking into the processes and products of writing use was made of Bakhtin's concepts of dialogism, polyphony and discursive genre, in connection with Vygotsky's ideas regarding the social origin of language, and the role of mediation in learning. The concept of heterogeneity as advocated by Authier-Revuz and currently used in different trends of discourse analysis and Ducrot's contribution about the linguistic marks of polyphony were applied to the analysis of the texts and taken into account in the pedagogical intervention process. The field work brought together observation, intervention and reflection, drew on the active participation of the subjects in reading and writing workshops and individual interviews. It involved the preparation and use of supporting teaching material, the production of texts by the subjects as well as an analysis of the products and processes of writing. To an extent, an experiment in didactic transposing of some written journalistic genres was conducted on the basis of didactic sequences as proposed by DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY (2004). Throughout the process, the subjects were invited to invest in the conscious control of their own discursive activity, elaborating and re-elaborating texts in the genres chosen as learning object — the journalistic news, the interview and the opinion article — with emphasis on the marks of enunciation and the ways of representing the discourse of the other. Inroads were also made on the fictional narrative as well as experiments with translating oral into written reports with the aim of working the oral-written relationship and making it easy to characterize the genres under scrutiny. In order to approach the conditions favoring the production of writing to the social practices of language the investigation-intervention work was developed within the context of an NGO actively involved in adolescent education (Instituto de Adolescentes Voluntários — IAV) and had as its ultimate goal the publication of a journal. It was therefore about writing in order to learn to write, to investigate how to teach writing as much as interfering in the community by means of concretely situated language actions.

Key-words

Literacy – writing teaching – discourse – dialogism – speech genres – representation of the discourse of the other

Sumário

1	Mapa do percurso	19
1.1	Introdução	19
1.2	Referenciais teóricos	23
1.2.1	Sobre as diferentes posições frente à questão do letramento	23
1.2.2	Sobre o dialogismo constitutivo da linguagem	28
1.2.3	Sobre a teoria do desenvolvimento de Vygotsky	31
1.2.4	Sobre os aportes sociológicos de Bernard Lahire	33
1.3	A investigação	34
1.3.1	A formação do grupo de pesquisa	34
1.3.2	As oficinas coletivas e as entrevistas individuais	36
1.4	O percurso do relato	38
2	Relações com a leitura e a escrita	41
2.1	Com a palavra, os jovens	42
2.1.1	O que você lê e escreve na escola e fora dela?	46
2.1.2	Que importância têm a leitura e a escrita na sua vida?	48
2.1.3	Como foi para você aprender a ler e a escrever?	50
2.2	Marcas dos que se foram	52
2.3	Marcas dos que ficaram	58
2.4	Homogeneidades e heterogeneidades	63
2.4.1	Homogeneidades	64
2.4.2	Heterogeneidades	66
2.4.3	Retrato do grupo	67
3	Entre a fala e a escrita	71
3.1	Pensamento, linguagem e gêneros discursivos	71
3.2	Indícios da fala interior em relatos de caso	75
3.2.1	Análise de relatos orais produzidos em interação face-a-face	77
3.2.2	Análise de relatos escritos produzidos a partir de relatos orais	84
3.3	Algumas reflexões provisórias	87
4	O jogo de vozes no artigo de opinião	91
4.1	Heterogeneidade, gênero e escrita	91

4.1.1	Condições de produção e gêneros de textos apresentados para leitura	93
4.1.2.	As vozes no artigo de opinião apresentado para leitura	96
4.2	Perspectiva de leitura dos textos produzidos pelos sujeitos	99
4.3.	Análise de artigos de opinião produzidos pelos sujeitos	103
4.3.1	Análise do texto 1	103
4.3.2	Análise do texto 2	107
4.3.3	Análise do texto 3	114
4.3.4	Análise do texto 4	119
4.3.5	Análise do texto 5	122
4.3.6	Análise do texto 6	124
4.4.	Conclusões, ainda que provisórias	126
4.4.1	Algumas palavras sobre a heterogeneidade dos textos analisados	127
4.4.2	Algumas palavras sobre a homogeneidade dos textos analisados	130
5	A mediação do outro (ou do leitor interno) na escrita	135
5.1	Ponto de partida	135
5.1.1	Fala interior e escrita	136
5.1.2	A escrita como diálogo interno	140
5.2	Indícios da fala interior ou do diálogo interno na escrita	141
5.2.1	Explicações dos produtores sobre seu processo de escrita	142
5.2.2	Truncamento	145
5.2.3	Delimitação de unidades de sentido	149
5.3	Ponto de chegada	151
6	Conclusão	153
	Referências	159
	Anexos	163
	Anexo 1	165
	Anexo 2	167
	Anexo 3	169
	Anexo 4	173
	Anexo 5	181
	Anexo 6	191

1 Mapa do percurso

...embora a idéia possa parecer perfeita, pura e rápida, a realização empírica sempre é imperfeita, impura e lenta.

Bernard Lahire

1.1 Introdução

Voltado para a investigação da produção de textos escritos, este trabalho focaliza o desempenho discursivo de um grupo de adolescentes das camadas populares, em fase final de escolarização básica em escolas públicas de Sete Lagoas, cidade situada a 80 km de Belo Horizonte. Tem como pano de fundo o significado atribuído pelos sujeitos à cultura da escrita — em especial, a textos jornalísticos impressos — e como recorte privilegiado a compreensão e o emprego, em produções próprias, da heterogeneidade mostrada, compreendida como a presença localizável do discurso do outro no fio do próprio discurso.

Diferentes sentidos atravessam os termos *discurso* e *discursivo*. Segundo Maingueneau, a partir dos anos 80, generalizou-se o uso do termo *discurso* nas ciências da linguagem para “fazer referência tanto à atividade verbal em geral quanto a cada evento de fala”. Para esse mesmo autor, a proliferação do uso do termo discurso é “sintoma de uma modificação no modo de conceber a linguagem”, em cuja base está a influência das diversas correntes pragmáticas, que estabeleceram a compreensão de que os atos de comunicação mobilizam princípios de organização de uma ordem diferente daquela que organiza a frase, são orientados para uma finalidade e realizam uma ação verbal (sugerir, interrogar, prometer, ordenar...) que visa a modificar uma situação (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004: 169-170).

Neste trabalho, o conceito de discurso corresponde ao de uso da língua em um contexto particular, consideradas as condições de produção e recepção. Aproxima-se do conceito de enunciação proposto por Benveniste — “a língua assumida pelo homem que fala, e na condição de intersubjetividade que só a comunicação lingüística torna possível” (*apud* MAINGUENEAU, 2003: 169) — acrescida da noção de condições de produção,

compreendidas tanto, em sentido estrito, como contexto imediato, circunstâncias de enunciação, quanto, em sentido amplo, como contexto sócio-histórico.

Constitutivamente interativo e contextualizado, o discurso provém de um locutor, fonte ou instância que, posicionada temporal e espacialmente, assume atitudes frente ao que diz e ao interlocutor. Como ato social, o ato discursivo obedece a normas de enunciação que o legitimam e o inscrevem em determinado gênero discursivo e no conjunto ilimitado do interdiscurso, que Orlandi define como “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2003: 33).

Dos discursos ou enunciações, resultam enunciados (textos) que, em sua materialidade lingüística, funcionam como pistas de atos de linguagem particulares, sócio-historicamente determinados. Esses textos podem ser posicionados em campos discursivos específicos (discurso político, discurso ficcional, discurso jornalístico, por exemplo), em tipos discursivos com funções específicas (discurso descritivo, discurso prescritivo...) ou agrupados como produções específicas de uma categoria de locutores (discurso dos professores, dos alunos, dos adolescentes...). É dentro desse quadro que se deve compreender a expressão *desempenho discursivo* — trata-se do uso da língua em condições particulares de produção e recepção — e o recorte *adolescentes das camadas populares em fase final de escolarização básica* — foram esses os sujeitos do processo, os enunciadores e co-enunciadores dos textos que serão objeto de análise.

O termo *heterogeneidade* assinala que um discurso não é homogêneo, mas combina elementos heteróclitos: tipos, gêneros, modalizações, fontes distintas de enunciação. A expressão *heterogeneidade mostrada*, introduzida por Authier-Revuz e hoje amplamente utilizada em diferentes correntes de Análise do Discurso, remete para seu par complementar, a *heterogeneidade constitutiva*, compreendida como a alteridade essencial do discurso ou, nos termos de Bakhtin, o dialogismo constitutivo da linguagem.

Estudando as diferentes formas de heterogeneidade mostrada, definida como a “presença localizável de discursos outros no fio de um discurso particular” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004: 261) — portanto, o discurso do outro é reconhecido como uma das importantes fontes de heterogeneidade discursiva —, Authier-Revuz estabeleceu a distinção entre *formas marcadas e não-marcadas*. Na heterogeneidade marcada, índices lingüísticos explícitos permitem identificar uma enunciação como segunda em relação a outra, como ocorre com o discurso citado ou direto, o discurso relatado ou indireto, as aspas, a glosa (*segundo x, conforme suas palavras...*). Na heterogeneidade não-marcada, a identificação do

discurso do outro depende da ativação do conhecimento prévio do interlocutor e, em graus diversos, de um trabalho interpretativo de índices textuais e para-textuais. É o que ocorre, por exemplo, com a ironia e a alusão, cuja identificação e efeito de sentido podem (ou não) ser percebidos pelo interlocutor e mesmo pelo locutor.

Nesta investigação, o trabalho de campo combinou, ao longo de três meses, observação, intervenção e reflexão, com a participação ativa dos sujeitos em oficinas coletivas de leitura e escrita e em entrevistas individuais. Envolveu a produção a utilização de material didático de apoio (ver anexos de 1 a 5), a produção e refação de textos pelos sujeitos, bem como a análise dos produtos e processos de escritura. Em certa medida, foi realizada uma experiência de transposição didática de alguns gêneros do jornalístico escrito com base em *seqüências didáticas*, cada uma das quais compreendeu um conjunto de atividades organizadas com o objetivo de ajudar o aluno a dominar a leitura e a produção de textos com composição adequada à situação e aos objetivos de comunicação previstos para o gênero (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004: 97).

Ao longo do processo, os sujeitos foram convidados a investir no controle consciente da própria atividade discursiva, elaborando e reelaborando textos dos gêneros escolhidos como objeto de ensino — a notícia jornalística, a entrevista e o artigo de opinião —, com ênfase nas marcas de enunciação e nas formas de representação e articulação do discurso do outro. Foram também feitas incursões na narrativa ficcional, bem como experiências de transposição do relato oral para o registro escrito, com o objetivo trabalhar a relação oral–escrito e de facilitar, por contraste, a caracterização dos gêneros em estudo.

A investigação–intervenção, desenvolvida no contexto de uma entidade não-governamental dedicada à educação de adolescentes, o Instituto de Adolescentes Voluntários (IAV), tinha também um objetivo sócio-educativo e cultural: levar o grupo de sujeitos a planejar e produzir um jornal destinado ao público jovem da comunidade — um jornal de jovem para jovem, com matérias, projeto editorial e formatação final criados pelos adolescentes. Assim, operações como citar, resumir, relatar, comentar, justificar, argumentar, operações de uso da língua exigidas tanto no contexto escolar quanto no extra-escolar, foram trabalhadas tendo como horizonte a produção efetiva do jornal. O propósito era aproximar a pesquisa das situações comunicativas extra-escolares, nas quais essas operações são sempre executadas no contexto de um gênero específico de texto, correspondendo, portanto, a uma prática de linguagem. Tratava-se, pois, tanto de escrever para aprender a escrever quanto para interferir na comunidade por meio das ações de linguagem concretamente situadas.

Entretanto, em virtude de limitações de tempo e recursos, não foi produzida a publicação tal como originalmente planejada, mas um jornal em parceria com uma associação comunitária local (Associação Comunitária do Verde Vale, ASCOVEV), no qual foram publicados alguns dos textos elaborados pelos sujeitos da pesquisa.

A participação dos adolescentes no trabalho foi voluntária, e as atividades realizadas fora do horário e do espaço da escola, exceto os encontros preliminares para formação do grupo, que envolveram cerca de sessenta alunos do turno da manhã de duas turmas de segunda série do ensino médio de uma escola pública. Dos vinte adolescentes de 16 a 18 anos que foram à primeira oficina, oito vieram a constituir de fato o grupo que participou da seqüência de oficinas.

Um dos procedimentos metodológicos adotados, tanto nas atividades coletivas quanto nas produções individuais, consistiu em solicitar que os sujeitos explicitassem sua compreensão sobre o que estavam fazendo, ou tinham feito, oralmente ou por escrito, com que objetivo e que resultados teriam alcançado. Nas entrevistas individuais de investigação, buscaram-se pistas do processo de produção dos textos escritos e da visão dos sujeitos acerca do produto no que se refere à compreensão da tarefa e ao nível de monitoramento consciente da linguagem em função do gênero textual e do destinatário previsto.

Para investigar o desempenho lecto-escritor dos adolescentes, foram analisadas declarações dos sujeitos sobre suas relações com a leitura e a escrita (preferências, usos, memórias de aprendizagem, autoconceito acerca da própria competência), coletadas em entrevistas e nas sessões coletivas de aprendizagem; suas práticas de leitura e escrita observadas ao longo do trabalho de campo; seu desempenho escrito, consideradas suas produções e os parâmetros de composição previstos para o gênero de texto (ancoragem do texto na situação de enunciação, acabamento do objeto de sentido e textualização da intenção comunicativa); e a capacidade de tomar os textos produzidos como objeto de reflexão metalingüística¹, refazendo-os, no todo ou em parte, quando necessário.

As entrevistas, todas orais, e as doze oficinas coletivas foram gravadas em áudio e transcritas. Além de uma entrevista coletiva inicial com o grupo, foi realizada uma ou mais

¹ Alguns autores distinguem as atividades *epilingüísticas* das *metalingüísticas*: as primeiras referem-se à possibilidade de o locutor comentar, reformular ou relativizar a própria enunciação ou a de seu interlocutor, tanto do ponto de vista discursivo, quanto do uso das formas lingüísticas, o que revela a auto-referencialidade e o dialogismo como constitutivos da linguagem. Nesse sentido, as atividades epilingüísticas ocorrem sem que delas tenha necessariamente consciência o sujeito fala. As atividades metalingüísticas referem-se à possibilidade de usar conscientemente a língua para falar da própria língua, identificando e explicitando escolhas sintático-semânticas e discursivas e seus efeitos de sentido.

entrevistas individuais com onze dos sujeitos e uma entrevista com as famílias de três deles. Dentre os textos produzidos pelos sujeitos, foram selecionados para análise um relato escrito produzido a partir de um relato oral, e um artigo de opinião produzido a partir da leitura de textos escritos sobre o mesmo tema.

Na educação escolar, a leitura e a escrita atuam como instrumento de mediação do processo de aprendizagem quanto como produto desse processo. Na dimensão cognitiva, o domínio dessas operações depende da exposição continuada dos sujeitos a práticas de leitura e escrita; na dimensão metacognitiva, requer a transformação da leitura e da escrita em objetos de ensino, o que exige a construção de “objetos ensináveis” e o planejamento das intervenções pedagógicas. Na construção desses objetos, foi adotada, neste trabalho, a perspectiva bakhtiniana dos gêneros dos discursos e do dialogismo constitutivo da linguagem. Para a intervenção pedagógica, partiu-se da perspectiva de Vygotsky (1989), segundo a qual a aprendizagem sistemática interfere no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos sujeitos. Coube a mim procurar atuar como mediadora na construção de conhecimentos e na ativação da capacidade de reflexão metalingüística dos sujeitos. O estudo dos gêneros jornalísticos e das formas de representação dos discursos do outro nesses gêneros foram os instrumentos de mediação da aprendizagem, no sentido que Vygotsky (1989) atribui ao termo.

1.2 Referenciais teóricos

1.2.1 Sobre as diferentes posições frente à questão do letramento

Não é possível escrever sem ler. A escrita é não só uma atividade segunda em relação à linguagem oral, como também em relação à própria leitura. Como descreveu oralmente um dos sujeitos de pesquisa, “lendo a gente aprende; e escrevendo, mostra o que aprendeu”.

Originado da versão para o português do inglês *literacy*, o termo *letramento* vem sendo usado nas pesquisas em ciências humanas e sociais como janela para uma nova compreensão dos processos de inclusão (e exclusão) dos sujeitos na cultura da escrita. Diferentemente dos estudos tradicionais sobre alfabetização, que destacam as competências individuais no uso e na prática do sistema de escrita, os estudos sobre letramento voltam-se para a investigação do uso social da escrita em diferentes contextos e para diferentes fins. No Brasil, a palavra e o

conceito passaram a fazer parte das pesquisas acadêmicas a partir da segunda metade dos anos 80. Conforme assinala Madga Soares,

*...as pesquisas que buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social (por exemplo, em comunidades de nível socioeconômico desfavorecido, ou entre crianças, ou entre adolescentes), ou buscam recuperar, com base em documentos ou outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado (em diferentes épocas, em diferentes regiões, em diferentes grupos sociais) são pesquisas sobre **letramento**.*

SOARES, 2003: 24.

Segundo a mesma autora, a introdução da palavra no vocabulário da língua portuguesa corresponde ao surgimento de novas necessidades sociais: atualmente, já não basta distinguir entre alfabetizados e analfabetos, ou seja, entre os que sabem e os que não sabem codificar e decodificar o sistema de escrita. Torna-se cada vez mais importante compreender em que medida os alfabetizados respondem às demandas sociais de uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita e, sobretudo, que implicações sociais tem o letramento na vida dos indivíduos e grupos.

Em pesquisa nacional realizada em 2001 sobre as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros, 26% do total da população investigada foram classificados no nível 3 de alfabetismo, identificado “como nível pleno de domínio das habilidades avaliadas, correspondendo a usos mais intensos e diversificados da leitura e da escrita nos vários contextos” (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002: 68). O estudo, conduzido pela ONG Ação Educativa — Assessoria, Pesquisa e Informação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro — Ação Social do IBOPE, com o objetivo de criar um indicador nacional de alfabetismo funcional, mostrou também que, ainda que outros fatores possam influir nos níveis de alfabetismo da população, o grau de instrução é a variável mais decisiva. Apenas entre pessoas com oito anos de estudo ou mais os percentuais daquelas classificadas no nível 3 de alfabetismo ultrapassam a marca dos 80%. Os dados da pesquisa foram recolhidos em uma amostra representativa da população entre 15 e 64 anos, à qual foram aplicados um teste de leitura e um questionário, visando a levantar informações sobre *background* educacional, usos da linguagem escrita em diferentes contextos, além do julgamento das pessoas sobre suas capacidades e disposições quanto à leitura e à escrita (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002: 50).

Nas últimas décadas, vem sendo desenvolvido em todo o mundo um amplo debate acerca dos significados e implicações sociais do letramento. Em uma das vertentes desse debate, agrupam-se aqueles que defendem o que, segundo Ângela Kleiman, Street denominou *modelo autônomo* de letramento.

A característica de 'autonomia' refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

KLEIMAN, 1995: 22.

Para essa vertente teórica, haveria correlação direta entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo. A escrita e suas formas de reprodução técnica — suportes materiais, tecnologias de reprodução, de comunicação e de preservação do conhecimento e da informação — exerceriam, por si mesmas, um impacto positivo (social, cultural, econômico, político, cognitivo) sobre os indivíduos e as sociedades.

Ao modelo autônomo contrapõe-se o modelo identificado por Street como *modelo ideológico* (KLEIMAN, 1995: 21), segundo o qual o letramento não pode ser considerado um instrumento neutro, com papel meramente funcional nas práticas sociais. Nessa perspectiva, ele é visto como “um conjunto de práticas socialmente construídas, que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes em contextos sociais” (SOARES, 2003: 74-75). Aquilo que a escrita faz pelos indivíduos e pelos grupos sociais dependeria, fundamentalmente, dessas práticas e instituições, e das relações de força e poder que tendem a expressar; vale dizer, dependeria dos contextos sociais e políticos de sua aquisição e utilização. Essa abordagem não estabelece causalidade direta e automática entre letramento e desenvolvimento cognitivo ou progresso social. Considera também relevantes e dignas de investigação as semelhanças constitutivas entre os discursos orais e escritos, assim como as interfaces entre os diversos gêneros orais e escritos.

Em artigo que sintetiza os resultados da pesquisa anteriormente citada sobre as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros, Ribeiro, Vóvio e Moura fazem referência a uma terceira via de abordagem do problema, a alfabetização como *empowerment* do indivíduo e da coletividade, conforme a caracteriza Stromquist:

No paradigma do letramento, [Stromquist] critica a não-problematização da condição de dependência e subalternidade da pessoa iletrada que participa de práticas sociais letradas; além disso, considera que tais estudos [os do modelo ideológico] conferem demasiada importância às possibilidades de desempenho dos indivíduos em seu contexto, descartando a necessidade de que eles também se capacitem para transcendê-lo. Com relação ao paradigma da alfabetização como habilidade básica, dominante nos discursos governamentais, ela [Stromquist] critica principalmente a incongruência entre a retórica e os limitados recursos efetivamente investidos para enfrentar o problema da escolarização dos segmentos sociais empobrecidos e, em especial, a dos adultos. Assumindo uma perspectiva política e crítica, a autora considera essencial enfatizar as desigualdades

com relação ao acesso à cultura letrada, reconhecendo-a como ferramenta essencial na luta pela superação das desigualdades. Não deixa de reconhecer, entretanto, que é fundamental levar em conta as características dos contextos socioculturais nos quais as práticas educativas se realizam para que se possa promover o letramento dos grupos subalternos de forma produtiva e duradoura.

RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002: 56.

Atualmente, reconhece-se que isolar o analfabetismo/alfabetismo do contexto histórico-social que o produz, visão focalista apontada por Stromquist como dominante nos discursos oficiais, é uma construção histórica. Desde o advento da República, com sua proposta pedagógica higienista e disciplinadora, tem predominado, nos discursos políticos e pedagógicos, a representação do analfabetismo como uma espécie de “doença” ou “deficiência”, à qual se atribui a responsabilidade por um extenso conjunto de problemas cognitivos, sociais e econômicos. Expressões como *combate* e *erradicação*, freqüentes em campanhas públicas de alfabetização, mostram a falta de entendimento de que analfabetismo ou baixos níveis de letramento fazem parte de uma conjuntura histórica de exclusão de sujeitos cujas singularidades (classe social, cultura, necessidades econômicas, participação política, linguagem, gênero, faixa etária, etc.) não têm sido devidamente consideradas. Herdeira do projeto republicano, a Escola ainda se orienta, predominantemente, pela constituição de uma “cultura universal” e por um “ideal de homem” aos quais todos devem adaptar-se. O êxito desse processo de homogeneização depende do apagamento das diferenças, da afirmação do universal e abstrato em detrimento do local e particular, do que resulta a desvalorização das linguagens e saberes populares e a redução das possibilidades de diálogo entre os diferentes grupos sociais.

Numa sociedade em que a cultura da escrita é hegemônica, interessa a todos e, em especial aos educadores, compreender, em profundidade, como jovens, depois de vários anos de escolarização, utilizam a linguagem escrita para informar-se, expressar-se, influenciar seus contextos e aprender. Interessa compreender de que forma estão respondendo às práticas e demandas com que deparam, dentro e fora do contexto escolar. Interessa ainda avaliar como e em que medida a criação de eventos de escrita em contextos sociais diferentes do escolar, pode contribuir para que os jovens ampliem suas possibilidades de participação nas práticas sociais de escrita. E compreender que estratégias cognitivas e metacognitivas são necessárias ao desempenho escrito.

Embora o foco desta pesquisa seja a escrita, por várias razões é dada atenção especial também aos textos orais produzidos pelos sujeitos ao longo do processo. Em primeiro lugar, por se considerar que, tanto a fala quanto a escrita manifestam a alteridade constitutiva da

linguagem, ou seja, supõem o outro, seja ele um interlocutor presente na interação face-a-face, seja ele o destinatário previsto ou, como assinala Bakhtin, a multiplicidade de interlocutores que habitam as palavras já ditas e por dizer. Em segundo lugar, porque, para o mesmo autor, os gêneros secundários se desenvolvem a partir dos gêneros primários, o que não pode ser ignorado quando se pretende ensinar a escrita, modalidade de expressão presente, de forma direta ou indireta, na produção de grande parte dos gêneros secundários. Em terceiro lugar, porque os sujeitos da pesquisa são jovens moradores da periferia de uma cidade do interior que, tendo passado nas últimas décadas por um processo acelerado de industrialização e urbanização, atraiu um grande número de migrantes do entorno rural. Assim, a despeito de terem vários anos de escolarização — todos são alunos de ensino médio em escolas públicas —, situam-se na interface entre a cultura rural e a urbana, constituindo o que a sociolinguística tem caracterizado como “cultura rurbana”, na qual predominariam práticas orais e estilos não-monitorados.

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório lingüístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

BORTONI-RICARDO, 2004: 52.

Experiências anteriores de contato com público de perfil semelhante ao que iria constituir o grupo de sujeitos desta pesquisa permitem-me afirmar, ainda, que a pressão da escola sobre sua variedade de língua costuma conduzi-los a uma atitude de timidez e dificuldade em relação à expressão oral em público. Daí a necessidade de criar condições para que se reconheçam, antes de tudo, como tendo possibilidade e capacidade de se colocar na posição de sujeitos da enunciação, tanto na expressão oral quanto na escrita.

Neste trabalho, ao abordar a oralidade, procurou-se observar em que medida os sujeitos mostram consciência da heterogeneidade de usos da língua, como lidam com a adequação dos registros orais e escritos às situações comunicativas e como transitam entre os diferentes níveis de formalismo nas duas modalidades de expressão. Na análise das enunciações orais dos sujeitos, foram consideradas as contribuições das teorias da Análise da Conversação (Marcuschi: 1986; Castilho: 1998) e da Sociolinguística Interacional (Preti & Urbano: 1988).

Vale lembrar também que as novas tecnologias de informação e comunicação têm relativizado cada vez mais a dicotomia oral—escrito. Com o advento dos meios de comunicação à distância por viva-voz, já não se pode distinguir a interação oral da escrita, usando o traço “comunicação face-a-face” e suas implicações, no mesmo sentido em que se

fazia tradicionalmente. Assim, a participação na cultura do letramento deve ser compreendida hoje como o domínio de um conjunto complexo de estratégias discursivas, que não admitem nem a dicotomia oral—escrito nem a adoção de um único padrão homogêneo de escrita.

1.2.2 Sobre o dialogismo constitutivo da linguagem

Segundo Bakhtin, a linguagem tem origem na interação, sendo, por isso, constitutivamente dialógica, qualquer que seja a modalidade de comunicação ou o gênero de discurso. Tomando como objeto de estudo privilegiado o enunciado, ou seja, o texto como unidade de comunicação que se reporta a um locutor, a um referente e entra em diálogo com outros enunciados, Bakhtin assim distingue o objeto da lingüística do que ele chamou de translingüística:

...as relações puramente lingüísticas (quer dizer o objeto da lingüística) são as relações entre um signo e um outro ou outros signos (quer dizer todas as relações sistemáticas ou lineares entre signos). As relações entre os enunciados e a realidade, o sujeito realmente falante e os outros enunciados reais, relações que fazem os enunciados verdadeiros ou falsos, belos, etc. não podem jamais ser objeto da lingüística .

BAKHTIN *apud* TODOROV, 1981: 82.

Numa primeira aproximação, o objeto da lingüística é constituído pela língua (langue) e suas subdivisões (fonemas, morfemas, proposições, etc.), enquanto que o da translingüística corresponde ao discurso, o qual é representado pelos enunciados individuais. Para nomear esse último objeto, Bakhtin emprega uma palavra russa que pode ter distintos significados: slovo, que aproximadamente como logos em grego, significa, ao mesmo tempo, palavra e discurso (entre outros sentidos). É evidente que, como termo que descreve o objeto da translingüística, ele constitui o equivalente de discurso.

TODOROV, 1981:44.

Para Bakhtin, não há linguagem sem discurso e não há discurso sem ideologia, compreendo-se por ideologia “o conjunto de reflexões e refrações no cérebro humano da realidade social e natural que o homem exprime e fixa pela palavra, o desenho, o grafismo ou sob outra forma semiótica” (*apud* TODOROV, 1981: 32). O sentido do discurso, cujas raízes são ideológicas, só é acessível à compreensão ativa, dialógica, que inclui avaliação e resposta.

Bakhtin ressalta que a matéria lingüística não constitui mais que uma parte do enunciado (ou do texto), compreendido como unidade real da comunicação discursiva. A outra parte, não-verbal, corresponde ao contexto de enunciação, que compreende o horizonte comum aos interlocutores, o conhecimento, a compreensão e a avaliação que fazem da situação.

O papel decisivo do contexto de enunciação na produção de sentido global do enunciado e o fato de que o contexto, por definição, seja único permitem opor as unidades da língua (frases) às unidades do discurso (enunciados ou textos). Entretanto, apesar de único e irrepetível, segundo Bakhtin, o enunciado não é individual, mas social, não só porque se dirige a alguém, mas também porque os interlocutores são seres sociais. Além disso, o enunciado tem sempre dimensão intertextual, uma vez que cada discurso, intencionalmente ou não, entra em diálogo com os discursos anteriores, assim como com os discursos que virão, que ele pressupõe. Portanto, a voz individual só se pode fazer entender integrando-se no complexo de outras vozes já dadas.

A superação da dicotomia entre o individual e o social, subjacente à concepção dialógica da linguagem, sustenta a teoria de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos. Definindo-os como tipos relativamente estáveis de enunciados das várias esferas da atividade humana, o autor atribui ao gênero discursivo o papel de dispositivo de comunicação necessário para o estabelecimento da interação verbal, de entidade organizadora do acontecimento enunciativo. Ao abordar a questão, Bakhtin distingue os gêneros primários, cujo protótipo seria a conversação face-a-face, dos gêneros secundários, criações mais complexas, derivadas de transformações daqueles.

Neste trabalho, priorizaremos os gêneros secundários considerados característicos do jornalismo informativo e interpretativo (notícia, entrevista, artigo de opinião), em circulação em periódicos de grande tiragem, por considerar que nesses gêneros e suportes circulam textos de interesse para a maioria dos cidadãos letrados. Esse ponto de vista leva em conta a natureza do conteúdo, o âmbito da circulação e a variedade de linguagem utilizada nos textos jornalísticos, os quais, circulando amplamente nos meios radiofônicos, televisivos e impressos, operariam na constituição do que Bakhtin denomina *ideologia do cotidiano* (BAKHTIN, 2004: 118). A eles estão continuamente expostos mesmo os que se encontram, por assim dizer, nos círculos mais periféricos da cultura escrita. Do ponto de vista da variedade lingüística e de registro, o texto jornalístico constituiria um excelente instrumento de mediação da aprendizagem, pois, conforme observa Maria Alice Faria, “oferece uma espécie de ‘português fundamental’, uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento lingüístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes” (FARIA, 1992: 12). Se esses gêneros de textos detêm tais características, seria de se esperar que os sujeitos da pesquisa, alunos em fase final de escolarização básica, fossem capazes de ler e produzir textos desses gêneros.

Além dos aspectos acima explicitados, a escolha dos gêneros de textos do jornalismo noticioso e interpretativo se articula favoravelmente com o interesse em investigar como os sujeitos se representam em seus enunciados escritos e como inserem no fio de seu discurso os discursos (citados, relatados, glosados) e os pontos de vista de outros, ou seja, como lidam com o jogo de vozes em sua produção escrita.

Segundo Fairclough,

A representação do discurso é uma parte importante das notícias: representações do que as pessoas disseram e que merece ser notícia. Mas também é muito importante em outros tipos de discursos, por exemplo, como evidência em tribunais, na retórica política e na conversação diária, nas quais as pessoas infindavelmente relatam o que outros disseram. De fato, não tem sido geralmente avaliado o quanto é importante a representação do discurso, não só como um elemento da linguagem dos textos, mas também como uma dimensão da prática social.

FAIRCLOUGH, 2001: 140.

O autor afirma que, na imprensa, especialmente na imprensa sensacionalista, muitas formas de delimitação e incorporação do discurso do outro são intencionalmente marcadas pela ambivalência e pelo apagamento da atribuição de responsabilidade pela enunciação do que está sendo dito. Se as vozes remetem a distintos posicionamentos ideológicos, interessa saber como os sujeitos da pesquisa as compreendem e articulam para construir o efeito de coerência dos enunciados. Se, como assinala Foucault, o discurso é atravessado pelas relações de poder e sua produtividade é socialmente limitada por essas relações — não é qualquer pessoa que pode falar sobre qualquer tema, em quaisquer circunstâncias e para quaisquer auditórios —, em que medida os jovens sujeitos da pesquisa são capazes de se posicionar como enunciadore dos gêneros de textos que circulam na mídia impressa para informar, formar opinião e persuadir? Em que medida são capazes de dialogar com as convenções desses gêneros e de compreender criticamente as estratégias de representação do discurso do outro? De que forma essa compreensão (ou não compreensão) se relaciona à sua constituição como sujeitos leitores e produtores de textos? Como educadora, considero particularmente importante que os jovens terminem a educação básica com um nível de letramento que lhes permita, nos termos de Bakhtin, “compreender responsivamente” textos do jornalismo informativo e interpretativo, por seu caráter de espaço público das lutas discursivas de poder.

1.2.3 Sobre a teoria do desenvolvimento de Vygotsky

Tanto o percurso prático da investigação quanto as reflexões teóricas sobre a escrita foram orientados pelos aportes de Vygotsky, pensador que considera o domínio consciente dos sistemas simbólicos — e, dentre eles, o domínio da escrita, uma das expressões das funções mentais superiores — condição necessária à capacidade de os indivíduos transcenderem seus contextos imediatos e alcançar a autonomia de pensamento.

As contribuições de Vygotsky sobre a origem social do conhecimento e da linguagem situam esse pensador na mesma vertente conceitual de Bakhtin. Uma das aproximações possíveis entre os dois diz respeito à crítica às abordagens reducionistas e atomísticas do conhecimento, da linguagem e da cultura. A crítica de Bakhtin ao objetivismo abstrato e a certas correntes da lingüística é análoga, por exemplo, à crítica de Vygotsky ao reducionismo científico, como o atesta a seguinte passagem:

Quando alguém aborda um problema do pensamento e do discurso decompondo-o em seus elementos, adota a estratégia do homem que recorre à decomposição da água em hidrogênio e oxigênio buscando, em tais características, uma explicação científica de sua capacidade para extinguir o fogo. Ele jamais chegará a explicar as características do todo analisando as características de seus elementos.

VYGOTSKY *apud* MOLL, 1996: 7.

A busca de uma unidade de análise que contivesse as características básicas do todo pode ser vislumbrada, em Vygotsky, na postulação da *palavra* como reflexo da unidade indissolúvel do pensamento e da linguagem; em Bakhtin, na postulação do *enunciado*, compreendido como unidade do discurso. O sentido, de natureza social para ambos, é condição necessária tanto para o pensamento quanto para a linguagem. Nas formulações dos dois pensadores, o desenvolvimento da linguagem e das práticas intelectuais para as quais ela serve de mediadora, move-se do social para o individual.

A superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade se faz presente na centralidade dos conceitos bakhtinianos de *interação* e *dialogismo*; em Vygotsky, ela se manifesta no conceito de *mediação* e em sua concepção de que a *fala para o outro* é a matriz das significações da *fala para si*, a qual permite a orquestração das funções mentais superiores. Especialmente em sua análise da instrução formal, Vygotsky deu grande ênfase à natureza das interações sociais, ressaltando que estas levam à tomada de consciência e ao controle voluntário do conhecimento e à diferenciação entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os processos mentais superiores se desenvolveriam nas crianças por meio da

imersão cultural nas práticas da sociedade, pela aquisição de símbolos e instrumentos tecnológicos e pela educação em todas as suas formas.

Schneuwly (2004: 32-33) faz um paralelo entre a distinção estabelecida por Vygotsky entre conceitos cotidianos e conceitos científicos e a estabelecida por Bakhtin entre gêneros primários e secundários. Tal como os conceitos cotidianos, os gêneros primários nascem na troca verbal espontânea, relacionam-se à experiência pessoal da criança, aplicam-se a uma situação à qual estão ligados de maneira quase indissociável e são, por isso, usados de forma automática, não-consciente. Já os gêneros secundários, assim como os conceitos científicos, não resultam diretamente de motivações e experiências pessoais, não estão ligados de forma direta e imediata à situação de comunicação; por isso, para serem aprendidos, precisam ser ensinados de forma sistemática.

De acordo com Vygotsky, a fala e a escrita são ferramentas que os seres humanos desenvolveram para mediar suas necessidades sociais, e a internalização dessas ferramentas leva às mais altas habilidades de pensamento. Concentrando-se especificamente na manipulação da linguagem como uma característica importante da escolarização formal e do desenvolvimento dos conceitos científicos, Vygotsky sentiu que a instrução formal da escrita e da gramática fornecia os fundamentos para o desenvolvimento dos aspectos mais importantes do discurso e da linguagem:

...Vygotsky sentiu que a instrução formal e a gramática, por exemplo, pelo deslocamento da atenção sobre o conteúdo da comunicação para os significados da comunicação, fornecia os fundamentos para o desenvolvimento de uma conscientização de aspectos importantes do discurso e da linguagem. Embora tanto os conceitos do dia-a-dia quanto os científicos desenvolvam-se na comunicação, fora da escola, por um lado, e na escola, por outro, o discurso escolarizado representa uma forma de comunicação qualitativamente diferenciada porque as palavras agem não apenas como meio de comunicação, como fariam no discurso cotidiano, mas também como objeto de estudo. Nas interações de sala de aula o professor dirige a atenção das crianças para os significados e definições das palavras, bem como para as relações sistemáticas entre elas, que constituem um sistema organizado de conhecimento. A instrução formal, com sua organização e discurso especiais, por meio de suas mediações semióticas e sociais, ajuda a desenvolver um sistema geral, autolimitado, das palavras e de suas relações. Pela instrução formal, as crianças desenvolvem a capacidade de manipular conscientemente esse sistema simbólico.

MOLL, 1996: 11.

Neste trabalho, são especialmente consideradas as concepções de Vygotsky acerca da fala interior, concebida como uma dimensão específica de uso da linguagem, bem como suas reflexões sobre a importância da tomar a linguagem como objeto de ensino e reflexão consciente.

1.2.4 Sobre os aportes sociológicos de Bernard Lahire

Iniciada a análise dos dados coletados em campo, emergiu das reflexões iniciais a necessidade de um referencial teórico para contextualizar as atividades discursivas dos sujeitos no social. A sociologia de Bernard Lahire, definida pelo próprio autor como “ligada fundamentalmente a uma sociologia da educação, no sentido amplo do termo, isto é, a uma sociologia da socialização” (LAHIRE, 2004:27), ofereceu subsídios que permitiram levar em consideração, na análise das práticas de leitura e escrita, “o passado incorporado dos atores individuais”, sua memória e história de vida (LAHIRE, 2004:21).

Situando-se dentro da tradição disposicionalista, Lahire dialoga com o conceito de *habitus*, extensamente desenvolvido por Bourdieu, propondo uma crítica reflexiva sobre o lugar destinado ao contexto na teoria da ação (contexto + *habitus* = práticas). Identificando nos trabalhos desse autor o maior esforço de explicitação em matéria de teoria disposicionalista da ação, Lahire afirma que Bourdieu desenvolveu uma concepção descontextualizada das tendências disposicionais, insistindo na relativa autonomia de uma disposição em relação aos contextos de sua atualização, o que o fez tender a identificar uma propriedade fundamental em função da qual se organizaria todo o comportamento do sujeito, conferindo-lhe coerência e um estilo próprio. Lahire considera que, embora a noção de disposição implique uma operação cognitiva que evidencia a coerência de comportamentos, a busca da coerência deve ser acompanhada de uma preocupação com a delimitação das classes de contextos, áreas de pertinência e atualização da disposição reconstruídas. Lahire não considera que uma disposição seja mais ou menos autônoma, isto é, “mais ou menos dona de suas próprias condições de atualização”, já que essa visão pode fazer pensar que “certas disposições não teriam outros motores senão elas mesmas, desligadas das circunstâncias de sua aplicação”. Para ele, “uma disposição não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas” (LAHIRE, 2004:29).

Interessado na variação intra-individual dos comportamentos, atitudes, gostos, etc., Lahire ressalta a importância de se considerar a questão das “influências socializadoras heterogêneas e de seus efeitos sobre a constituição dos patrimônios de disposições individuais”, bem como “a variação diacrônica das disposições, em função dos momentos no percurso biográfico, e a variação sincrônica das disposições em função dos contextos (atualização específica ou geral das disposições)”. O autor chama ainda a atenção para o fato de que uma disposição é uma

realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc. (LAHIRE, 2004:26-27).

Para o interesse deste trabalho, é importante ressaltar ainda que Lahire considera conceitualmente importante distinguir realidades ou situações diferentes, em vez de reduzir tudo a uma noção muito vaga de ‘disposição’ que, pela sua amplitude, acaba perdendo sua pertinência relativa. Assim, o autor propõe distinguir ‘competências’ ou (‘capacidades’) de ‘disposições’, “reservando este termo para as situações em que há tendência, inclinação, propensão e não um simples recurso que pode ser mobilizado potencialmente”, ou ainda distinguir as disposições que estiverem acompanhadas de ‘apetências’ (paixão, desgostos/rejeições) ou de indiferença (rotina, automatismo) (LAHIRE, 2004:30).

Os conceitos de *apetência*, *disposição* e *competência* foram aplicados à análise dos dados coletados nas oficinas coletivas e nas entrevistas individuais em relação às práticas de leitura e escrita. Como as oficinas foram realizadas uma ou duas vezes por semana durante três meses e todos os sujeitos foram entrevistados individualmente pelo menos uma vez e cinco deles três duas ou mais vezes, foi possível reunir e comparar uma série de informações sobre o mesmo indivíduo e avaliar que disposições frente à leitura e à escrita foram por eles incorporadas durante suas socializações anteriores.

1.3 A investigação

1.3.1 A formação do grupo de pesquisa

Para formar o grupo de pesquisa, foi realizada uma atividade preliminar com duas turmas de segunda série do ensino médio do turno da manhã da escola pública estadual que aceitara colaborar no trabalho. Além da identificação de doze jovens que quisessem participar da pesquisa, era propósito da atividade iniciar o contato com a população a partir da qual seria formado o grupo.

Após as apresentações e esclarecimentos iniciais, o trabalho proposto consistiu em entregar aos participantes, previamente divididos em pequenos grupos, um dos quadrinhos de uma história, com a instrução de que, a partir da interpretação da cena representada, criassem

enunciados para preencher as lacunas correspondentes às falas do narrador e das personagens. Era também parte da tarefa dar um título ao texto e imaginar uma situação em que ele poderia circular. Não foi entregue a qualquer dos grupos a primeira cena da seqüência nem mencionada a história original da qual tinham sido destacados os quadrinhos (ver história em quadrinhos no anexo 1).

Depois que os grupos expuseram suas produções, foi apresentado à turma o quadrinho correspondente à primeira cena da história, na qual o narrador se apresenta e toma a palavra. Solicitou-se, então, que os quadrinhos fossem ordenados de maneira a formar uma única história e que fossem feitos comentários coletivos sobre as semelhanças e diferenças entre os enunciados produzidos pelos grupos e o texto original. Na história, dialogavam diferentes locutores e pontos de vista de enunciação: capitalistas, ecologistas, cidadãos de uma metrópole moderna, animais e plantas atingidos pela poluição. O narrador, travestido de professor de pintura, ensinava como pintar uma natureza morta. Como última etapa da atividade, solicitou-se que cada aluno escrevesse uma carta de leitor dirigida ao autor do texto.

Ao final da atividade, todos os alunos das duas turmas foram convidados a compor o grupo de pesquisa, tendo sido apresentadas explicações sobre o objetivo do trabalho, a duração prevista, o horário e o local de realização das oficinas: os encontros seriam semanais, teriam a duração de duas horas e meia, ocorreriam em um espaço diferente do da escola, no turno contrário ao das aulas regulares. O conhecimento prévio da população permitia prever que, em princípio, muitos dos alunos e alunas estariam impedidos de participar devido a atividades de trabalho fora de casa ou a obrigações domésticas. A partir dos dezesseis anos, e mesmo antes, muitos garotos já estão ocupados em atividades remuneradas, ainda que precárias e irregulares; muitas garotas, por sua vez, trabalham como domésticas ou assumem obrigações na própria casa, em apoio às mães que trabalham fora. Assim, de um grupo de cerca de sessenta alunos, dezoito assinaram a lista de adesão, e dezesseis compareceram efetivamente à primeira oficina. Desses dezesseis, seis constituíram o grupo de pesquisa; a esses se juntaram dois outros jovens, egressos de um programa educativo anteriormente desenvolvido pela mesma entidade, o programa de formação de adolescentes multiplicadores de ações educativas em saúde e cidadania. Dos oito jovens que constituíram efetivamente o grupo de pesquisa, cinco permaneceram até o final do trabalho; os outros três quase até o final. Tanto quanto possível, as razões para a desistência foram investigadas por meio de

entrevistas individuais ou de informações coletadas junto à escola e serão comentadas ao longo deste relato.

Apesar da avaliação final dos alunos ter sido positiva, a atividade para formação do grupo não se desenvolveu de modo harmonioso. Especialmente em uma das turmas, os alunos mostraram-se agitados, lentos para atender às orientações de execução das tarefas. Enquanto parte da classe participava, parte se ocupava de outras atividades, conversava em paralelo ou fazia brincadeiras, especialmente com aqueles que se manifestavam em relação ao tema. A seqüência de tarefas, planejada para ser executada em duas aulas, levou quatro em uma das turmas, e as cartas de leitor, pela exigüidade do tempo, transformaram-se em bilhetes de leitor. Dentro e fora da sala de aula, havia barulho, muito barulho. Perguntei-me sobre como seria possível aprender no dia-a-dia da escola: era difícil, quase impossível às pessoas se ouvirem.

1.3.2 As oficinas coletivas e as entrevistas individuais

Formado o grupo, foram iniciadas as oficinas de escrita que se estenderam de setembro de 2005 até o início de dezembro desse mesmo ano e tiveram, basicamente, três objetivos. O primeiro era propiciar a coleta de dados para a realização do trabalho reflexivo sobre a escrita de adolescentes no que se refere à compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro em textos dos gêneros jornalístico: observação direta de atitudes e comportamentos reveladores das relações dos sujeitos com a escrita e a leitura; constituição de um conjunto de textos representativo do desempenho escrito dos sujeitos; e gravação de enunciações dos participantes nas atividades desenvolvidas coletivamente, em duplas ou nas entrevistas individuais. O segundo objetivo era intervir nas relações dos sujeitos com a escrita e em seu desempenho na produção de textos; o terceiro, relacionado ao contexto social de realização do trabalho, era mobilizar os participantes para a produção de um jornal voltado para o público jovem da comunidade.

Como apoio ao trabalho pedagógico coletivo, foram utilizados dois cadernos de atividades direcionados para a apropriação das características fundamentais dos gêneros *notícia* e *narrativa de ficção*, os quais funcionaram como materiais de apoio para o desenvolvimento de seqüências didáticas, compreendidas como “uma seqüência de atividades progressivas, planejadas, dirigidas por um tema, um objetivo geral ou por uma produção” (MASSERON,

apud MACHADO, 2000: 7). Estava prevista a aplicação de um terceiro caderno para modelagem didática do artigo de opinião, bem como a produção, no final do processo, de um outro artigo de opinião, que seria comparado com o produzido no início. Entretanto, isso não chegou a acontecer por falta de tempo e de disponibilidade dos sujeitos. Chegou dezembro, época das avaliações escolares de final de ano, os jovens já estavam sem disponibilidade para comparecer aos encontros. Para avaliar em que medida as intervenções didáticas contribuíram para a apropriação dos aspectos trabalhados e para eventuais alterações no desempenho dos sujeitos, foram considerados os registros de observação, as declarações dos próprios sujeitos nas entrevistas individuais e o desempenho nas produções ou refações de textos.

Nas atividades propostas, foi adotada a perspectiva dos gêneros, considerada a mais adequada ao reconhecimento das ações de linguagem e práticas discursivas, bem como à abordagem das características enunciativas e composicionais dos textos. Ao planejar as oficinas, foi também considerada a probabilidade de que os sujeitos tenderiam a transpor para os textos escritos de gêneros secundários marcas de enunciação e do estilo de textos orais de gêneros primários.

Além das atividades dos cadernos sobre notícia e narrativa de ficção (ver anexos 4 e 5), outras foram desenvolvidas sem apoio de material didático escrito, como entrevistas orais gravadas, transcrição e retextualização das gravações, produção de artigo de opinião e de resenha de livro. Como se pode inferir do percurso apresentado no anexo 2, algumas das atividades iniciais foram direcionadas para a tomada de consciência das condições de produção dos textos orais e escritos e para a compreensão da relação entre monitoramento estilístico e gênero. Foram propostas também, mais no final do percurso, atividades de retextualização com mudança de gênero, como a de um registro escrito, produzido a partir de um relato oral de caso, em notícia e em narrativa de ficção.

Nas entrevistas individuais, além do comentário dos textos produzidos, foram investigadas as representações conscientes dos sujeitos acerca da escrita em gêneros secundários e sua habilidade metalingüística, entendida como a capacidade analisar reflexivamente textos de sua própria autoria ou de outrem como produto de uma enunciação particular e nele interferir para preencher determinado requisito.

O gênero escolhido para a atividade de diagnóstico, o artigo de opinião, corresponde a uma prática de linguagem usual e necessária tanto no contexto escolar quanto extra-escolar: opinar sobre um tema polêmico, sustentando a posição assumida com argumentos. Além disso, trata-se de um gênero importante do jornalismo interpretativo, que envolve a

representação do discurso do outro. Nele a polifonia² necessariamente se manifesta pela contraposição de pontos de vista e da contra-argumentação a possíveis refutações dos destinatários.

Como já assinalamos, não foi possível dar o acabamento planejado ao processo de intervenção, uma vez que o tempo não foi suficiente para a aplicação do terceiro caderno, relativo ao artigo de opinião. Avaliando retrospectivamente o percurso, considero que os objetivos propostos foram por demais amplos, considerando o tempo e as possibilidades dos sujeitos (e, quem sabe, da própria pesquisadora).

1.4 O percurso do relato

Neste capítulo inicial, além do percurso geral da investigação, foram explicitados os três grandes referenciais teóricos que orientaram o trabalho de intervenção-investigação e a elaboração deste texto.

Antes de prosseguir, cumpre esclarecer que outras vozes, além das mencionadas, dialogaram com a minha, durante o percurso de coleta de dados e, posteriormente, durante a análise dos dados e a elaboração do texto final deste trabalho. Entre elas, reconheço as de autores ligados à Pragmática e à Teoria da Argumentação (PERELMAN, 1970), à Teoria da Enunciação (BENVENISTE, 1974), à Análise do Discurso (AUTHIER-REVUZ, 1993; FAIRCLOUGH, 2001; CHARAUDEAU, MAINGUENAUN, 2004; ORLANDI, 2003), à Lingüística Textual (HALLIDAY, 1970; KOCH, 1993) e à Semântica Argumentativa (DUCROT, 1977; VOGT, 1980; GUIMARÃES, 1981), ao interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 2004) enfim a alguns dos muitos autores que contribuíram para tornar o discurso e o texto objetos de interesse central nos estudos da linguagem e que, não por acaso, participaram de minha formação.

No segundo capítulo deste trabalho, apresenta-se o quadro das apetências, disposições e competências dos sujeitos, sob a forma de análise de conteúdo das entrevistas e do levantamento quantitativo e qualitativo da responsividade desses sujeitos às atividades

² Para Bakhtin, a polifonia se refere ao jogo de vozes que estabelecem as múltiplas relações entre autor, personagens, vozes anônimas. Para Ducrot, responsável pela introdução do conceito de polifonia nos estudos lingüísticos, a polifonia é própria das línguas naturais e revela a cisão entre o locutor, aquele é responsável pela enunciação, e o enunciador ou enunciadores, que representam os diferentes pontos de vista aos quais o locutor pode ou não aderir.

desenvolvidas nas oficinas. O desempenho na produção escrita, descrito globalmente no segundo capítulo, é abordado mais detalhadamente no terceiro e no quarto, a partir da análise de produções escritas dos sujeitos.

No terceiro capítulo, são apresentadas reflexões sobre a capacidade dos sujeitos de transpor o discurso oral (casos relatados oralmente por um colega) para o registro escrito. A investigação desse aspecto foi motivada pelo desejo de verificar a interferência dos padrões textuais de oralidade na escrita dos sujeitos.

No quarto capítulo, são analisados artigos de opinião produzidos pelos sujeitos no início do processo, a partir de textos oferecidos para leitura e da instrução específica de que incorporassem em suas produções, de forma explícita (discurso citado ou relatado), pelo menos um dos discursos selecionados nos textos lidos. Para a análise do desempenho dos sujeitos na produção do artigo de opinião foi construída uma grade de leitura, tomando como referência as marcas de polifonia características do gênero. Foram analisados seis dos dezesseis textos produzidos, quatro de jovens que permaneceram no processo até o final (ou quase até o final), e dois de jovens que o abandonaram após a segunda ou terceira oficina. A opção por dar voz tanto aos que concluíram quanto aos que desistiram, antes mesmo de tentar, expressa uma das motivações deste trabalho: o desejo de compreender as razões dos que, no processo de aprendizagem, deixam-se ficar pelo caminho.

Uma das hipóteses deste trabalho é a de que os adolescentes em etapa final de escolarização já teriam atingido a fase formal do pensamento lógico e que, portanto, deveriam ter alcançado a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, condição necessária para que o próprio sujeito possa desenvolver a autonomia de aprendizagem.. Para verificar essa hipótese, o quinto capítulo apresenta considerações sobre a capacidade de reflexão metalingüística dos sujeitos, a partir da análise de suas interações comigo nas entrevistas individuais. Nele esboçam-se também algumas reflexões sobre a possibilidade de pensar a escrita a partir do conceito de *fala interior*, proposto por Vygotsky em *Pensamento e linguagem*.

2 Relações com a leitura e a escrita

...exatamente porque, como dizia o poeta, “Eu é um outro”, e porque os atores não são feitos de um único bloco, mas são, ao contrário, conjuntos compósitos — o que não significa absolutamente “sem coerência”, mas sem princípio de coerência único — de crenças (modelos, normas, ideais, valores...) e de disposições para agir.

Bernard Lahire

Como os sujeitos representariam a cultura da escrita? Que disposições teriam construído a partir do conjunto de instruções e práticas escolares e familiares recebidas? Que usos fariam efetivamente da leitura e da escrita na vida quotidiana?

Ouvir os jovens sobre essas questões funcionaria como atividade de preparação e integração do grupo que aceitara o convite para participar do grupo de pesquisa. A suposição de que as relações dos sujeitos com a cultura da escrita interfeririam nos processos e desempenhos — o que de fato se confirmou na prática — levou-nos a considerar relevante dedicar um capítulo desta dissertação à análise das interações desenvolvidas nas oficinas, especialmente na primeira, na qual os participantes foram convidados a se manifestar sobre suas atitudes e práticas de leitura e escrita.

Algumas indagações preliminares orientaram a análise das falas dos sujeitos. Se a relação com a cultura da escrita é um produto da interação dialética entre a condição socioeconômica e cultural e a educação escolar, em que medida os sujeitos individuais, todos com um perfil bastante semelhante, se aproximariam ou se distinguiriam? Se se distinguiam, que fatores do contexto familiar e da história individual teriam contribuído para essas diferenças? A resposta a essas e outras indagações foram rastreadas em três séries de dados: a primeira, constituída pelas manifestações verbais dos sujeitos nas oficinas e entrevistas (a coletiva, as individuais e as realizadas com três famílias); a segunda, pelo conjunto de atitudes e comportamentos não-verbais observados ao longo do processo, tais como prontidão para realizar as tarefas solicitadas, permanência até o final do processo; o terceiro, pelo desempenho na produção de textos escritos.

Na próxima seção deste capítulo, serão inicialmente apresentadas e analisadas seqüências interativas gravadas na entrevista coletiva inicial. Na seção subsequente, a partir dos dados disponíveis, será traçado um perfil individual de seis jovens que participaram do processo: três que o abandonaram logo depois da terceira oficina e três que permaneceram até o final ou quase até o final do trabalho. Na conclusão, faremos uma breve reflexão sobre as homogeneidades e heterogeneidades observadas em relação às apetências e disposições dos sujeitos frente à leitura e à escrita. Como já assinalado na introdução, estão sendo consideradas as concepções de apetência, disposição e competência, definidas pelo sociólogo Bernard Lahire (2004).

2.1 Com a palavra, os jovens

A entrevista coletiva, que na verdade tinha sido projetada como um grupo de discussão, aconteceu já fora do espaço escolar, na sede da instituição não-governamental onde foram realizadas as oficinas de escrita e as entrevistas individuais, a qual se situava na mesma região das duas escolas de origem dos sujeitos. Da primeira oficina participaram não só os alunos oriundos da escola pública que fora inicialmente visitada, mas também alguns jovens egressos de programas da instituição. Depois de uma breve reapresentação do tema geral da pesquisa, foi ressaltado o interesse de que o grupo fosse constituído tanto por pessoas que gostassem de ler e escrever e tivessem facilidade em fazê-lo, quanto por pessoas que não gostassem ou sentissem dificuldade, mas quisessem alterar tal situação. De início, nenhum dos participantes declarou ter aversão ou dificuldade de ler e escrever. Entretanto, depois de uma intervenção no sentido de deixar o grupo à vontade, três dos presentes disseram não gostar e não ter facilidade de escrever. Havia vinte jovens presentes: dezesseis garotas e quatro rapazes.

As duas atividades iniciais — uma de apresentação e outra de preparação para o tema — tinham o objetivo de colocar os participantes à vontade. A primeira consistiu em escrever o primeiro nome em um crachá e desenhar um símbolo para sua identificação pessoal no grupo. Os crachás foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente, tendo sido proposto que cada participante fizesse uma pergunta ao colega ou à colega cujo crachá sortearse. Este ou esta receberia o crachá mediante a resposta a essa pergunta que, segundo as instruções dadas, deveria permitir ao grupo conhecer um pouco o participante.

Uma primeira observação merece ser aqui registrada e comentada: a maioria dos jovens só conseguiu fazer a pergunta ao colega com a mediação de um terceiro que ocupava o papel de professor (no caso, com a minha mediação). Três deles, monossilábicos, falando em voz quase inaudível, mostraram muita dificuldade de se expressar no grupo; uma garota não conseguiu nem mesmo falar o próprio nome em voz alta para os demais; outros três assumiram atitudes defensivo-agressivas, a exemplo de dois que pediram que o colega falasse um defeito dele no grupo.

Onze das perguntas de apresentação indagavam sobre planos futuros (*O que você pretende fazer depois do colégio? Qual é o seu sonho? O que você pretende fazer no futuro?*) e sete sobre características e comportamentos pessoais (*O que você gosta de fazer no seu dia-a-dia? Uma qualidade sua? Quem é você?*) Quatro dos participantes, que sortearam o crachá de um colega ou uma colega conhecida, conseguiram apontar uma qualidade dele ou dela.

Quanto ao conteúdo das respostas, é digno de nota o nível de aspiração dos sujeitos. Dos oito sujeitos que responderam a perguntas sobre planos futuros, apenas um deles falou em “terminar o colégio e entrar para uma profissão”. Todos os demais manifestaram a intenção de fazer um curso universitário, tendo sido mencionados os cursos de Direito (duas vezes), Psicologia, Medicina, Veterinária, Educação Física, Química. Um dos jovens afirmou que pretendia “fazer faculdade”, mas não havia ainda definido o curso.

A observação do comportamento dos participantes e a análise dos registros gravados em áudio revelam ainda outros aspectos que merecem ser comentados: a inibição de muitos, que não se manifestaram; a dificuldade de interação entre pares, razão pela qual o que fora planejado para ser um grupo de discussão se transformou em uma entrevista coletiva. Em alguns momentos, como na interação transcrita a seguir, uma das jovens fala em terceira pessoa, fala *do* colega e não *com* ele, contrariamente ao que seria de se esperar:

L — *Ah, eu queria fazer alguma coisa relacionada a Química. Eu saí com o D. Ele é da minha sala, eu conheço assim só um pouquinho ele. Assim, eu acho que ele dá bem com todo mundo na sala de aula. E, um sonho dele...*

A segunda atividade consistiu em uma interação dirigida, em duplas: os participantes foram convidados a caminhar pela sala ao som de uma música e, quando a música era interrompida, teriam de parar em frente a um colega ou a uma colega que estivesse próxima e responder à pergunta proposta por mim como coordenadora da atividade.

A gravação em áudio não permite discernir o conteúdo das respostas dos participantes, mas é possível distinguir, pela altura do burburinho produzido pelas falas, a diferença de

envolvimento destes no tema que era objeto da pergunta. Assim, depois dos dois primeiros tópicos apresentados para a troca de idéia (*Uma lembrança boa de infância e o que você fez no último sábado à noite?*), há um considerável ruído de respostas e grande envolvimento dos participantes. Quando as perguntas passam a tratar da questão da leitura e da escrita, tema que seria o objeto central da discussão, o burburinho diminui e se ouvem inicialmente algumas interjeições de desagrado. Depois da pergunta *Que livro que você leu na sua vida de que você mais gostou?*, após um primeiro *Ah!...*, o barulho das conversas se torna mais baixo e abafado. Volta a ficar um pouco mais alto depois da pergunta *O que você escreve na escola e fora da escola?*, mas não atinge o mesmo nível que o observado nas primeiras perguntas.

Após a atividade de integração, foi feita a proposta de discussão coletiva, apresentado o roteiro básico de perguntas numa folha de *flipchart* e feitos acordos sobre atitudes necessárias ao bom desenvolvimento da atividade: falar um de cada vez, pedir a palavra levantando a mão, passar o MP3 com cuidado para o colega que estivesse falando, falar livremente, ter em mente que o grupo e a pesquisadora estavam investigando juntos a questão. Além da apresentação das perguntas transcritas a seguir, foram feitos esclarecimentos e comentários orais de forma a facilitar a compreensão do grupo:

1. O que você lê e escreve na escola e fora dela?
2. Que importância têm a leitura e a escrita na sua vida?
3. Como foi para você aprender a ler e a escrever?

Dos vinte presentes, nove fizeram intervenções, voltadas predominantemente para mim, que ocupava o papel de pesquisadora-professora, indício novamente da dificuldade de interação entre pares, ou seja, o que deveria ser um grupo de discussão se transformou numa sucessão de falas individuais. Além da inibição, outro fator pode ter determinado tal situação: o assunto não era suficientemente polêmico para que o grupo se envolvesse numa discussão calorosa, com defesa de diferentes pontos de vista. Essa última hipótese foi levantada com base no que ocorreu ao final da interação, quando perguntei por que os participantes falavam tanto em copiar matéria do quadro: “Vocês copiam matéria do quadro, por quê? Por que não têm livro?” Nesse momento, os participantes começaram a falar ao mesmo tempo, a argumentar e contra-argumentar uns com os outros, as explicações e opiniões se dividiram acerca da frequência e das razões das cópias e, em especial, das aulas de determinado professor. Deixou, então, de dominar a interação aluno-pesquisador, como se pode ver pela

passagem transcrita a seguir, o que pode ser indício de que falar sobre leitura e escrita não era um assunto que mobilizasse e envolvesse significativamente o grupo.

Várias vozes — *Não. A maioria é. Algumas matérias.*

S1 — *Às vezes, faz a apostila e não abre a apostila pra nada. A professora de Geografia num usa a apostila porque fala que a apostila num tem a matéria que ela tá dando.*

S2 — *Ou às vezes o professor também num gosta muito de como está no livro.*

P — *Vocês recebem livros na escola?*

Várias vozes — *Não, alguns. Português e Matemática.*

P — *Só de Português e Matemática...*

Várias vozes — *O resto é apostila que eles fazem.*

S3 — *Às vezes a apostila é de outro professor.*

S2 — *Ano passado, a gente tinha que comprar os livros. Todos os livros. Tinha de comprar.*

S4 e várias vozes ao mesmo tempo — *... matéria, matéria, num passa no quadro.*

S2 — *Mas a explicação dele é ótima.*

S1 — *É complicado pra você estudar. Ele dá a matéria, mas num dá exercício. Ele num dá trabalho. Matéria, matéria, matéria.*

S5 — *Ninguém pega média.*

Os cinco jovens que se pronunciaram acerca da leitura na escola identificaram-na como um instrumento de aquisição do saber escolar, caracterizado como um saber teórico. Nenhum dos sujeitos falou de leituras que, desenvolvidas no espaço da escola, lhes tivessem proporcionado experiências lúdicas ou de fruição estética. Em nenhuma das falas foi atribuído um lugar especial para a leitura na aula de Português, nem há indícios de que os sujeitos tenham consciência de que se deva ler na escola também com o objetivo de aprender a ler. Também à escrita foi atribuído o mesmo caráter instrumental que à leitura: escreve-se na escola para aprender outras matérias. A escrita como cópia ou como “o que se tem de escrever” foi o que veio à mente de todos os que se manifestaram. Apenas uma jovem, AC, mencionou a produção de texto e outra atividade de linguagem desenvolvida nas aulas de Português e Literatura.

Dos seis sujeitos que se manifestaram em relação à leitura fora da escola, apenas um disse gostar de ler intransitivamente (ou quase intransitivamente). Essa mesma garota, AC, dá indícios de uma acurada consciência metalingüística: percebe e explicita que não é possível escrever sem ler. F. disse que não “liga muito para essa tal de leitura”. Na fala dos demais, os livros foram citados com restrições: “quando me chama atenção”, “se é interessante”, “histórias policiais, de suspense, terror”. Dois mencionaram o interesse por revistas e jornais, um deles reconhecendo o valor da leitura como meio de obter informação; três manifestaram explicitamente restrição à leitura de poesia e dois a histórias de amor e “livrinhos melosos”.

Na fala desses dois últimos, há indícios de identificação entre poesia e literatura sentimental ou idealizada. Dos sete jovens que se manifestaram em relação à escrita no cotidiano, três atribuíram-lhe função expressiva, de desabafo: dois, EL e AD, reconheceram explicitamente esse papel da escrita; um terceiro, JJ, deu indícios de que os textos que gosta de escrever servem também a essa função, ainda que indiretamente, de forma ficcionalizada.

Os segmentos centrais das falas dos participantes que se manifestaram foram agrupados a seguir, a partir das perguntas feitas. As letras maiúsculas da primeira coluna identificam os sujeitos.

2.1.1 O que você lê e escreve na escola e fora dela?

	O que você lê e escreve na escola?	E fora dela?
F	<i>Escreve-se para copiar matéria... (...) Eu acho que hoje em dia na escola tá rolando muito aquilo, o professor chega, enche o quadro de matéria, e esquece do aluno.</i>	<i>Ó, na minha vida, igual esse tal da leitura aí. Eu num ligo muito pra leitura não, sabe? Antes eu lia muito, agora eu num leio muito não, num tenho tempo pra nada.</i>
EL	<i>Matéria. Muita.</i>	<i>Cartas... Como eu gosto muito de escrever, eu costumo fazer cartas, que eu adoro.</i> <i>[Escrevo sobre] coisas que acontecem no meu dia-a-dia. Como eu me sinto, quando eu estou triste, quando eu estou feliz, entendeu? É assim, é eu olhar, eu imaginar, aí vem a vontade de escrever. (...) Como se fosse um diário.</i>
MG	<i>Escrevo atividades, matéria..</i>	<i>Dependendo do livro eu gosto de ler. Tipo de livro assim de aventura, essas coisas. O senhor dos anéis, essas coisas, eu adoro lê.</i> <i>De vez em quando, [escrevo] uma frase ou pensamento relacionado com o que penso ou quero fazer.</i>
JJ	<i>...geralmente o que leio na escola e escrevo são teorias. Eeéh, professor chega na escola e vive de teoria, a explicação deles.</i>	<i>Eu costumo... escrevo textos. Geralmente são textos, sabe? Eu num gosto muito de escrever rimas. Sabe, geralmente, igualzinho a professora de Português falou: “tomar cuidado pra eu num entrar em depressão porque meus textos são mais ou menos parecidos com os de Álvares de Azevedo”. São textos escuros, que ficam guardados entre si, de pessoas tristes, de pessoas tristes que, por mais que (ludem?) pra vida, nunca dá certo, sempre no final acaba sozinho.</i>

	O que você lê e escreve na escola?	E fora dela?
AD	<i>Igual todo mundo falou, matéria...</i>	<p><i>...suspense, mais de terror também assim. Diferente de muita gente que gosta de história de amor, história de eeh de contos de fada, esse negócio pra mim, num gosto não. Gosto muito de coisa assim eeh... medieval também, eeh muita coisa medieval também...</i></p> <p><i>Eeh, acho que aqui todo mundo conhece, num sei se a Bianca, Agatha Christie, ela fala muito assim sobre... o livro dela é suspense, tem investigação,(...). tem de prestar muita atenção, então agora só tô pegando livro dela pra ler. Gosto muito.</i></p> <p><i>Eu escrevo sobre eh quando eu tô com raiva, quando eu tô triste, quando eu tô alegre, mas muito, muito assim, muita coisa também mais sobre tristeza, mais sobre coisa assim tipo sombria, também num tem final feliz não. Num gosto de rima também. Fora da escola eu escrevo mais isso.</i></p>
AC	<p><i>...na escola nem digo muito que eu leeia assim. Porque, quando eu tô copiando, estou lendo e tal. E então, sei eu lá, pede pra fazer alguma produção de texto eu faço.</i></p> <p><i>...Gosto muito de escrever, mas sobre um certo tema. Num gosto de ficar escrevendo aleatoriamente assim sobre temas, sei lá, gosto de ter um tema pra mim poder escrever, sabe? Falar sobre. Igual a gente fez um trabalho esses dias sobre Dom Casmurro. Tinha que ler um livro e fazer um estudo dirigido, né? Aí a professora pediu pra gente fazer, pra gente defender ou acusar o comportamento de Capitu. Eu adoro, assim, escrever sobre isso, entendeu? Um tema, assim, eu peguei defendi, fiz a tese e tal, assim eu gosto...</i></p>	<p><i>...eu gosto muito de ler. Tudo quanto é livro e tal, só num gosto muito de poesia. Poesia, poema, tem um só que eu gosto de ler: Fernando Pessoa. Adoro Fernando Pessoa, sou apaixonada, viu? Pirada com Fernando Pessoa.</i></p> <p><i>...mas agora chegar em casa e começar a escrever num é comigo não. Sou muito mais chegar em casa e ler do que escrever. Nuum sou muito chegada a escrever não.</i></p>
J	<i>Bom, na escola, a gente sempre escreve matéria, o que tem que escrever, né?</i>	<i>E fora, assim, eu num sou muito de escrever não. Eu escrevo quando precisa.</i>
D	<i>A matéria eu copio com força. Copio, faço desenho, faço (script ou escrito?) de revista</i>	<p><i>... agora lá em casa assim o que que eu escrevo mais é trabalho.</i></p> <p><i>Gosto de ler muito é revista, leio até cinco, seis, o tanto que eu tiver revista em volta, leio todas, de capa a capa. Leio livro, livro que eu gosto de ler mais é livro de terror. Peguei aquele livro Vampiro de Curitiba, num era nada do que eu pensei. O Vampiro de Curitiba. Num gosto de poesia, num sou muito chegada assim, sabe? Esses livrinhos melosos.</i></p>

2.1.2 Que importância têm a leitura e a escrita na sua vida?

Infere-se da fala de F que, para ele, a leitura antes de ser forma de compreensão da realidade, é uma substituição enganosa desta, um meio de encobrir a verdade ou de distanciar as pessoas da crueza da vida. Já a escrita teria uma função pragmática e utilitária (arrumar emprego) e de distinção social (ter valor aos olhos dos outros). Tal como F, MG e JJ ressaltam o valor prático da leitura. Observe-se que MG é filho de mãe não-alfabetizada e de pai que só tem rudimentos de leitura e escrita. Possivelmente por isso, considera-se afortunado por ser capaz de utilizar a leitura em situações cotidianas. Embora tenha dito que gosta de ler livros do gênero *O senhor dos anéis* — e ele efetivamente leu esse livro durante o trabalho —, não consegue atribuir explicitamente à leitura nenhum outro valor, a não ser a função prática de orientar-se no mundo social. Concede, porém, à escrita certa função estruturadora da própria identidade, quando diz que a utiliza para registrar pensamentos ou decisões. Já JJ, ao mencionar o valor instrumental da leitura, parece estar dando apenas um exemplo de sua importância, o que chama de “pequeno detalhe” e de “uma das bases de sua importância”, possivelmente a mais óbvia.

EL, AD, AC e J, as quatro do sexo feminino, consideram a leitura forma de conhecimento e aprendizagem; AD atribuiu à leitura inclusive um papel específico na ampliação do vocabulário e na melhora do desempenho em escrita. Menciona que lê consultando no dicionário o significado das palavras que não conhece. A prática de interromper a leitura a cada palavra desconhecida foi mencionada como a “pedagogicamente correta” por diferentes sujeitos ao longo do trabalho. Em uma das oficinas posteriores, foi propositalmente provocado um diálogo coletivo em que essa idéia foi reiterada por alguns dos participantes. Os dados indicam que possivelmente se trata da reprodução de uma estratégia de leitura recomendada pela escola para a leitura em geral, qualquer que seja sua finalidade ou o gênero de texto.

	Leitura	Escrita
F	<i>Eu num ligo muito pra leitura não, sabe? (...) Eu gosto de ver o que está passando, antes daquela reportagem que que surgiu, sabe? Pra ter aquela reportagem, que boato que surgiu, de onde que veio. Aí a leitura eu acho que tem de ser assim, num adianta. (...)</i>	<i>Uai, de escrever todo mundo precisa. Hoje em dia, pro cê prestar um concurso público, gente, se você num escrever seu nome com uma letra bonitinha, eles te reprovam no começo. (...) Ajuda, ajuda... O cara, assim e tal, às vezes, as pessoas olham a letra do cara, elogia, isso pra gente é bom,</i>

	Leitura	Escrita
F (cont.)	<i>...eu desbandeirei, eu saí da linha, da 5ª série pra cá. A gente muda, sabe? A gente vai crescendo, a gente vai vendo, sô, que nem tudo é como a gente vê não. As coisas que a gente vê, o povo fala pra gente 'é isso é aquilo, a vida é bela'. A vida traz pra gente tanta coisa, num é assim não, sô. (...) E muitas pessoas, o que eles lêem eles quer pôr na vida deles. Lê um livro, um bang-bang e quer pegar um revólver e sair atirando aí igual doido. Num dá certo não, uê! Num compensa não.</i>	<i>uê, pra todo mundo. O cara ah e tal, 'minha letra bonitinha', o povo elogia, o cara só quer melhorar, cada vez vai melhorando, sabe, não só com a letra, mas com ele mesmo. Uma coisa vai puxando a outra. A auto-estima dele vai lá em cima.</i>
EL	<i>A leitura, ela é importante pra mim porqueee... você aprende muito... a conheceer... você aprende muito a conhecer...</i>	<i>Há coisas, assim que, não é nem por esquecer, há coisas que eeeh... nós deixamos de falar até mesmo por medo, alguma coisa relacionada e numa carta você já tem mais liberdade. É como se o papel ... é você e o papel. Então fica tudo mais fácil.</i>
MG	<i>... então é muito bom a pessoa ler e chegar num lugar e saber o que está escrito numa placa, nalguma coisa assim, porque tem muita gente que num sabe, chega, olha assim, gostaria de saber tudo que estava escrito ali, mas não sabe. Então, pra mim é mil maravilha poder ler. Só isso mesmo.</i>	<i>De vez em quando, uma frase ou pensamento relacionado com o que penso ou quero fazer.</i>
JJ	<i>A importância que a leitura e a escrita têm na minha vida, eu acho que é tudo. Porque se você não souber a ler, num tem nem como você pegar um ônibus. Porque eu já vi pessoas já no ponto de ônibus eeeh te pergunta, fala assim: 'qual que é aquele ônibus que vem ali?' Sempre que passa um tá sempre te perguntando. Então, nesse pequeno detalhe se mostra qual a im/ uma das bases importantes que a leitura tem na na na nossa vida.</i>	<i>Escrever é criar um texto em cima de outro. Me fugiu a palavra, num sei se é contextualização... Em cima daquele texto, jogar minha idéia nele. Por exemplo, um mesmo que eu fiz da Albertina, que era TPM, Tendência para não matar. Eu acho que você deve conhecer ele. Sabe, e tem outros também.</i>
AD	<i>A leitura assim teve importância pra mim porque eu pude conhecer muita coisa, pude... cada dia que a gente lê assim a gente aprende mais um pouquinho, né? palavras assim diferentes. Então quando eu leio assim um livro eu gosto de ler com o dicionário, porque tem as palavras que a gente num entende, né? Aí vai lá no dicionário, aí já já amplia né? Quando gente for escrever...</i>	<i>Eu escrevo sobre eh quando eu tô com raiva, quando eu tô triste, quando eu tô alegre, mas muito muito assim, muita coisa também mais sobre tristeza, mais sobre coisa assim tipo sombria, também num tem final feliz não.</i>
AC	<i>Sei lá, eu acho muito importante ler, num sei, pra poder ter novas idéias, pensar a respeito de várias coisas, sei eu lá.</i>	<i>...mas agora chegar em casa e começar a escrever num é comigo não. Sou muito mais chegar em casa e ler do que escrever.</i>
J	<i>...eu acho que é muito importante, porque igual pra gente tá sempre aprendendo, a gente tem que ler.</i>	<i>E escrever a gente já tá passando pra outras pessoas o que a gente já sabe.</i>
D		<i>Num ligo se o livro é grande ou é pequeno. Eu quero saber se ele é interessante. Gosto de ler o jornal da cidade. Acho muito interessante saber informação. Sou igual bobo, todo papel que eu vejo na rua eu olho...</i>

2.1.3 Como foi para você aprender a ler e a escrever?

Cerca de metade dos jovens que se manifestaram têm boas lembranças de seus primeiros contatos com a leitura e a escrita; todos esses mencionaram a importância de mediadores (a mãe ou irmã mais velha, a professora, os adultos da família). EL falou genericamente de “pessoas maravilhosas que a guiaram”; JJ, da mãe que lhe contava histórias e da “professora-madrinha”; AD, da professora que “pegava no pé”, mas lhe elogiou a letra redondinha; AC, do fato de ter sido sempre rodeada de livros, pessoas que liam e a incentivavam a ler; J fala da mãe que, no quintal, a ensinou a escrever o nome com bolinhas de mamona. Sem que o saibam, esses jovens comprovam a tese de que, antes e além de aprender a decifrar letras, ser incluído na cultura da escrita implica vislumbrar o mistério da escrita e desejar dele participar. F, L e D são contra-exemplos que apontam para a mesma tese. F declara que não foi fácil aprender a ler; L menciona dificuldades com a representação gráfica, provavelmente o problema de escrita espelhada; D fala enfaticamente que ninguém nunca lhe contou histórias e menciona também dificuldades de comportamento na escola.

Considerando o que aconteceu subsequente, durante o processo, alguns aspectos merecem ser comentados. Quatro dos cinco jovens que se manifestaram positivamente em relação à aprendizagem da leitura (JJ, AD, AC e J) permaneceram no grupo de pesquisa e produziram textos que foram publicados no jornal. A quinta jovem, EL, não permaneceu devido a compromissos de trabalho. L, F e D, que mencionaram experiências negativas, abandonaram o grupo logo no início, após a segunda ou a terceira sessão. Todos relatam conflitos com a escola: L teve dificuldades de aprendizagem; F e D, ambos do sexo masculino, dão sinais de resistência à escola.; F, além de críticas declaradas à escola, adotou, em alguns momentos, atitudes de irreverência e de questionamento em relação a instruções dadas.

Leitura e escrita: memórias e experiências	
F	<p><i>...fácil num é não, porque sempre que você está aprendendo uma coisa diferente, uma coisa nova, tem sempre aquele, aquela cobrança maior, principalmente na hora de aprender a ler. Aprender a ler não é fácil. Onde que eu aprendi a ler também foi muito bom.</i></p> <p><i>...as professora remou mal, porque eu nunca fui um menino assim... estudioso, inteligente, mas eu sempre fui aplicado, sempre tentei fazer. Da 5ª. série pra lá, que eu desbandeirei e tô aí até hoje.</i></p>
EL	<p><i>Foi ótimo, principalmente por ter sido guiada por pessoas maravilhosas que eu tenho boas recordações. As lembranças, só lembranças boas, porque é difícil você encontrar pessoas que realmente queiram te ajudar, a te guiar, a mostrar assim a importância que tem.</i></p>

Leitura e escrita: memórias e experiências	
MG	<i>Olha, pra mim assim, eu num achei difícil. Foi até legal, porque quando eu tinha assim na faixa de uns cinco anos, minha irmã já sabia ler, aí ela começou a me ensinar a escrever meu nome e eu, oh, achei a maior maravilha do mundo. E eu cheguei na escola sabendo ler algumas palavras e fal/ escrever meu nome inteiro, o professor até gostou disso, por isso que eu tive mais um pouco de facilidade.</i>
JJ	<p><i>Minha mãe, ela contava, (...) eu gostava de ouvir as histórias da adolescência do meu pai.</i></p> <p><i>Bom, pra mim aprender a ler e escrever foi maravilhoso. Eu lembro que eu tinha lá por meus três, quatro anos, e a minha irmã, eu morava no interior, a minha irmã tinha uma pasta verde que, uma pasta, eu lembro até a cor que era verde, ela não usava essa pasta, tinha um caderno dela que eu pegava, minha mãe me dava banho, eu saía correndo, fugia de casa, ia pra escola, chegava lá ficava desenhando, folheando livro (...)</i></p> <p><i>Quando eu/ e depois assim, foi muito bom porque eu aprendi a ler com minha madrinha, que ela dava aula lá. Depois foi com outras pessoas que já conviviam no dia-a-dia. Foi sempre bom porque além de a gente estudar lá, a gente tinha contato fora da escola com os professores mesmo. Pra mim foi muito bom.</i></p> <p><i>Tentava adivinhar as figuras, o que os personagens tentava a passar, qual a mensagem que ele tentava passar pra gente.</i></p>
AD	<i>Pra mim aprender a ler não foi difícil, (...) também a professora ficava assim no meu pé mesmo pra eu aprender. Ela falou com minha mãe que não era difícil. E quando ... minha mãe é que não gostava de me levar para escola porque quando ela me levava, todo lugar que tinha uma coisa pra ler eu parava e ficava lendo e ele falava: ' tá, tá, tô atrasada, vão pra escola, que num sei o quê'. Aí pra mim não foi difícil. E hoje tem muita importância pra mim porque gosto de ler muito e dá pra aprender muita coisa.</i>
	<p><i>Eu lembro (...) que já tava no final, tinha aquele diplominha, né? Aí a professora estava explicando como é que você tem de escrever o nome: tem de escrever bem bonitinho e tudo''. Aí ela me mandou escrever. Eu escrevi lá e tal. Aí eu achei legal porque ela falou assim: 'Ó, tá vendo? Tem de ser igual a ela, tem de ser assim, redondinho, bonitinho'. Eu fiquei me achando o máximo, né?</i></p> <p><i>Quando eu pego um livro assim da escola pra estudar, eu num vejo nunca meu pai me chamar pra estudar (...) Meu pai nunca fez nada a mais... Minha mãe sempre fala assim de ter cultura, e tal, meu pai ...</i></p>
AC	<p><i>Sabe o que eu gostava de fazer quando eu não sabia ler ainda? Pegava o livro e ficava contando a história que me vinha na cabeça e falando que tava escrito no livro.</i></p> <p><i>Assim, aprendi a ler muito cedo porque eu sempre fui rodeada por professores na minha vida, nunca vi! Minha mãe é professora, minha madrinha, todo mundo é professora, nunca vi. Aí sempre tive muito contato com livro. Aí pra mim foi fácil, muito fácil ler...</i></p> <p><i>Num sei, acho que sempre fui muito incentivada a escrever, e ler, principalmente. Acho muito importante. E mais do que ler, é cê saber o que tá por trás daquilo que você tá lendo. Esse eu acho que é o objetivo da leitura, só que o que tá lá, qualquer um pode ler e entender, o que está escrito, mas o que tá nas entrelinhas é o que importa, né? Às vezes, você escreve lá um texto maravilhoso lá, falando sobre alguma coisa, mas você vai olhar, prestar atenção nos detalhes, é outra coisa totalmente diferente, né?</i></p>
J	<i>Agora quando eu aprendi a ler, eu, assim, num foi difícil não. Minha mãe sempre me ajudou, meu pai também. E escrever... Uma lembrança que eu tenho foi quando eu escrevi pela primeira vez o meu nome, e não foi com lápis, foi com bolinhas de mamona. Eu achei muito... assim, foi uma lembrança que eu guardo até hoje, muito bom.</i>
D	<i>E... a leitura pra mim na época que eu aprendi a ler num teve muito significado pra mim, porque todo mundo estudava, tudo a mesma coisa. Eeh, na época num teve muito interesse pra mim. Hoje eu acho mais importante, acho hoje a leitura muito mais importante. Muito eficiente na vida de todo mundo. Mas na época que eu aprendi...</i>

Leitura e escrita: memórias e experiências	
D (cont.)	<p><i>... foi fácil, por isso que eu num ligava, foi fácil. (...). Eu era muito bagunceiro. Ficava de castigo direto, fazia tudo e ia, fazia bagunça, deixava todo mundo pra trás e ia fazer bagunça.</i></p> <p><i>Eu num ligava, num tinha ninguém pra me incentivar, meu pai num me incentivava, minha mãe, ninguém, ninguém lá em casa, meu pai...</i></p> <p>[— Alguém lia história pra você?]</p> <p>— Não. Nunca. Nunca.</p>
L	<p><i>Eu lembro que, antes de eu entrar pra escola, eu, como eu sou canhota, aí minha mãe ficava me ensinando, só que eu escrevia tudo ao contrário. Aí quando eu entrei pra escola, foi meio difícil, que eu tinha de fazer o L assim e eu fazia tudo ao contrário. Aí só que a professora ficava mandando eu virar o caderno, ela mandava eu ficar assim. Isso eu achava chato, não gostava de ir a escola não. Mas agora eu vejo como que era bom aquela época. Se eu pudesse voltar...</i></p>

2.2 Marcas dos que se foram

D Dentre as “cartas” de leitor produzidas na atividade de formação do grupo, uma me chamou especial atenção pelo fato de o aluno ter escrito ao final: “Meu nome é D, tenho 17 anos e estou conhecendo o mundo da leitura”. Indagava-me se era um dizer verdadeiro ou apenas frase escrita para cumprir tarefa escolar. Quis conhecê-lo, conversar com ele. Procurei a diretora da escola que, depois de ter comentado que ele era aluno da escola desde a sexta-série e que se tratava de um “aluno difícil, que agitava muito”, mandou o vice-diretor chamá-lo em sala. Este, ao chegar com o aluno, observou: “Eh, D, o que que você fez de errado?”. Mais tarde, o vice-diretor entrou na sala da entrevista, pediu desculpas pela interrupção e, antes de sair, comentou: “Ele melhorou demais. Do ano que eu conheci ele pra cá... Nossa senhora! Parece outro homem”.

D aceita ser entrevistado e, durante a conversa, mostra-se acessível e comunicativo. Conta que tem um irmão e uma irmã mais velhos, que pararam de estudar na oitava série. Menciona que o irmão, apesar de não estudar, gosta de ler; relata que o pai, que fez também até a oitava série, trabalha em uma siderúrgica e, segundo D, é inteligente, gosta de ler e o incentiva a estudar. Conta ainda que o pai deixou de ser promovido no emprego por não ter segundo grau e que a mãe não sabe ler nem escrever. Veio, segundo ele, de uma cidade do interior distante, cujo nome ele não lembra.

D — Nuuu, meu pai é inteligente com força! Ele num é meu pai não, ele é meu padrasto, mas ele me cria desde cinco anos de idade. Eu considero ele como meu pai, eu gosto muito dele. Ele me incentiva muito a estudar, muito. Se não fosse por ele, eu num tava estudando não.

(...)

D — *Ele trabalha em siderúrgica.*

P — *Trabalha na siderurgia. Qual siderúrgica?*

D — *Calsete. Ele trabalhava na Siderpa, ele saiu. Olha só pro cê vê! Ele saiu da Siderpa porque ele achou muita humilhação pra ele porque ele tinha até a oitava, mas o serviço que ele faz ninguém faz. Porque ele já sabe fazer, há muitos anos que ele já mexe com isso. Aí colocou, ele esperando a promoção, colocou outro rapaz pra ele podê treinar para fazer o serviço que ele faz.*

D ratifica o que escreveu sobre estar conhecendo o mundo da leitura. Diz que, antes, não gostava de ler e afirma, com ênfase, que ainda não se considera um leitor, que está se tornando um leitor. Relata que todo dia, à noite, lê durante algum tempo, antes de dormir. Explica que lê com calma, olhando no dicionário as palavras que não conhece. Inicialmente, atribui sua mudança de atitude em relação à leitura ao amadurecimento; em outro momento, fala do incentivo dos professores. A forma de incentivo? Mandar ler, dizer que ler é importante e passar trabalhos sobre os livros lidos.

P — *Como é que aconteceu isso?*

D — *... foi esse ano, foi esse ano. Eu desenvolvi mais, eu comecei a pegar livro na biblioteca.*

P — *É? E por que que você acha que aconteceu isso?*

D — *Num sei, acho que eu amadureci mais.*

(...)

D — *Eu acho que é porque... antigamente eu num lia mesmo não, sabe? Ficava brincando. Agora eu tou entrando mais na adolescência, aí eu estou gostando mais de ler, conhecer mais. E tenho que estudar, né? Senão, num consegue. Aí agora eu estou lendo mais livro, com apoio da professora S., de Português, da professora N., de Literatura. Eu tô até lendo um livro de... como que é o nome dele?.*

P — *Dom Casmurro. De Machado de Assis.*

D — *Isso.*

P — *E o que que você está achando?*

D — *Eu tô achando ele bem legal.*

P — *Então você disse que as professoras incentivaram. E como é que elas incentivaram?*

D — *Passavam trabalho, falava que tinha de ler, porque a leitura era importante.*

Durante a entrevista, D falou de outras leituras feitas: jornais, o romance *Iracema* e um livro de Paulo Coelho, cuja história contou com entusiasmo, considerando que se baseava em fatos reais. A certa altura, diz que, se eu quiser, me empresta esse livro ou outros de Paulo Coelho. Explica como teve acesso aos livros e fala do que a leitura lhe proporciona.

D — *É. É, fato real, eu acho, o romance dele, é fato real. Aí ele escreveu esse livro em dedicatória à mulher dele, em qualquer lugar que ele esteja, talvez ela leia o livro dele. Aí ele tá pedindo ela desculpa e tal, ele contando como é que foi na delegacia, que ele foi preso e tal. Aí eu peguei e li ele e dei ele pra Janaína. Ela achou muito interessante também.*

(...)

P — *E esse livro, você escolheu lê-lo? Você escolheu, você ganhou?*

D — *Não, eu, um colega meu, do lado lá de casa, ele assinava revista, aí parou, aí todo mês eles mandam. Eu pego e pego eles pra mim ler, Época, Istoé. Aí veio esse livro. Veio o livro.*

P — *E o que que a leitura te dá? Hoje, quando vê pensa assim: 'eu estou gostando de ler'. O que você encontra na leitura?*

D — *Muita coisa boa. Paz. Pra mim, distrai mais a mente. Eu já fiz muita bobagem. Ler é muito bom, eu gosto, sabe? Porque eu aprendo muito na literatura.*

Depois da segunda oficina, D não voltou mais. Tentei entrevistá-lo para saber por que desistira, mas ele se mostrou arredio, fechado, disse que não queria mais participar e que não gostava de ser entrevistado. Em conversa com a orientadora, fiquei sabendo que D estava em conflito com a escola: queria passar para o turno da noite, para ficar junto com uma colega que fora transferida por problemas disciplinares.

— *Eu estou me lembrando de um fato que talvez desestimulou ele a continuar. Porque tinha uma colega dele de sala, parece que os dois estavam começando a querer ter um namorico, sabe? (...) Aí nós fomos obrigados a passá-la pra noite, porque ela estava nos dando muito problema de manhã e ele sentiu muito isso, ele queria ir pra de noite também e nós não deixamos. Ela estava sendo uma péssima influência para ele. Ela é mãe solteira, fuma muito, tem uma vida muito livre, sabe? E nós achamos que ela estava interferindo muito, estava com uma linguagem não muito adequada, sabe? E tava fazendo a cabeça, querendo, tipo fazendo um movimento, querendo que a escola, que a direção arrumasse um cantinho para os fumantes, sabe? Ela liderando isso.*

E assim D se foi sem que eu pudesse compreender mais profundamente como e por que ele estaria “entrando no mundo da leitura”. Alguns pontos, porém, chamam a atenção. Primeiro, a história de conflitos com a escola e de desinteresse pela leitura, possivelmente, por identificá-la com a cultura escolar. Depois, a descoberta da leitura, atribuída ao próprio amadurecimento e ao incentivo das professoras que, sem grandes mistérios, falam da importância de ler, indicam livros de leitura obrigatória e passam trabalhos. Comparada com a história de outros que se foram, alguns pontos parecem distinguir D: o pai gosta de ler e o incentiva; o irmão mais velho, segundo ele, tem o hábito de ler. Como se verá no capítulo 3, em um dos textos que produziu, o artigo de opinião sobre o discurso de Lula, D deixa marcas do esforço para compreender o que lera e para marcar sua posição pessoal frente à questão proposta. Percebe-se que ele se concede o direito de tomar a palavra.

JU Com 17 anos, JU é a mais nova de quatro irmãos. Os dois irmãos pararam de estudar na quarta série; a irmã, no primeiro ano do ensino médio. Embora seja a mais nova, é ela quem assume as tarefas domésticas. Sente-se sobrecarregada, fala dos conflitos com os irmãos, do acidente de carro que aconteceu com o namorado. Relata que o pai deixou a família quando ela tinha oito anos e, desde então, a mãe trabalha em casa de família e fica fora durante toda a semana. Segundo ela, a mãe sabe ler, mas pouco.

JU — *Ela é alfabetizada assim, ela sabe lê e tudo, mas num é, uma que ela num tem nem tempo pra ficar lendo e não enxerga muito bem também não. Aí ela num lê, num lê muito quase não (...) Minha mãe tem assim, tem conhecimento, mas tem conhecimento muito pouco, sabe? O necessário, assim, num dá para aprofundar muito.*

Embora se tenha mostrado comunicativa na entrevista individual, nas duas oficinas a que esteve presente, JU não se manifestou no grupo. Indagada sobre as razões de ter começado o trabalho e logo desistido, fala que “não entende de jornal e de revista”, da dificuldade de expressar as próprias opiniões, do medo de errar, da vergonha. Afirma categoricamente que é preciso ter uma opinião, que não se pode “ficar em cima do muro”. Justifica essa convicção, relatando que uma de suas professoras desconsiderava a redação de quem não tomasse uma posição frente ao tema. Como se verá no capítulo 4, JU produziu um artigo de opinião em que, no último momento, hesita em assumir a posição que vinha defendendo.

JU — *...achei até interessante e tudo, mas assim eu num entendo muito de jornal, revista. E, ah, eu achei difícil pra mim estar expressando a minha opinião, igual eu falei, a gente tem de tá, na oficina, falar o que que a gente pensa e eu assim sou muito fechada, eu num consigo falar, entendeu? E isso acaba me prejudicando. Eu até gostei, mas eu acho que eu num tem muito, num dou muito pra isso não. Eu achei muito difícil a expressão, eu tenho vergonha.*

P — *Você teve dificuldade de se expressar no grupo? Foi isso?*

JU — *No grupo, assim. Eu tenho... eu sou muito comunicativa, mas quando eu tenho que falar esse trem de opinião, (...), eu assim eu tenho muito medo às vezes de estar errada também, mas muita vergonha também, a vergonha vai muito. (...)*

JU — *Ah, sei lá, eu acho que é uma questão de opinião, acho que você tem de ter opinião própria, num pode ficar em cima do muro, senão igual uma redação que a professora deu pra gente fazer. Ela, se a pessoa ficasse em cima do muro, ela estava desconsiderando. Ou a pessoa era tipo assim ou a favor ou era contra. Ou era assim uma coisa boa ou tinha coisa ruim, entendeu?*

O *até* com que a entrevistada marca sua fala inicial (... *achei até interessante e tudo...*) aponta para o que foi ficando mais claro no decorrer da entrevista: JU não tem hábito de leitura, tem dificuldade de concentrar-se e compreender o que lê. Participar de uma oficina de escrita não era prioridade para ela naquele momento. É possível que não tenha compreendido bem que tipo de trabalho seria feito, apesar de todos os esclarecimentos prévios que recebeu.

JU — *...Mas igual eu num tenho costume de pegar e ler não, assim revista, esse trem, jornal não. Igual eu falei, se tem uma notícia ali interessante, eu puxo, puxo ali, leio e deixo o jornal na mesa, num tenho costume de pegar todo dia e ler. Igual a pessoa que tem um hobby, todo dia compra, pega o jornal, lê, lê tudo. Eu num tenho isso. (...) Num sou muito de ficar lendo nem coisa da escola nem em casa, não. Antigamente eu gostava muito de ler livro, mas aí acabou também.*

P — *Que tipo de livro que você gostava?*

JU — *Assim, eu lia [risinho] praticamente obrigada, né? Trabalho de escola. Aí eu li alguns livros só. Mas assim, coisa de trabalho mesmo. Eu tava lendo porque eu tava precisando. Mas assim se fosse por conta própria pegar um livro e ler... Tenho até a vontade, mas na hora que eu pego assim, eu tenho que ficar muito, muito assim prestando muita atenção, tenho que estar muito focada naquilo ali porque senão eu num entendo, eu acabo num entendendo, eu tenho muita dificuldade, às vezes, dependendo da coisa, de entender que que a pess/ a coisa está querendo passar para gente, sabe?*

De certa forma, a ansiedade em relação a tomar posições e o medo de errar parecem refletidos em sua dificuldade de refazer expectativas de leitura:

JU — *Não, às vezes, até que não, eu acho que é tanto mais pela má vontade [risinho] de querer mesmo. Às vezes eu quero, dependendo da coisa, assim às vezes eu começo a ler, dependendo, se eu ver que num é o que eu tô... Às vezes um título me passa uma coisa, quando eu começo a ler, eu tô vendo que a coisa num tem nada a ver, eu vou e deixo pra lá. Agora, vamos supor, se eu tô lendo e eu tô vendo que tá dentro da coisa, se eu tô vendo que tá dentro do foco... Tem coisa que tem um título que você vê às vezes num tem nada a ver com a leitura que tá passando pra gente.*

Indagada sobre a leitura de *Dom Casmurro*, livro indicado pela escola, disse que não lera, nem tentara, porque o livro era muito grosso. Instada a reler a instrução que orientara a produção do artigo de opinião, mostrou inicialmente uma expressão de desânimo, até que eu lhe dissesse que ela teria de ler somente uma página. Na produção do texto, JU não fez rascunho, produziu um texto bem curto (o de menor extensão dentre todos os produzidos) e, durante a entrevista de comentário do texto, começou a leitura dizendo: “Aí eu pus no meu estilo.” Como se verá no capítulos 4, JU parece não ter compreendido ainda a diferença entre gêneros primários e secundários.

Embora tenha sido comunicativa na interação comigo e também o seja, segundo ela, na sala de aula, JU parece ter dificuldade de se expor em grupos menores e, sobretudo, de defender posições pessoais. Durante a entrevista, mencionou com entusiasmo um curso de *telemarketing*, que fizera no Senai e em que desenvolvera atividades de produção oral e escrita com um objetivo prático. O entusiasmo demonstrado contrasta com o desinteresse pela leitura e pela escrita tanto na escola quando na vida diária. Na entrevista coletiva, JU foi a única que falou em “entrar para uma profissão” assim que terminasse a escola. Esses dados, ainda que limitados, permitem dizer que JU é uma pessoa pragmática, já com responsabilidades de adulta, pressionada pela necessidade de se posicionar na vida, mas ansiosa diante do medo de errar. Tanto o artigo de opinião que produziu quanto a entrevista de releitura e comentário do texto trazem pistas de alguns desses traços pessoais.

B B associa a leitura e a escrita à escola. Conta que não gostava de ir para a escola quando estava no pré, que chorava muito. Declara não gostar de ler, de escrever, nem de estudar e explica por que não lê: sente preguiça, desanima, perde o interesse e larga. Entretanto, afirma que não quer parar de estudar porque “precisa para ter alguma chance na vida”.

P — *Então leitura num é uma coisa assim que faz parte da sua vida, que tem significado?*

B — *Não.* (Risos)

P — *Nem a escrita?*

B — *Não, a escrita também não. Num gosto de escrever não. [riso] Ah, num gosto muito, eu estudo e tal, tento esforçar, tento num tirar nota ruim, mas assim eu num gosto muito de estudar não. [riso] Mas eu também num queria parar de estudar não, sabe? Eu num gosto de estudar, mas também num queria parar não.*

P — *Ah é? E por que você não queria?*

B — *Ah, porque eu acho assim... é uma base, é uma base para...*

P — *Base para quê?*

B — *Ah, pra gente ser alguém na vida, né?*

Indagada sobre os livros indicados pela escola para leitura, afirma ter lido *Dom Casmurro* porque precisava fazer o trabalho. Apesar de ter afirmado que compreende bem o que lê, em um texto de comentário produzido sobre uma matéria lida em uma revista, confundiu informações e, na entrevista individual, fez comentários que ratificaram compreensão inicial.

Observa-se uma enorme distância entre o desejo projetado no horizonte do futuro e a disposição de B para realizar, no dia-a-dia, as ações que garantiriam o alcance de objetivos de longo prazo. Quando lhe pergunto se ela se imagina estudando alguma coisa de que goste, responde afirmativamente, mas logo acrescenta que mudou de idéia porque está com dificuldades na escola.

B — *Ah, imagino.*

P — *O que, por exemplo?*

B — *Eu gosto, por exemplo, eu queria ser bióloga, mas agora eu num quero ser mais não. [riso]*

P — *Por que que você mudou de idéia?*

B — *Achei assim muito... complexo, umas palavras assim difícil, num sei se é porque eu fiquei assim, este ano está meio difícil de entender. Eu tô até com nota baixa em Biologia. Mas, por exemplo, eu gosto de Arqueologia, eu gosto de mexer com esses negócios, sabe?*

Na última oficina a que B esteve presente, foi realizada uma atividade de relato em dupla: um participante deveria contar a outro, fora do grupo, um caso interessante que tivesse acontecido com ele ou de que tivesse conhecimento. A gravação em áudio mostra que B teve muita dificuldade para iniciar o relato. Disse várias vezes que não se lembrava de nada engraçado e depois pediu permissão à colega para contar algo triste. Relatou então a morte do primo, de 19 anos, que era vizinho dela e fora assassinado com um tiro dentro da própria casa, fato que motivara a mudança da família de Belo Horizonte para Sete Lagoas. Na gravação, percebe-se que esses acontecimentos tinham sido difíceis para ela.

Na entrevista individual, comentei com B que escrever pode nos ajudar nos momentos em que estamos confusos, abafados; e pedi que ela produzisse um texto contando o que tinha

acontecido com o primo e discutindo a questão da violência, já que esse era um problema que existia também no bairro. Expliquei que o texto sairia no jornal, mas que ela não precisaria se identificar, poderia usar um pseudônimo. B prometeu fazer o texto, mas não o fez.

À semelhança de outros jovens do grupo de pesquisa, na produção do artigo de opinião, B se coloca na posição do enunciador que diz “eu creio”, sem apresentar argumentos que levem em conta pontos de vista diferentes do seu. Mostra também pouca disposição para se envolver em tarefas que exijam reflexão e esforço intelectual. No início da entrevista, deixa pistas do alívio por ter encontrado um motivo razoável para não continuar o trabalho:

P — *Eh, você já me disse que você não quer/, num quis voltar, num foi? Nós já convers/*

B — *É. Bom, mas agora eu agora tenho até outro motivo, porque, agora, eu tô ajud/ minha mãe faz biscoit, eu e minha mãe. Só que agora a gente tá com muito pedido. Ai...*

2.3 Marcas dos que ficaram

JJ Com 17 anos, JJ gosta de escrever, de fazer desenhos de moda, participar de teatros e apresentações na escola. Durante o trabalho, mostrou facilidade de se manifestar no grupo, foi assíduo e fez as tarefas solicitadas. Quando foi proposta a elaboração de uma reportagem, foi um dos poucos que teve iniciativa de sair a campo: entrevistou pessoas sobre um assunto de interesse local (o aumento das tarifas de ônibus), gravou, transcreveu e reelaborou as respostas, adequando-as ao registro escrito adequado ao gênero.

Indagado sobre o que era para ele um artigo de opinião, mostrou dificuldade em caracterizar o gênero e certa suscetibilidade em relação a impor os próprios pontos de vista ou submeter-se às convicções dos demais. Em várias ocasiões mostrou também certa insegurança na interpretação de perguntas que lhe eram feitas, como se pode observar na interação a seguir:

P — *O que que você acha que é importante no começo do texto?*

JJ — *Acho que no começo é você tá dando sua opinião, mas sem querer que mas sem querer que o leitor assim — na minha opinião, claro — eu acho que assim tem que começar mas sem querer que o leitor vire, querendo que você, que ele ache a mesma coisa que você. Tem gente que acha assim, ele tem que achar isso, isso e isso e num é bem assim não, na minha opinião. Eu acho que a pessoa escreve, a pessoa lê e dá sua crítica também. Foi mais ou menos isso?...*

P — *Você me respondeu dizendo que num artigo de opinião quem é o autor, que está enunciando aquele texto, que está produzindo aquele texto não tem que impor a sua opinião ao leitor, mas apresentar ...*

JJ — *Isso, tem que apresentar e esperar também o que os outros vão achar, né? E também respeitar principalmente a opinião do texto que você leu. Você não deve colocar no seu texto que você*

produziu em cima dele, querer, de uma maneira assim, dizendo que o texto dele é mentiroso, querer mesmo abaixar o texto dele.

Apesar de ter ressaltado a importância de respeitar o discurso do outro, JJ produziu, como se verá no capítulo 4, um texto de crítica agressiva em relação ao discurso de Lula. Outro paradoxo interessante: embora perceba as diferenças ideológicas entre os discursos, JJ mostrou, em várias ocasiões, pouca habilidade em responder a perguntas de caráter metalingüístico. Outro traço interessante, que reflete uma declaração feita na entrevista coletiva: JJ gosta de apropriar-se das palavras do outro, de criar textos a partir de outros, como ele próprio diz:

JJ — Escrever é criar um texto em cima de outro. Me fugiu a palavra, num sei se é contextualização... Em cima daquele texto, jogar minha idéia nele. Por exemplo, um mesmo que eu fiz da Albertina, que era TPM, Tendência para não matar.

Talvez a apropriação feita por JJ se dê como uma colagem sem muita elaboração responsiva: ele mostra pouca preocupação em fundamentar os pontos de vista em argumentos lógicos, reafirmando a tendência a escrever para si mesmo, sem levar em conta o destinatário previsto. Observe-se que JJ informou, na entrevista coletiva, que gosta de escrever textos ficcionais de desabafo, em que dá a palavra a narradores e personagens tristes e desiludidas, à maneira de Álvares de Azevedo.

JJ — Eu sabia que era um artigo de opinião que poderia ser publicado, né? Só que na hora que eu escrevi eu num preocupei, eu falei assim: eu vou escrever o que eu penso, eu num pensei em colocar lá, assim, que outras pessoas iriam ler. Eu num pensei nisso.

Apesar dessas contradições — ou talvez por causa delas —, JJ produz textos espontaneamente e com frequência. Observa-se, porém, considerável distância entre sua inclinação para escrever e o desempenho observado nos textos produzidos, no que se refere ao domínio de estruturação lógico-semântica e ao uso da sintaxe da língua, tanto na fala quanto na escrita. Durante as oficinas, tendia a divagar, a fazer digressões, referências a outros temas, discursos e textos lidos.

M M mostrou-se muito tímida, séria e reservada na entrevista coletiva. Quando uma colega pediu que apontasse uma qualidade que via em si mesma, disse que não sabia. Respondeu, porém, à outra pergunta que lhe foi feita: “O que você gosta de fazer no dia-a-dia?”. “Eu gosto de ler”. Essa foi a única frase dita por M na primeira oficina. Na entrevista individual, explicou que gosta de ler livros de suspense e mistério.

Embora tenha afirmado que não gosta muito de escrever, M permaneceu até final do processo, fez todas as tarefas de produção escrita solicitadas e foi quem demonstrou mais determinação em melhorar os textos, refazendo-os depois das entrevistas individuais.

P — *Você gosta de escrever.?*

M — *Mais ou menos. Eu gosto mais de ler.*

P — *O que que você acha difícil na escrita?*

M —... *palavras... e me vêm outras palavras na cabeça e aí eu fico muito tempo pensando que palavras eu tenho que colocar pra ficar melhor.* [alguns segmentos da fala são inaudíveis na gravação]

P — *Custa a vir palavras na sua cabeça (...)*

Diante da afirmação de que escreve bem e da indagação sobre como aprendera a escrever, afirma que a leitura a ajudou e acrescenta que as explicações gramaticais recebidas na escola ajudaram “pouco, quase nada”. Segundo M, na escola nem sempre está interessada em aprender, as produções de texto não acontecem com frequência, e os textos produzidos não são comentados. Considerou úteis as explicações que estava recebendo nas oficinas e nas entrevistas individuais, e justificou: “Eu estou interessada em melhorar e, antes, eu nunca tinha pensado em escrever para aprender a escrever”. Revela ainda que, para ela, escrever bem é uma forma de afirmação social.

P — *Mas o professor, a professora,(...) manda vocês escreverem e corrige, e comenta?*

M — *Poucas vezes.*

P — *Poucas vezes. Hum. Agora, neste momento, você está interessada em aprender a escrever por quê?*

M — *Pra escrever melhor do que eu escrevo.*

P — *E pra que que você quer escrever melhor?*

M — *Porque quando alguém me pedir para escrever alguma coisa, aí eu escrevo, aí a pessoa vê que está certo e [parte incompreensível].*

P — *Que nem eu estou aqui... Como que você aprendeu a escrever tão bem?! Gracinha. Você escreve bem, você escreve bem.*

M mostrou não só bom desempenho na produção escrita, mas também expressiva capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão. Além de compreender facilmente as perguntas de natureza metalingüística, percebeu e corrigiu inadequações sintáticas e discursivas e soube explicar o efeito de sentido de marcas lingüísticas em produções próprias e de terceiros. Revelou-se uma pessoa minuciosa, precisa quanto a detalhes e preocupada em apagar as marcas de enganos. Apesar de lhe ter sido recomendado que deixasse os rascunhos das produções no caderno, arrancou as páginas, como se quisesse eliminar as versões imperfeitas.

A entrevista com os pais torna mais significativa sua persistência em superar-se: no início da aprendizagem, M. trocava letras. Atendendo à solicitação da escola, os pais tentaram levá-la a um especialista, mas não conseguiriam atendimento público, e M acabou superando, sozinha, a dificuldade.

R, pai de M — *Todo mundo falava que era necessário, porque senão ela num mudava isso. Mas acabou que mudou. Nós foi até Belo Horizonte e no dia que conseguiu marcar uma entrevista, disseram assim: “Aguarda nas suas casas que vai chegar um telegrama.”. E isso já tem oito anos, até agora num chegou. [rindo]*

A mãe de M fez até a quarta-série, e o pai praticamente não freqüentou a escola, mas expressa-se bem oralmente, gosta de contar casos de assombração e dá pistas de que participa da cultura da escrita e a valoriza, assim com à escola. Menciona ainda que o pai dele também aprendera a ler assim como ele, sem ir à escola, e que gostava de ler, sobretudo livros de História, e de falar sobre política. Em outro momento da entrevista, fala com entusiasmo do seu interesse pessoal pela História do Brasil.

P — *Agora a Marina já me contou que o senhor é um grande contador de casos de assombração.*

R — *E ela é uma grande mentirosa [rindo]. A única coisa que eu fico entrando muito, que num é minha área, que eu entendo pouco, é porque eu gosto muito é História do Brasil. Aquelas coisas lá me fascinam como se eu estivesse lá na época, então...*

P — *O senhor gosta de História...*

R — *Eu gosto de História, Geografia, essas coisas. Alguma coisa eu passei pra elas. Alguma coisa pra essa série aí elas me perguntam e eu costumo ter resposta, sabe?*

(...)

P — *O senhor fez até que série?*

R — *Não, quando eu entrei na aula eu saí ainda na primeira, num pude continuar. Um sabia uma coisa, me ensinava; outro sabia outra coisa, me ensinava. Assim, só pra sobreviver. Depois já entrei em aula aí, já entrei em supletivo. Pra entrar lá eu fiz uma prova, né? Aí passei e fui pra lá. Tava saindo até bem. Mas eu durmo demais. Eu trabalhando e estudando de noite, quando era oito horas da noite eu estava dormindo em cima do livro. Tenho vontade de voltar.*

P — *O senhor trabalha com quê?*

R — *Construção. Na construção eu faço qualquer coisa. Trabalho por empreitada.*

(...)

P — *O senhor falou que seu pai lia muito? Tinha muito livro?*

R — *Meu pai lia muito. Era outro sem leitura, mas ele conseguiu praticar. Lia muito a Bíblia, lia livros de História, lia muito mesmo. Era bom em matemática.*

P — *E o senhor acha que ele aprendeu como, hein?*

R — *Igual eu comecei. Assim, ele só aprendeu com pessoas, não na escola. Quer dizer que ele num foi uma pessoa assim que... Num dá qualificação. Por exemplo, igual eu tava falando. Eu escrevo qualquer palavra, dá pra qualquer pessoa entender. Mas num é nada difícil — isso eu num vou fazer não, mas é só suposição — num seria nada difícil eu escrever casa com z. Então é essas coisas que eu estou dizendo, sabe?*

Pelo contato e pela conversa, percebe-se que se trata de uma família estruturada, com um pai presente, que exige empenho dos filhos na escola, controla-lhes os passos, estabelece limites. Nem M, nem a irmã um ano mais nova, nem o irmão de dez anos têm permissão para ir sozinhos ao centro da cidade: um tem de ser acompanhado pelo outro, pela mãe ou pelo pai, o que explica o fato de M ter pedido permissão para que sua irmã a acompanhasse às oficinas. Explica também sua timidez e reserva, mas não a firmeza em expressar o que pensa, sem desconsiderar os pontos de vista diferentes dos seus.

P Quando passou a participar dos programas da instituição, P era muito tímida, quase não se expressava no grupo. Na época em que começaram as oficinas de escrita, já tinha superado parcialmente essa dificuldade. Entretanto, não se manifestou em relação ao tema na entrevista coletiva inicial. No decorrer dos trabalhos, foi responsável e assídua, tal como ocorrera em outras atividades das quais participara em outras ocasiões. Entretanto, embora fosse a mais velha do grupo (tinha dezoito anos) e a única, dentre os jovens que ficaram, que estava na terceira série do ensino médio, foi a que apresentou o mais baixo desempenho na produção do texto de diagnóstico (o artigo de opinião sobre o discurso do presidente Lula, que será comentado no capítulo 3).

Filha mais velha de uma família com pai e mãe presentes, P tem dois irmãos e é responsável por cuidar da alimentação e da higiene pessoal da avó paterna, que vive praticamente na cama. Muito apegada a ela, nunca permitiu que a mãe a colocasse em uma instituição para idosos.

A mãe de P fez até a quarta série, e o pai, até a oitava. Em entrevista com a família, os pais relataram que P foi uma criança muito doente, que chegou “a ser desenganada” no primeiro ano de vida. Durante a infância, tinha desmaios, que só foram controlados quando passou a fazer uso constante de remédio para disritmia. Na época do trabalho, o problema já fora superado, e P não usava mais nenhum medicamento.

Tanto os pais quanto P falaram de suas dificuldades iniciais na alfabetização, que só foram superadas quando se descobriu que ela não conseguia aprender porque tinha problemas de visão. P começou a usar óculos aos sete anos e, então, segundo os pais, conseguiu “aprender a ler e escrever direito”. Na época do trabalho, P tinha oito graus de miopia.

Ainda que não se tenha manifestado na entrevista coletiva inicial, P falou individualmente de boas lembranças da fase inicial de aprendizagem:

P — *...meu pai sempre me ensinando os deveres de casa, sempre com carinho, às vezes era bravo porque cobrava muito de mim. Mas depois eu vi que era para o meu bem.*

Mencionou também com orgulho a observação positiva de sua professora em relação à sua melhora em leitura depois que começara a participar das oficinas de escrita:

P — *E você, P, você acha que o trabalho está te ajudando, está servindo para alguma coisa?*

P — *Serviu, pra muito. Teve uma vez que a professora deu um texto na sala — porque eu num gosto de ler muito não, sabe? —, aí a professora pediu para a gente tirar uma unidade do texto. Aí, eu fiz uma bagunçada lá. Aí ela deu de novo, aí eu fiz, eu já estava aqui nas oficinas. Eu melhorei bastante, ela ficou surpreendida, porque ela achou que eu ia errar de novo. Aí ela foi e perguntou o que tinha acontecido, aí eu falei que eu estava participando de um negócio aqui no IAV, de jornalismo. Aí ela falou: “Não, ajudou muito”. Principalmente naquela questão da objetividade e da subjetividade, sabe? Ela deu um texto na sala sobre aquilo também, eu mesmo fiquei surpreendida porque está melhorando.*

2.4 Homogeneidades e heterogeneidades

Nesta seção, será apresentada a síntese de homogeneidades e heterogeneidades identificadas no grupo, bem como observações sobre os perfis individuais de doze dos jovens que iniciaram o trabalho, tomando como referência as reflexões do sociólogo Bernard Lahire (2004), especialmente os conceitos de apetência, disposição e competência discutidos pelo autor. Não é nosso propósito elaborar “retratos sociológicos” dos sujeitos, mas apenas traçar um breve perfil do grupo e evidenciar a importância das crenças, modelos e inclinações construídas pelos sujeitos ao longo do processo de socialização frente à cultura escolar e a escrita, variáveis que não podem ser descuradas em qualquer trabalho no campo do letramento.

Dos doze sujeitos sobre os quais serão feitos comentários e que aparecerão no quadro final de síntese, três não permaneceram no grupo. Foram incluídos porque, além de terem chegado a produzir textos e a ser entrevistados individualmente, tornaram possível o estabelecimento de semelhanças e diferenças entre o perfil dos jovens que ficaram e os que desistiram de continuar. Um deles, F, já participara de outros programas da instituição e, portanto, já tinha convivido comigo, que conhecia inclusive sua família. Já os jovens que ficaram no grupo foram dando-se a conhecer no percurso das oficinas e entrevistas individuais; além disso, em três casos (J, M e P), foi realizada também uma entrevista com a família. Essas explicações se fazem necessárias para que se compreendam as bases empíricas das caracterizações constantes no “retrato do grupo”, que será apresentado mais adiante.

Outro motivo para a inclusão do perfil de jovens que não permaneceram no trabalho foi a constatação de que a criação de um contexto distinto do escolar, a contextualização da escrita (havia o objetivo social de criar um jornal) e a atenção individualizada aos participantes não foram suficientes para mobilizar aqueles sujeitos que, de início, já demonstravam pouco interesse em ler e escrever, variável que, em geral, coincidia com o baixo desempenho em escrita. É necessário, porém, fazer uma ressalva em relação a essa última generalização: desinteresse e baixo desempenho andaram juntos, mas houve exceções, o que reafirma uma constatação já feita por diferentes estudos no campo do letramento: a efetiva participação na cultura da escrita é um processo complexo, influenciado pela interação de múltiplos fatores de ordem individual e social.

2.4.1 Homogeneidades

Como já assinalamos no capítulo inicial deste trabalho, os participantes compartilhavam vários traços de identidade social: as condições socioeconômicas e culturais das famílias; a região da cidade em que residiam (bairros periféricos da cidade de Sete Lagoas); a faixa etária (16 a 18 anos); o grau de escolaridade (todos estavam na segunda série do ensino médio, exceto P, que já fazia a terceira série); e a rede escolar de origem (eram alunos de duas escolas públicas estaduais, situadas na mesma região da cidade). No âmbito do objeto de interesse desta pesquisa, o que os sujeitos mostraram compartilhar foram, sobretudo, certas crenças e concepções acerca da linguagem, da leitura e da escrita, que, longe de constituírem uma peculiaridade do grupo, reproduziam (pré)conceitos de ampla circulação na sociedade, reforçados por diferentes agentes sociais, inclusive pela escola.

Dentre os mitos que emergiram no grupo, três foram recorrentes: a idéia de que a linguagem oral espontânea é incorreta (especialmente a variedade utilizada pelos próprios sujeitos no dia-a-dia); a concepção de que o dicionário é a autoridade final sobre o sentido das palavras (“o verdadeiro sentido das palavras está no dicionário”); a idéia de que, para ler bem, é preciso consultar o dicionário cada vez que se encontra no texto uma palavra desconhecida. As declarações dos participantes e de um pai entrevistado — referência à presença e uso dos dicionários e de materiais escritos nas casas; valorização da escola como instituição autorizada a ensinar a leitura e a escrita; referência a empréstimos de livros à biblioteca escolar — confirmam, por um lado, a forte presença da escrita na sociedade atual e, por outro,

a associação entre a cultura da escrita e a escola, fato comentado por Márcia Abreu ao analisar os resultados da pesquisa do INAF 2001. Apontam também para a suposição da autora de que a escola “parece estar matando o gosto pela leitura e pela escrita poética” ou “de que a poesia tenha se tornado algo socialmente desvalorizado” e para a prevalência do rádio e da televisão sobre os jornais e revistas como meios de mais disseminados de obter informações (ABREU, 2004: 37-45). Apesar de ter sido desenvolvido um trabalho específico sobre as diferenças das condições de produção dos textos orais e escritos e de terem sido bastante discutidos os demais tópicos acima mencionados (a questão das variações de estilos, de acordo com o gênero; a origem dos dicionários; a variação das estratégias de leitura de acordo com o objetivo do leitor e a natureza do texto), essas concepções se mostraram tão arraigadas que, em uma passagem do texto de avaliação final sobre o que teria aprendido nas oficinas, uma das participantes, M, escreveu:

Aprendi também muito sobre reportagens, como tornar um fato em notícia e colocá-la num jornal. Vi como se faz uma entrevista e como corrigi-la separando algumas palavras e eliminando outras, pois a língua portuguesa é usada freqüentemente errada.

O exercício do diálogo oral coletivo parece não ser uma prática de linguagem comum aos sujeitos: cerca de metade dos participantes que iniciou o trabalho mostrou dificuldade de se expressar diante do grupo. Já na primeira oficina, evidenciou-se o hábito da comunicação unidirecional (professor—aluno e aluno—professor) e a dificuldade de comunicação entre pares e, conseqüentemente, de criar um espaço dialógico coletivo. Esta última situação foi-se alterando, quando o grupo se reduziu a oito participantes, que, pouco a pouco, foram sendo provocados a pensar alto, sem medo de errar ou cair no ridículo, como se pode perceber pela interação transcrita a seguir, ocorrida na quarta oficina:

AD — *Eu mesmo num gosto de ficar colocando palavras difíceis assim.*

P — *Por que que você não gosta?*

AD — *Porque assim, a gente tem de escrever aquilo que cabe para a pessoa ler, entender e querer ler o resto. Eu já vi pessoas pegarem livro que tem palavra difícil ela num lê o resto não.*

P — *Então você acha que a gente tem de escrever de acordo com a pessoa que vai ler?*

AD — *De acordo com o povo que vai ler.*

JJ — *Quando eu vou ler, eu anoto as palavras difíceis para olhar depois*

AC — *Eu paro e olho a palavra na hora. [fala sobreposta à de JJ]*

P — *Por que que você olha na hora?*

AC — *Porque se for para eu deixar para olhar depois eu não vou entender o que está falando e vou ter de ler de novo a mesma coisa.*

P — *Sempre que a gente não entende uma palavra na hora a gente não entende o texto, num dá pra continuar lendo'?*

AC — *Dependendo da palavra sim.*

P — *Em que casos é preciso olhar porque não dá para entender o resto?*

AC — *Ah, num sei. Deixa eu ver ...*

AD — *Quando eu estou lendo um livro, aí tem uma palavra no meio assim, eu vou lá pego, olho no dicionário e leio e quando eu vou ler de novo a mesma frase, tiro essa palavra e coloco o significado. Aí eu entendo.*

P — *Mas em que casos você precisa fazer isso? Interromper a leitura senão num dá para continuar?*

AC — *Acho que em qualquer caso. Em qualquer caso assim, que você não entenda o quer dizer através do contexto. Se você entender a palavra pelo contexto, então você não precisa olhar.*

P — *É muito interessante isso que você falou aí. Se, pelo contexto, eu posso inferir e aquilo não vai me atrapalhar de continuar a leitura, o melhor é que eu não vá ao dicionário. Senão, ler fica uma coisa muito chata. Toda hora tá parando para olhar no dicionário.*

MG — *Normalmente eu não paro, praticamente eu nunca parei, porque um livro tem mil e uma palavras que você não entende. Normalmente o que vem na frente, às vezes dez páginas depois, você entende o que significa aquilo.*

JJ — *Um livro com palavras muito difícil de entender é a Bíblia. Tem palavra ali que num tem no dicionário.*

2.4.2 Heterogeneidades

Ao terminar o trabalho de campo, havia uma grande massa de dados empíricos que precisavam ser interpretados e organizados, respeitando-se tanto a necessidade (ou o impulso irresistível) de encontrar coerências e formular generalizações, quanto o de não aplinar diferenças. Parecia haver, por exemplo, uma relação direta entre o interesse em participar do trabalho e o bom desempenho em escrita e leitura. Foram, porém, identificadas exceções a essa regra, tanto entre os que desistiram, quanto entre os que ficaram.

Entre os desistentes, FA, uma das jovens que produziu o texto de diagnóstico (o artigo de opinião sobre o discurso do presidente Lula) demonstrou, tomando-se como referência o conjunto dos textos disponíveis, um bom desempenho escrito. Entretanto, não se manifestou nas três oficinas em que esteve presente e não foi possível entrevistá-la individualmente, ou porque tinha faltado à escola nas várias ocasiões em que foi procurada, ou porque sempre alegava estar ocupada com tarefas escolares (ver anexo 6, texto 10).

Entre os que permaneceram no grupo quase até ao final do trabalho, AC mostrou interesse e bom desempenho em leitura e escrita, acurada capacidade de reflexão metalingüística, mas um nível médio de disposição para se engajar com assiduidade nas tarefas de escrita propostas. Além de algumas circunstâncias específicas (estava procurando emprego, sofreu um acidente de carro durante o período de realização do trabalho), AC aparentava um

rebaixamento geral no estado de ânimo. Já um breve exame de dois outros casos, o de MG e de P, mostra que esses sujeitos apenas aparentemente contrariam a correlação entre baixo desempenho e tendência a desistir do esforço de aprender. MG permaneceu no grupo por causa dos vínculos que tinha com a instituição e comigo — foi, de certa forma, obrigado a ficar. Seu perfil mostra que, se não fossem essas circunstâncias, ele estaria entre os candidatos desistentes: só fez uma das tarefas solicitadas; não produziu nem mesmo o texto de diagnóstico, alegando dor de cabeça; tinha baixo desempenho em escrita (mas não em leitura), pouca disposição para o estudo, “irresponsabilidade” no cumprimento de tarefas (não só as escolares, mas também as de outras naturezas), era pouco assíduo na escola. Já P permaneceu, possivelmente, não só por seus vínculos afetivos com a instituição, como também pela disposição geral para cumprir tarefas com responsabilidade.

Mesmo dentro do pequeno grupo de oito jovens que permaneceram no trabalho, houve, sobretudo, variedade quanto às relações com a escrita e a leitura, a formas de agir e desempenho escrito. Havia no grupo leitores vorazes, capazes de ler livros extensos, como o *Código Da Vinci* e de ler um romance policial por semana, como M, que afirmou, em entrevista individual: “pego um livro por semana na biblioteca da escola; não leio mais de um, porque não deixam levar dois para casa”. Havia um escritor profícuo, JJ, que produzia textos quase compulsivamente, porque gostava de escrever, bem como sujeitos com bom desempenho, mas com pouco gosto pela escrita — escreviam quando necessário. Os dados coletados, embora restritos, confirmam as observações de Bernard Lahire (2004) sobre a não-linearidade das trajetórias individuais e sobre a heterogeneidade das forças sociais que atuam sobre os comportamentos, escolhas e decisões dos indivíduos, algumas indecifráveis.

2.4.3 Retrato do grupo

Diante da necessidade de identificar coerências, sem ignorar diferenças e variações, encontramos nos conceitos de *apetência*, *disposição* e *competência*, propostos pelo sociólogo Bernard Lahire, em *Retratos sociológicos* (2004), sugestões de como abordar a questão, contemplando as constâncias e variações inter-individuais, bem como as intra-individuais.

O autor define disposição como o conjunto de inclinações recorrentes no indivíduo, as quais podem apresentar variações contextuais e gradações. Por exemplo, uma pessoa pode mostrar disposição ao ascetismo e à disciplina em relação ao trabalho, mas não em relação à

alimentação; ser comunicativo na vida social, mas fechada e reservada nas relações íntimas. A variação da disposição em grau ou força de fixação dependeria, em parte, da recorrência de sua atualização, face a necessidades e pressões externas (incentivo à ativação ou repressão da disposição). Como as disposições são pré-reflexivas, o autor enfatiza a importância de se observarem, nos estudos de caso, os aspectos da vida presente e passada do entrevistado, “que não entram no campo de consciência e interesse deste” (LAHIRE, 2004: 214).

Distinguindo disposição e competência, Lahire relaciona esta última a saberes circunscritos (saber redigir uma dissertação ou saber dançar tango, por exemplo), que podem manifestar-se de forma específica em contextos particulares ou impregnar grandes extensões da vida do indivíduo, tornando-se uma disposição mais geral. O autor esclarece a diferença, fazendo referência ao indivíduo que não só sabe dançar tango, mas faz da dança em geral sua forma de viver, que vive a dança em todos os momentos e vê o mundo como um grande espaço coreográfico.

O terceiro conceito discutido por Lahire, a *apetência*, define-se como a apreciação afetivo-valorativa do sujeito em relação à sua disposição para agir de determinado modo, apreciação que pode ir do sentimento de repulsa e desgosto à indiferença ou à paixão, grau mais intenso de apetência.

A distinção feita pelo autor entre apetência, disposição e competência, e a descrição das múltiplas formas com que podem combinar-se nos indivíduos, permite compreender e aceitar, sem constrangimento, que um mesmo sujeito — JU, por exemplo — seja responsável com as tarefas domésticas, mas não com as escolares; ou que tenha afirmado não gostar de dar a própria opinião, mas ter produzido um artigo de opinião, segundo ela, “no seu estilo”, dizendo de forma direta o que pensa, em um único parágrafo, como se verá no capítulo 5. Se abandonarmos a tendência a querer encontrar um único princípio de coerência, que explique a totalidade dos comportamentos de um indivíduo, poderemos até compreender por que, na última frase do texto, depois de ter dado sua opinião, JU hesite e faça o que, na entrevista individual, disse não gostar de fazer — “ficar em cima do muro”.

Para posicionar os sujeitos no retrato do grupo, apresentado no final deste capítulo, foram considerados não apenas os comentários constantes nas seções anteriores e os demais dados coletados durante o trabalho de campo, mas também meu conhecimento pessoal sobre alguns deles, advindo de sua participação em programas anteriores da Instituição (Instituto de Adolescentes Voluntários). No caso de F, por exemplo, antes do início das oficinas de escrita, eu já tivera oportunidade de observar sua resistência a assistir a filmes legendados, a

tendência a assumir uma liderança diretiva nos grupos, a dificuldade em aceitar ajuda e em admitir falhas, a propensão a fazer críticas agressivas à escola. Considerando esse conjunto de indícios, a desistência de F não deve ser atribuída somente ao fato alegado por ele em entrevista individual (ter começado a trabalhar, pois se tratava de trabalho esporádico, de um “bico”), mas a todo um conjunto de fatores dos quais ele mesmo possivelmente não teria consciência clara ou não poderia admitir para si mesmo. Por outro lado, M destacou-se dos demais por circunstâncias que não são facilmente explicáveis: seu caso possivelmente exemplifique o que Lahire (2004: 323-324) descreve como “deslocamentos discretos na socialização familiar e em inclinações pessoais”, cuja origem é difícil identificar, especialmente no âmbito deste trabalho.

Os conceitos de apetência, disposição e competência aparecem no retrato do grupo como categorias. Optamos, porém, por substituir o termo competência por *desempenho*, para indicar que a apreciação sobre cada sujeito se restringe aos objetivos do trabalho, aos dados disponíveis e, especificamente, aos textos analisados no âmbito desta pesquisa. No quarto capítulo, no momento em que forem analisados os artigos de opinião produzidos pelos sujeitos, será discutido mais amplamente o significado dos indicadores desta última categoria (desempenho) e as bases em que foram elaborados: no quinto, será retomada a questão da consciência metalingüística manifestada pelos participantes nas entrevistas individuais e nas tarefas de refação de textos.

Os sinais de mais (+), (\pm) e (-) apresentados no quadro correspondem aos graus estabelecidos para os indicadores; a ausência de sinal indica falta de dados para a avaliação do item. O sinal (\pm) foi usado nos casos em que o sujeito expressou algum tipo de restrição ao comportamento referido pelo indicador. Por exemplo, no caso da leitura, afirmou que só gostava de ler textos de determinado gênero.

Na categoria apetência, a *autorização para tomar a palavra* está sendo empregada para indicar que o sujeito considera que tem o direito de se pronunciar, tanto oralmente quanto por escrito, sobre o tema que é objeto de seu discurso.

Os indicadores *visão ampliada da leitura* e *visão ampliada da escrita* aplicam-se às relações que o sujeito estabelece com a leitura (concepções, práticas), tendo-se considerado reducionista, não-ampliada (assinalada com o sinal (-), no quadro) a redução da leitura apenas a obrigação escolar ou a meio de ascensão social (arranjar emprego, por exemplo). À

visão ampliada corresponde a inserção da leitura e da escrita na vida cotidiana como atividades que têm valores e sentidos para o sujeito.

Na categoria disposição, o indicador *disposição para examinar pontos de vista* foi elaborado, tendo em vista que a linguagem é essencialmente dialógica e que, portanto, sua compreensão e uso proficiente para ouvir, falar, ler ou escrever exige o desenvolvimento de uma atitude interativa e flexível para com o outro e o mundo. Atitude necessária, aliás, para que qualquer pessoa possa desenvolver a autonomia de aprendizagem.

Retrato do grupo

Sujeitos		F	JJ	AD	AC	J	D	JU	B	MG	P	R	M
Apetência	Autorização para tomar a palavra	+	+	+	+	+	+	-	-	+	±	±	±
	Gosto pela leitura	-	+	+	+	±	+	-	-	±	-	-	+
	Gosto pela escrita	-	+	+	±	±		-	-	-	-	-	±
Disposição	Visão ampliada da leitura	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+
	Visão ampliada da escrita	-	+	+	+	±		-	-	-	-	-	+
	Disposição para examinar pontos de vista	-	+	+	+	+	±	-	-	-	+	+	+
	Assiduidade	-	+	±	±	+	-	-	-	±	+	+	+
	Realização das tarefas	-	+	±	±	+	-	-	-	-	+	+	+
Desempenho	Acabamento do objeto de sentido	±	±	±	±	+	±	±	-		-	±	+
	Forma composicional	-	-	±	-	+	-	-	-		-	±	+
	Autoria e endereçamento	±	±	±	±	+	±	-	-		-	±	+
	Consciência metalingüística	-	±	+	+	+		-	-	±	-	±	+

3 Entre a fala e a escrita

Nada surgiria miraculosamente do campo se partíssemos sem um problema a resolver, mas estes não encontrariam soluções sem o contato com a realidade. Vemos, então, o quanto a separação da teoria e da empiria revela-se puramente formal e a que ponto o “problema” da relação teoria/empiria é tipicamente um falso problema.

Bernard Lahire

3.1 Pensamento, linguagem e gêneros discursivos

No capítulo 7 de *Pensamento e linguagem*, Vygotsky afirma que o pensamento e a linguagem obedecem a modelos funcionais distintos, que não se originam de uma mesma raiz. Apesar de um não refletir o outro nem a ele poder ser reduzido, no processo de evolução da espécie teve início uma conexão entre o pensamento e a palavra, que foi e está se modificando e desenvolvendo historicamente, de tal forma que linguagem e pensamento se conectam de forma tão complexa e profunda que “não é só expressão que [o pensamento] encontra na fala: encontra a sua realidade e a sua forma” (VYGOSTKY, 1989: 103).

Segundo Vygotsky (1989), o plano fonético e o plano semântico da linguagem, embora formem uma unidade complexa, são governados por leis próprias de movimento. Ao longo do desenvolvimento individual, no plano da exterioridade formal, a criança vai da parte para o todo: aprende a falar palavras, a relacionar duas ou três palavras, passa das frases simples para as mais complexas, até que domina o complexo fluxo da fala. No plano semântico, o movimento é inverso: inicialmente, em uma única palavra, a criança expressa globalmente todo o seu querer dizer. O pensamento, inicialmente indistinto e amorfo, vai gradualmente se decompondo e encontra sua forma de expressão combinando unidades discretas da língua.

Os avanços dos estudos da linguagem, alguns deles decorrentes da invenção de meios técnicos que possibilitaram a fixação da fala, revelaram que tanto a produção de textos orais quanto a de textos escritos obedecem a regras peculiares, complexas e variáveis, a depender do suporte, do gênero e da situação comunicativa. Embora torne visível o que antes era apenas audível e pronunciável, um texto escrito é um traço mnemônico que, para ser interpretado, precisa recordar uma constelação de sentidos não inscritos no papel. Mesmo quando originado de uma ação de linguagem produzida como fala oral exteriorizada, o texto escrito para ser lido

não resulta da transposição direta nem da enunciação, nem dos referentes do mundo extralingüístico, mas de uma complexa operação de linguagem que torna visível o pensamento.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso orientam a criação dos enunciados; sem eles, seria impossível a comunicação verbal. A cada ação discursiva oral ou escrita, o sujeito escolhe o gênero adequado a seu querer dizer e adapta-o a determinado conteúdo, destinatário e situação. Para o autor, é especialmente importante atentar para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) que, surgidos nas “condições culturais de um convívio mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito, — artístico, científico, sociopolítico, etc.” — incorporam e reelaboram, em seu processo de formação,

...diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial; perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana.

BAKHTIN, 2003: 263-4

Retomando e reinterpretando a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários proposta por Bakhtin, Schneuwly (2004: 31-32) afirma que, nos gêneros primários, a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem, enquanto, nos gêneros secundários, dá-se por meio de mecanismos diversificados de referência a um contexto lingüisticamente criado. Articulando os conceitos de gênero primário e secundário à distinção vygotskiana entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, o autor postula que “a gestão eficaz dos gêneros secundários pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na ‘imediatez’ (*comunicação verbal espontânea*, diz Bakhtin), mas que pode se basear na gestão de diferentes níveis relativamente autônomos” Schneuwly (2004: 31-32). O autor formula, então, a hipótese de que os gêneros secundários se desdobrariam em duplos metalingüísticos que serviriam à prescrição, à avaliação e ao controle da produção, desdobramento relacionado à capacidade “crescente da criança em controlar seu próprio processo de produção de linguagem, por meio de gêneros especializados para essa função”. Assim, embora se apóie na experiência dos gêneros primários, o sistema dos gêneros secundários transforma e reorganiza aqueles.

Ao afirmar que a linguagem escrita reorganiza o sistema anterior da linguagem oral espontânea, Vygotsky (1989) aproxima essa aquisição daquela dos conceitos científicos, o que pode ser traduzido, em termos bakhtinianos, como domínio dos gêneros secundários escritos de caráter público. Enquanto as ações de linguagem oral espontânea correspondem a respostas automáticas dos sujeitos às situações comunicativas imediatas, as ações de linguagem mediadas por gêneros secundários, especialmente os escritos ou apoiados pela escrita (uma exposição oral formal, por exemplo), não têm essa imediatez, implicam escolha e elaboração consciente dos sujeitos, bem como a participação em uma esfera de comunicação que está além de suas experiências e motivações pessoais.

Antes de prosseguir, será acrescentado à discussão anterior o conceito de *fala interior*, apresentado por Vygotsky também no capítulo 7 de *Pensamento e linguagem*. O autor a define como uma função de fala autônoma, um plano específico do pensamento verbal, derivado da fala egocêntrica, a qual, por sua vez, diferentemente do que afirma Piaget, é derivada da fala social primária da criança (VYGOTSKY, 1989). Ou seja, para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem segue um percurso que vai da interação com o outro para a interação silenciosa do sujeito consigo mesmo. Se aceitarmos a concepção bakhtiniana da dialogia constitutiva da linguagem, participariam dessa interação múltiplas vozes, seja a linguagem exteriorizada ou não pelo sujeito.

Ao discorrer sobre a fala interior, Vygotsky afirma que nela predomina o sentido sobre o significado, a frase sobre a palavra e o contexto sobre a frase. Trata-se de uma fala quase sem palavras, em que a sintaxe e o som se reduzem ao mínimo. Usando os termos *abreviação* e *predicação* para caracterizá-la, o autor afirma que, pelo fato de sabermos o que estamos pensando, omitimos o sujeito e a situação. No mesmo capítulo de *Linguagem e pensamento*, o autor explicita de que forma a dimensão semântica se manifesta na fala interior e a domina. Distinguindo sentido e significado, o autor caracteriza este último como “nada mais do que uma pedra no edifício do sentido, uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala” (VYGOSTSKY, 1989: 125). Na fala interior, os sentidos das palavras se combinam e se unificam de um modo peculiar, de forma que, em uma única palavra, pode aglutinar-se uma gama de significações: uma palavra pode estar tão saturada de sentidos, que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior. Para ele, “enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento” (1989: 128). Para Vygotsky, as características da fala interior — a predicação, o declínio da vocalização, a predominância dos sentidos sobre o significado, a

aglutinação — podem aparecer sob certas condições na fala exterior: quando os interlocutores, por exemplo, estão em intensa proximidade e intimidade psicológica. Ou quando, na literatura, o título de uma obra ou o nome de uma personagem condensam múltiplas ressonâncias psicológicas.

O plano ainda mais interiorizado do que a fala interior é o do pensamento, que não consiste em unidades separadas:

Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isso em um só pensamento, mas expresso-o em palavras separadas. Um interlocutor leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente, o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas na fala tem que ser desenvolvido em uma seqüência. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. (...) o pensamento tem que passar primeiro pelo significado e depois pelas palavras.

VYGOTSKY, 1989: 28-129.

Vygotsky chama atenção para o fato de que a fala exterior não é uma mera vocalização da fala silenciosa, mas uma transformação complexa desta em fala sintaticamente articulada, combinação de significados, inteligível para os outros. Especialmente a escrita teria como lei a representação do sujeito e do predicado, termos que podem ser traduzidos, acreditamos, como aquilo que está além do comentário: a representação do objeto do discurso, da situação enunciativa e do contexto. Na escrita, não bastam apenas os comentários, as predicções.

Dois pontos da discussão acima interessam especialmente a este trabalho. O primeiro diz respeito ao fato de que a entrada no sistema de gêneros secundários escritos não representa o início de uma construção a partir do nada, mas a transformação das ações de linguagem que a criança já executa oralmente em operações mais complexas. O segundo ponto relaciona-se à mudança qualitativa que o domínio da escrita em gêneros textuais secundários provocará gradativamente na linguagem da criança, mudança que deverá culminar no monitoramento consciente e voluntário das escolhas enunciativas e lingüísticas.

O domínio da escrita não é nem inato nem espontaneamente desenvolvido a partir da habilidade comunicativa oral, mas adquirido posteriormente a esta por meio de ensino sistemático. Ao adquirir a habilidade lecto-escritora, o sujeito inicia-se no que se pode considerar uma outra forma de conhecimento, que, passível de se modificar e desenvolver continuamente, passa também a interagir com o pensamento.

Além do domínio do código escrito, cabe à escola, em geral, e ao professor de Português, em particular, levar o aluno a se apropriar dos esquemas lingüístico-textuais dos gêneros secundários escritos, concebidos como instrumentos ou artefatos simbólicos característicos do que diferentes autores denominam *ordem escriptural*. Acrescente-se, porém, a essa afirmação o parecer de Gnerre sobre a necessidade da mediação entre oralidade e escrita, não apenas no que se refere à fase inicial da alfabetização, mas na interpretação de qualquer evento ou prática de escrita (GNERRE, 1998: 61).

Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente esta fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos de tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses sobre o que seria escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão de seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral.

GNERRE, 1998: 61.

Citando uma passagem em que Lord, em sua obra sobre a tradição homérica e a tradição dos bardos cantores da Iugoslávia, menciona o desaparecimento da velha arte dos cantos narrativos, Gnerre nos incita na riqueza da oralidade e seu papel no diálogo com a escrita:

Repensar nestes temos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e, na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade da oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos.

GNERRE, 1998: 62.

3.2 Indícios da fala interior em relatos de caso

Nesta seção, serão analisados relatos orais e relatos escritos produzidos por dois sujeitos de pesquisa, seguindo um percurso inspirado nas sugestões de Vygotsky e de Bakhtin anteriormente apresentadas. Os relatos analisados foram produzidos na segunda oficina, mediante a instrução de que os sujeitos tentassem se lembrar de um caso interessante inusitado, surpreendente ou engraçado que tivesse acontecido com eles ou de que tivessem conhecimento. Em seguida, foi solicitado que formassem duplas e que cada componente da dupla contasse ao outro esse caso. A tarefa do parceiro era ouvir o relato do colega e só fazer perguntas de esclarecimento quando necessário. Foi previamente combinado com os sujeitos que o narrador deveria fazer um relato oral rápido e que o caso não poderia ser ditado ao

colega, mas este poderia anotar alguns dados enquanto estivesse ouvindo. Uma dupla de cada vez se retirou para uma sala ao lado, levando consigo o aparelho de gravação em áudio, o que possibilitou o registro da interação completa entre os sujeitos.

Interessa aqui investigar dois aspectos: o primeiro diz respeito à permanência de traços de oralidade na escrita dos sujeitos; o segundo, à incidência de traços da fala interior tanto no discurso oral quanto no escrito desses sujeitos. Orientam a análise apresentada as seguintes questões:

- Houve interferência da oralidade no desempenho escrito dos sujeitos?
- Traços da fala interior se manifestaram em seu discurso oral? E em seu discurso escrito?
- A uma maior incidência de traços da fala interior no discurso oral corresponderia uma maior dificuldade de desempenho escrito?
- A um discurso oral marcado por maior articulação sintática e discursiva, portanto, com menor incidência dos traços atribuíveis à fala interior (abreviação e predicação) corresponderia um texto escrito mais articulado?

A discussão do segundo aspecto, que será completada no quarto e no quinto capítulos, relaciona-se à suposição de que quanto maior a incidência de traços da fala interior no discurso escrito, menor a capacidade metalingüística do sujeito e, portanto, maior a sua dificuldade de operar conscientemente com os gêneros secundários.

Para responder às perguntas propostas, serão apresentadas, inicialmente, as interações em que foram produzidos os relatos orais e, em seguida, analisado o desempenho textual desses sujeitos, com foco em eventuais indícios da fala interior, tal como a caracteriza Vygotsky. Em seguida, serão apresentados e analisados os relatos escritos correspondentes, produzidos por esses mesmos sujeitos a partir da recepção do relato oral ouvido do companheiro ou companheira de dupla; trata-se, pois, da produção de um texto escrito relativamente simples, o relato de um caso ouvido de alguém. Na análise, serão perseguidos tanto eventuais traços da transposição direta de características da oralidade para a escrita quanto indícios da fala interior. É importante ressaltar que serão comparados o desempenho oral e o escrito de um mesmo sujeito; porém, o objeto do discurso escrito deste será o caso que ouviu do companheiro de dupla e não o que foi por ele relatado.

3.2.1 Análise de relatos orais produzidos em interação face-a-face

Nas transcrições apresentadas nesta seção, foram reproduzidos os traços de pronúncia mais marcantes dos locutores e acrescentados sinais de pontuação com base na interpretação da entoação, das pausas e das unidades de sentido. As reticências entre parênteses foram usadas para indicar trechos incompreensíveis na gravação; as chaves, para delimitar observações dos locutores em relação ao contexto da interação; os colchetes, observações dos locutores em relação ao contexto da tarefa ou comentários meus sobre ações ou atitudes dos sujeitos inferíveis da gravação, estes últimos sem itálico. As barras indicam cortes de palavras, e os negritos destacam os marcadores conversacionais orientados para o interlocutor.

3.2.1.1 Relato oral 1: AD

{ JJ — *Pó contá?*

AD — *Pode.*

JJ — *É um fato verídico que eu vou contá?* [Baixinho, como se quisesse evitar que sua voz fosse gravada.]

AD — *Eu posso falar primeiro?*

JJ — *Pode. }*

AD — [*É um fato, quer dizer, é verídico.*] *Que lá na, (...) eh, lá na, foi na cidade de Nova Serrana. Que lá, o marido tinha muito ciúme da mulher {Num é pra ditar não, viu?} eh, ele tinha muito ciúme da mulher dele. Aí, ele fal/ Ela ia na igreja, né? Aí ele falou que não queria que ela fosse na igreja. Aí ela fal/ e ele nunca foi violento com ela. Aí ela falou: “Ah, eu vou, então” e foi. Quando ela voltou, aí num aconteceu nada com ela, ele tava lá. Aí na hora de dormir, ele pegou uma corrente de cachorro e matou ela, enforcou ela. Mas o mais incrível que ele fez é que ele tin/ ele tinha uma nenenzinha, ela tinha uma nenenzinha, ainda de peito, sabe? que ainda mamava. Ela morta, ele tirou a blusa dela e pôs a menina mamando no pe/ na na mãe dela morta, sabe? E quando os policiais entraram, viu a nenenzinha mamando na menina, na mãe. Disse que o pessoal chorou, emocionou muito. Ele foi preso. Triste, né? [Isso é verdade, é verdade], eu vi falar na televisão.*

{JJ — *Hum, hum.*

AD — *Pergunta. Cê entendeu?}*

Na gravação, ouvem-se inicialmente sussurros incompreensíveis e indícios esparsos de que AD e JJ estavam trocando idéias sobre a tarefa. Depois da negociação inicial, AD tomou a palavra e fez o relato de uma só vez, sem intervenção do interlocutor.

Como é característico dos textos orais produzidos em situação conversacional, o relato de AD apresenta palavras e expressões destituídas de conteúdo informativo, que orientam a organização do texto e regulam a interação em sua dimensão pragmática. Típicos da fala,

esses elementos, denominados marcadores conversacionais, “amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também como estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 2001: 86). Na transcrição acima, os marcadores orientados para o texto aparecem entre colchetes; os orientados para o interlocutor, destacados em negrito>.

Os turnos iniciais, pragmaticamente orientados e marginais ao tópico discursivo, referem-se ao contexto imediato da interação, assim como os dois últimos. É também pragmaticamente orientado um outro que, intercalado no relato, remete para o contexto da tarefa (*Num é pra ditar não, viu?*), mostrando que AD não só compreendeu bem as instruções, mas também preocupou-se em cumpri-las e em fazer com que seu parceiro as cumprisse (evitou ditar). O enunciado em questão responde tanto ao discurso inicial de orientação para a tarefa quanto ao discurso silencioso do colega de dupla, que possivelmente estaria tentando registrar o relato como se faz na situação de ditado.

A locutora inicia a textualização do relato definindo em que esfera o que vai dizer deve ser considerado, ou seja, dá uma orientação pragmática a seu interlocutor: *É um fato, quer dizer, é verídico*. Depois de estabelecer com o interlocutor o pacto de interpretação, assume a voz de um narrador de terceira pessoa, localiza o acontecimento no espaço (*cidade de Nova Serrana*), define os atores (*marido e mulher*), introduz o elemento complicador (*o ciúme*), prepara o ouvinte para a ocorrência de um fato inesperado (*ele nunca foi violento com ela*), relata o conflito (*a ida da mulher à igreja contra a vontade do marido*), o clímax (*o enforcamento*) e o desenlace. No final do relato, a locutora se representa como *eu* e deixa no enunciado marcas de avaliação afetiva (*incrível, triste*) e de asseveração (*Isso é verdade, é verdade, eu vi falar na televisão*). Em quatro passagens do texto, há marcas de dialogismo mostrado e marcado: duas, sob a forma de discurso relatado (*Aí ele falô que não queria que ela fosse na igreja / Disse que o pessoal chorou, emocionou muito*); e uma como discurso citado (*Ah, eu vou então*). No final, ao marcar que não é a fonte original do enunciado, a locutora faz uso do dialogismo mostrado, mas não-marcado (*eu vi falar na televisão*), assinalando que se trata de um relato reproduzido de outra fonte.

AD deixa poucas marcas de fala interior no enunciado. Como seu interlocutor desconhece o caso, explicita logo o dêitico *lá*, citando o nome da cidade onde o fato ocorreu. Ao perceber que introduziu um elemento que não seria compreensível para o interlocutor, repara o engano reorientando a fala em outra direção (Cf. *Aí, ele fal/ Ela ia na igreja, né? Aí ele falô que não queria que ela fosse na igreja. Aí ela fal/ e ele nunca foi violento com ela. Aí ela falou: “Ah, eu vou, então” e foi*). As ações são referidas aos atores de forma suficiente para a

compreensão. Embora a locutora tivesse toda a história em sua mente, foi capaz de criar o quadro cênico: foi apresentando um fato de cada vez, ou seja, soube organizar o relato tanto do ponto de vista sintagmático quanto paradigmático. Como seria de se esperar, o texto apresenta traços próprios do estilo oral informal (falta de concordância entre a forma verbal *viu* e o sujeito cotextual *os policiais*; expressão de indeterminação do sujeito com uso do verbo na terceira pessoa do singular — *Disse que o pessoal chorou, emocionou muito*), mas os temas se articulam com os comentários, as ações se fazem acompanhar por argumentos, as estruturas da superfície textual não são lacunares ou aglutinadas.

Além das retomadas para redirecionamento do discurso — pistas de que o quadro mental ameaça sobrepor-se ao esforço de organização da fala exterior em unidades discretas articuladas na dimensão sintagmática — dois outros índices apontam para a interferência da fala interior: o *que*, repetido duas vezes no início do relato, e o artigo definido usado antes dos substantivos *marido* e *mulher*. A presença do *que*, articulador que normalmente introduz o discurso relatado, ganha sentido quando chegamos ao final do texto. Provavelmente, no quadro mental da locutora, tudo o que diz estaria completando o sentido da última frase: “*Eu vi falar na televisão que lá, na cidade de Nova Serrana...*” Sabiamente, mostrando habilidade para atrair a atenção do interlocutor, AD suspendeu a revelação da fonte, assim como soube criar suspense, marcando lingüisticamente o fato que mais a impressionou por meio de uma estrutura clivada introduzida por um *mas*: *Mas o mais incrível que ele fez é que ele tin/ ele tinha uma nenenzinha, ela tinha uma nenenzinha, ainda de peito, sabe? que ainda mamava..*

O uso do artigo definido antes de *marido* (*Que lá, o marido tinha muito ciúme da mulher*) também pode ser interpretado como índice de uma operação de supressão e condensação: sem se dar conta de que não apresentara a figura do marido a seu interlocutor, a locutora refere-se a ele como um elemento já identificado, porque no pensamento dela ele já seria de fato conhecido.

3.2.1.2 Relato oral 2: JJ

{JJ — [*Bom, eu vou contar um caso que aconteceu com meu pai*], *né? Cê tá ouvindo, hein?*

AD — [*É verdadeiro?*]

JJ — [*É verdadeiro. Pelo menos é o é isso o que o povo conta.*] *Bom, vão começar, né?* } *Minha mãe conta queee — quando nós morava na ro /— nós, a gente morava na roça, né? — meu pai*

AD — (...) [Comentário incompreensível, feito em voz muito baixa.]

JJ — *Claro, eu morava lá. Ela, [foi o seguinte] que que tinha acontecido uma coisa muito estranha. Eu mesmo presenciei. (...) Por exemplo, andar pela pela rua afora e tal (...), a luz era bem pouca, num é mui/, assim com/ como na cidade que tem aquele tanto de luz. Tem poste, porém, nem tanto quanto aqui. E*

AD — *Num entendi. Quem andava?*

JJ — *Nós, todo mundo, assim andava assim pelo mato afora, né? Então tem caso esquisito, por exemplo, você ficar dentro de casa ouvindo como se tivesse alguém montado no cavalo e vindo e ocê fala assim, “ tá chegando” e ess/ e nunca que chegava.*

AD — *JJ, você já presenciou?*

JJ — *Exato.*

AD — *Quantos anos cê tinha?*

JJ — *Eu tinha lá assim uns cinco, quatro anos por aí. E quando a gente chegava na janela pra olhá lá fora, num tinha ninguém. E e os passos continuavam. Como se tivesse alguém vindo na sua direção, porém num tinha ninguém. Sabe, assim.*

AD — *Dava passos também dentro de casa?*

JJ — *Passos. Não, lá fora, sabe? Ao redor da casa.*

AD — *[Como que acaba essa história?]*

JJ — *[Espera, que vai chegar.] E também vários (...) que passavam ouvia, é assim, ouvia, via vultos, sabe? E geralmente...*

AD — *Todos na sua casa?*

JJ — *Todo mundo ouvia, todo mundo da/ daquela região, todo mundo ouvia, num tinha uma pessoa*

AD — *Qual cidade que era?*

JJ — *Era Raízes, município de Jequitibá, fica perto de Pirapama, Onça, por aí, nesses lugares, lá naqueles perau.*

JJ — *E (...) assim, era passos, era ruídos que ocê ouvia, e nunca tinha nada. Mas aí, coisa esquisita. Normalmente, meu pai — isso meu irmão que conta —, disse que tava bêbado — meu pai bebia bastante —, aí ele pegou tava vindo de cavalo, aí — de/ dizem — parou um lençol na frente dele.*

AD — *Um lençol?*

JJ — *Um vulto, um lençol parado no na frente dele. Só que lá num num tinha como ter um varal, porque lá num tinha, no meio do mato, ninguém taria com varal, por que nem arame lá tinha pra poder ter varal, nem varal tinha pra colocar roupa, né? Aí tinha um lençol lá balançando assim na frente dele, voando pra lá e pra cá. Como se tivesse mesm/ ... Dizem que meu pai desceu do cavalo, pegou o chicote, cortou esse lençol no couro!*

AD — *[Mesmo?!]*

JJ — *[Eu num sei, eu num sei se é verdade, num sei, porque geralmente também ele]*

AD — *(...) Fala incompreensível, sobreposta à do interlocutor.*

JJ — *[Não, porque a gente fica sabendo. Tem coisa esquisita, coisa estranha que o resto que a gente num a gente mesmo num sabe, sabe? Por exemplo, nooo naquele programa do Ratinho mesmo cê fala eh coi/ coisa que o povo conta que nunca sabe se é verdade, né? Tam/ também tem história, só que num aconteceu comigo não, foi como ouvi no Ratinho, no programa do Ratinho, que a mulher, o homem, ele matou a mulher dele grávida...*

AD — *[Eu vi isso aí .] [A fala interrompe a do locutor]*

JJ — *[Você viu, né? E cada dia, todo dia o povo via uma mulher vindo com uma garrafa na mão e vol/ voltava com um caixinha de leite, no rumo do cemitério. Aí chegava no cemitério, e ela sumia. Aí eles foi lá no túmulo dela, tinha um neném lá. Ela tava grávida.]*

AD — *[Sei lá, é mais fácil acreditar que seu pai tava com medo.]*

JJ — [*É, geralmente, muita gente tem esse pensamento.*]

Na audição da fala gravada de JJ, chama atenção a dificuldade de articulação clara das palavras e a frequência de trechos de difícil e até impossível decodificação. Sua fala oral exteriorizada ora é lenta e titubeante, ora rápida demais, como se as palavras fossem atropeladas pelo pensamento.

JJ inicia o relato representando-se como *eu* no enunciado, definindo o que vai dizer como algo da esfera do real e chamando a atenção da interlocutora: *Bom, eu vou contar um caso que aconteceu com meu pai, né? Cê tá ouvindo, hein?* Diante do questionamento desta, exime-se de assumir a responsabilidade pela veracidade do caso, delegando-a a terceiros, ou seja, define seu relato como uma enunciação segunda — um relato de um relato: *É verdadeiro. Pelo menos é o é isso o que o povo conta. Minha mãe conta queeee...* Nessa passagem, o locutor tenta fazer uso do discurso relatado, mas é interrompido pela interlocutora.

No terceiro turno de fala, JJ inicia o relato, mas é logo interrompido por AD, que pede a identificação dos atores da ação de *andar*, central para a compreensão da seqüência discursiva: *Num entendi. Quem andava?*

Como a orientação pragmática dada inicialmente pelo locutor era a de que o caso deveria ser interpretado na esfera do real, ela o interrompe para verificar como o locutor teria obtido aquela informação, se diretamente ou através de terceiros: *JJ', você já presenciou?* Resistindo às interrupções e assaltos a seu turno de fala, o locutor tenta continuar, mas logo é barrado por novo pedido de identificação de argumentos necessários à explicitação do quadro cênico em que teria se desenrolado a ação:

AD — *Dava passos também dentro de casa?*

JJ — *Passos. Não, lá fora, sabe? Ao redor da casa.*

Ou por não ser boa ouvinte, ou por curiosidade ou por ansiedade em observar as instruções da tarefa (o relato deveria durar cerca de 5 minutos), AD interrompe novamente JJ perguntando sobre o fim da história: *Como que acaba essa história?* Novas interrupções ocorrem, algumas aparentemente motivadas pelas lacunas deixadas pelo locutor em seu discurso: enumeração de ações sem referência precisa a atores, falta de localização espacial dos acontecimentos, como se observa na passagem a seguir:

JJ — *Espera, que vai chegar. E também vários (...) que passavam ouvia, é assim, ouvia, via vultos, sabe? E geralmente*

AD — *Todos na sua casa?*

JJ — *Todo mundo ouvia, todo mundo da/ daquela região, todo mundo ouvia, num tinha uma pessoa*

AD — *Qual cidade que era?*

JJ — *Era Raízes, município de Jequitibá, fica perto de Pirapama, Onça, por aí, nesses lugares, lá naqueles perau.*

A textualização do acontecimento principal do relato, transcrito a seguir, reflete bem o já mencionado atropelo das palavras pelo pensamento: palavras que foi impossível compreender, interrupção do relato para encaixe de detalhes que deveriam ter sido mencionados antes, mudanças de direção na organização sintagmática do discurso, acúmulo de explicações voltadas sobre si mesmas:

JJ — *E (...) assim, era passos, era ruídos que ocê ouvia, e nunca tinha nada. Mas aí, coisa esquisita. Normalmente, meu pai — isso meu irmão que conta — disse que tava bêbado — meu pai bebia bastante —, aí ele pegou tava vindo de cavalo, aí — de/ dizem — parou um lençol na frente dele.*

AD — *Um lençol?*

JJ — *Um vulto, um lençol parado no na frente dele. Só que lá num num tinha como ter um varal, porque lá num tinha, no meio do mato, ninguém taria com varal, por que nem arame lá tinha pra poder ter varal, nem varal tinha pra colocar roupa, né? Aí tinha um lençol lá balançando assim na frente dele, voando pra lá e pra cá. Como se tivesse mesm/ ... Dizem que meu pai desceu do cavalo, pegou o chicote, cortou esse lençol no couro!*

Pode-se considerar que todo o restante da interação se destina a comentar o que fora enunciado por JJ, inclusive o relato encaixado usado como exemplo para argumentar a favor da veracidade de seu caso, que a interlocutora parecia estar considerando pouco crível. No acabamento do enunciado, o locutor lança mão de referências ao discurso de outros enunciadorees (o povo, a televisão, o programa do Ratinho) para assegurar o valor de verdade do que disse. Quanto à modalização, inicia em tom asseverativo, depois passa ao dubitativo, delegando a terceiros a responsabilidade pela veracidade do que diz, não sem marcar sua avaliação subjetiva de que coisas *estranhas, esquisitas* podem acontecer.

Sem deixar de reconhecer que AD não foi uma boa ouvinte — fez contínuos assaltos ao turno do interlocutor — e que traços de hesitação, repetição, retomadas, mudanças e direção são os andaimes da construção do discurso oral não-planejado, para o interesse do que estamos investigando (indícios da fala interior na fala exterior), vale ressaltar que, no discurso de JJ, emergem traços típicos da fala interior: tendência a omitir os atores das ações, a reduzir as informações a comentários, a abreviar os enunciados pelo uso de uma mesma palavra, sintagma ou frase como portador semântico de vários significados. Indícios dessa tendência à condensação se fazem presentes, por exemplo, no final da interação, quando JJ relata o caso que ouvira no programa do Ratinho:

... a mulher, o homem, ele matou a mulher dele grávida (...) e cada dia, todo dia o povo via uma mulher vindo com uma garrafa na mão e vol/ voltava com um caixinha de leite, no rumo do cemitério. Aí chegava no cemitério, e ela sumia. Aí eles foi lá no túmulo dela, tinha um neném lá. Ela tava grávida.

3.2.1.3 Confronto entre os dois relatos orais

Pela transcrição, é possível observar que os produtores diferem quanto às atitudes assumidas no papel de locutores e de interlocutores ouvintes e quanto ao desempenho textual oral.

No papel de locutora, AD mostrou-se segura, clara, capaz de fazer um relato sucinto. Tomou a palavra e, só depois de terminar o relato, perguntou se o interlocutor tinha compreendido. Na continuidade da interação, que não foi transcrita acima, demonstrou preocupação em garantir o entendimento do interlocutor: quando este lhe fez uma pergunta repetiu sucintamente os fatos principais do caso; no momento em que o parceiro leu o registro escrito que produzira, retificou detalhes que ele não tinha interpretado adequadamente (*Esse ciúme, ela ele tinha um ciúme doentio dela, mas ele nunca tinha sido agressivo com ela. E nessa essa noite ele não queria que ela fosse na igreja, à igreja. E ela foi, sem brigar sem nada.*).

Do ponto de vista do resultado, AD conseguiu produzir um enunciado acabado, com marcas adequadas de inicialização e finalização. Começa identificando seu relato como não-ficcional e localizando o fato no espaço; introduz as personagens com breve caracterização — apenas aquilo que interessa ao conflito central. Para marcar o acabamento, após relatar o desenlace, faz uma avaliação subjetiva e volta a assegurar que se trata de fato verídico, apresentando como prova do valor de verdade o discurso da mídia. Mostra-se, pois, capaz de produzir um discurso oral articulado, com poucas marcas do que estamos aqui caracterizando como *fala interior*.

No papel de ouvinte, AD mostra-se ansiosa com as lacunas deixadas por JJ em seu relato, interrompe-o continuamente para pedir informações sobre o objeto do discurso. Se, por um lado, esse é um indício de que talvez precise trabalhar a capacidade de recepção do texto oral, por outro, sugere capacidade de refletir sobre o que está sendo dito, monitorando a própria compreensão. No capítulo 4, será discutida a hipótese de que o controle do processamento pode ser um fator favorável à proficiência de textualização nos gêneros secundários e, conseqüentemente, na escrita.

Como locutor, JJ assumiu uma atitude bem distinta daquela demonstrada pela colega: hesitou, titubeou, permitiu que ela, a todo momento, lhe tomasse a palavra. Como interlocutor, ouviu sem interromper e fez perguntas apenas no momento em que estava produzindo o registro escrito.

No relato que JJ produziu oralmente, observam-se lacunas na localização temporal e espacial dos fatos, as quais só vão sendo preenchidas a partir das respostas dadas às perguntas da interlocutora, que, a certa altura, parece sentir falta também de dados que orientam suas previsões sobre a continuidade do texto (*Como que acaba essa história?*). Os andaimes da construção do discurso oral são bastante visíveis na superfície do texto: hesitações, repetições, cortes, mudanças de direção. Embora isso não constitua um problema na expressão oral informal, para o ponto de vista assumido na análise que estamos elaborando, a frequência e a qualidade desses traços interessam na medida em que podem ser tomados como indícios da dificuldade do produtor em coordenar o eixo paradigmático com o sintagmático, ou seja, em decompor o todo de seu pensamento em unidades lingüísticas discretas devidamente seqüencializadas, ordenadas e hierarquizadas. Indícios marcantes da *fala interior* parecem emergir na fala oral exteriorizada de JJ e, como se verá no capítulo 4, também em sua produção escrita.

3.2.2 Análise de relatos escritos produzidos a partir de relatos orais

Como já assinalamos, cada participante da dupla produziu um relato escrito a partir do que tinha ouvido do colega, sem que fosse especificado o gênero de texto. Havia apenas a demanda de que o relato fosse compreensível e refletisse o que fora dito pelo colega, tendo sido permitida a leitura do texto para e pelo parceiro, para que esse considerasse a fidelidade do registro escrito ao que dissera oralmente, embora essa leitura não tivesse sido exigida na instrução inicial.

Nesta seção, serão apresentados e comentados os textos escritos produzidos por JJ e AD com o propósito de verificar eventuais traços de oralidade e indícios da fala interior presentes nos textos escritos.

3.2.2.1 Relato escrito 1: AD

O fato que eu ouvi ocorreu em Raízes município de Jequitibá. Raízes pelo que eu ouvi, tinha fama por ser uma cidade cheia de mistério e acontecimentos sobrenaturais. O JJ que me contou essa história, residia nesta cidade com seus 5 anos e afirmou ter presenciado com sua família tais acontecimentos, como ouvir passos ao redor da casa e não avistar ninguém e ver vultos que desaparecem de repente. E também me foi relatado o que aconteceu com seu pai e que todos na cidade contam. Ele me contou que seu pai estava cavalgando embriagado e se deparou com um lençol que pairava no ar e seu pai desceu do cavalo com o objetivo de chicotear a tal assombração só não sei nem o JJ sabe se seu pai teve sucesso.

A locutora se representa no texto como um *eu* que vai reproduzir um caso ouvido de terceiro, ou seja, faz um relato de relato, assumindo uma posição de distanciamento em relação ao objeto do discurso, posição condizente com sua aparente incredulidade ao ouvir o caso. Inicia o enunciado localizando os fatos no espaço e caracterizando o cenário de forma suficiente para orientar o leitor quanto à natureza do que vai ser dito. Mostra habilidade de sumarização, bom desempenho no uso do discurso relatado, de palavras e estruturas próprias ao estilo escrito monitorado (*ocorreu, presenciado, deparou*; e de uso da voz passiva — *E também me foi relatado o que aconteceu com seu pai...*).

Deixando de lado pequenos problemas de seleção lexical (por exemplo: não se ouvem *fatos*, mas casos, relatos) e de sintaxe (a falta de concordância entre os tempos das formas verbais *afirmou* e *desaparecem*, por exemplo), as marcas de oralidade que se manifestam são basicamente duas: o uso repetido do articulador coordenativo *e*; e a dificuldade de delimitar por maiúscula e ponto o que no estilo escrito monitorado se configura como frase. A abreviação e a redução das frases ao predicado, que seriam indícios da fala interior, estão ausentes do texto. AD deu ao relato do colega um acabamento que não existia no texto que este produziu oralmente. Por sinal, um acabamento que, sem desfazer o tom de mistério próprio do caso de assombração, modaliza sua própria dúvida em relação à veracidade do fato relatado: *... só não sei nem o José sabe se seu pai teve sucesso*. Trata-se de um produtor com domínio da forma de composição do gênero *relato* e com capacidade de monitorar a própria escrita.

3.2.2.2 Relato escrito 2: JJ

Em nova serrana um homem tinha muito ciúmes da mulher, um ciúme doentio, teve um dia que a mulher falou que ia a igreja ele não queria que ela fosse mas ela acabou indo.

Quando ela voltou e dormiu ele a enforcou com uma corrente e a matou, depois pegou a filha dela e a colocou para mamar, quando a polícia chegou e as outras pessoas também todos se emocionaram e o homem foi preso.

O locutor faz o relato em terceira pessoa, mantendo-se distanciado do objeto de seu discurso. Apenas, em uma passagem, quando usa a expressão *um ciúme doentio*, deixa entrever sua apreciação subjetiva sobre o que diz.

Diferentemente do que se observa no texto de AD, anteriormente analisado, o narrador não cria um cenário enunciativo e faz pouco uso do discurso relatado. Utiliza este último recurso apenas uma vez, como relato segundo da fala de um ator da ação (*... a mulher falou que ia à igreja*) e, no segmento seguinte, quando deveria prosseguir na mesma direção, retoma logo a posição de um narrador que não dá a palavra a intermediários. Faz o relato de um só jato, usando sucessivas coordenações e marcadores textuais típicos do estilo oral não-monitorado.

Tomando como referência o relato oral de JJ anteriormente analisado, verifica-se que, no texto escrito por ele produzido, não emergem, nem quantitativa nem qualitativamente os traços da sintaxe oral: interrupções com mudanças de direção e fragmentação da estrutura sintática, marcadores conversacionais voltados para o interlocutor (*sabe? né?*). Observe-se que o locutor usa o pronome objetivo na estrutura “ele a enforcou”, o que não é típico do estilo oral não-monitorado. Ao transpor o relato ouvido, o produtor fez transformações que demonstram certa consciência das diferenças entre as duas situações comunicativas. Predomina, porém, em seu texto escrito, a estruturação sintático-discursiva típica do relato oral: o uso de sucessivas coordenações justapostas, sem uso de conector, ou articuladas pelo aditivo *e*, bem como marcadores textuais como *teve um dia, depois*. Além disso, faltam ao texto os sinais de pontuação necessários à articulação e à segmentação das unidades de sentido.

Não se observa no texto a omissão de agentes de ações ou de argumentos importantes para a compreensão do enunciado, exceto em uma passagem, quando o locutor deixa de mencionar que a filha fora colocada para mamar no peito da mãe morta, informação que tinha sido marcada pela colega como a mais incrível e chocante. Apesar de não haver omissões sintáticas que impeçam a interpretação, o texto, no todo, se apresenta como um relato abreviado, com os acontecimentos colocados no mesmo plano, sem contraste entre fundo e forma, sem destaque para os fatos principais. A falta de instruções sintáticas e discursivas

suficientes para articular e contrastar unidades sintagmáticas e planos narrativos pode ser considerada como indício da interferência da fala interior no discurso escrito do sujeito.

3.3 Algumas reflexões provisórias

Na introdução deste trabalho, explicitamos que, ao abordar a escrita, focalizaríamos também o desempenho oral dos sujeitos e sua capacidade de operar com uma imagem de escrita suficientemente elaborada para evitar a transposição direta de estratégias textuais típicas de gêneros orais primários para gêneros escritos secundários, formas mais complexas e exteriorizadas de expressão verbal porque destinadas a uma recepção disjunta (pelos menos aqueles gêneros de textos nascidos como escritos e que se destinam à leitura), em que os interlocutores estão em espaços e tempos distintos.

As reflexões esboçadas neste capítulo visam, por um lado, a buscar novos caminhos para a abordagem de determinadas ocorrências observadas nos textos escritos, que não se explicam facilmente pela transposição direta de características da oralidade para a escrita. Por outro, buscam contribuir para responder à questão de como usar a oralidade na pedagogia da escrita.

A análise dos relatos produzidos por dois sujeitos do grupo de pesquisa revelou diferenças significativas entre eles, tanto no desempenho oral quanto no escrito. Uma das adolescentes, AD, mostrou-se capaz de fazer um relato oral com ancoragem enunciativa e temática^{3 3} adequada ao gênero e praticamente sem marcas sintático-discursivas que possam ser atribuídas à interferência da fala interior no enunciado. Seu relato escrito revela um produtor com uma representação enunciativa e discursiva adequada do gênero “relato escrito” e com boa capacidade de textualização, ainda que o enunciado mostre a transposição de um traço da sintaxe oral, o uso repetido da coordenação aditiva, e umas poucas inadequações nas instruções sintático-semânticas marcadas pelos sinais de pontuação. O discurso escrito de AD não apresentou nenhum traço atribuível à fala interior. A se considerar o caso desse sujeito, pode-se afirmar que a uma maior articulação sintática e discursiva do texto oral de determinado gênero e, portanto, a uma menor interferência da fala interior, corresponde um

³ A ancoragem é uma operação de gestão textual por meio da qual o locutor-autor institui uma “base de orientação” definidora de sua relação com a situação material de enunciação (tempo e lugar material da enunciação), com as figuras da enunciação (enunciador, co-enunciador, finalidades e lugares sociais da enunciação) e com conteúdo textual global.

desempenho escrito mais adequado no mesmo gênero. O outro sujeito, JJ, fez um relato oral marcado por hesitações, lacunas e fragmentações sintático-discursivas, com ancoragem enunciativa e temática insuficiente à compreensão do interlocutor. Embora tenha mostrado no desempenho oral indícios de forte interferência da fala interior, não transportou para a sintaxe do relato escrito, nem quantitativa nem qualitativamente esses traços, assim como soube também apagar a maior parte dos “andaimos” do texto oral. Entretanto, a composição do enunciado exibe indícios de um produtor com dificuldade de se expressar em gêneros que exijam capacidade de articular diferentes planos enunciativos. Trata-se, ao que parece, de uma dificuldade de transposição do pensamento para a linguagem.

Ainda que os dois casos analisados sugiram que a um desempenho oral lacunar corresponda um discurso escrito também lacunar, tal conclusão precisaria ser mais extensa e profundamente investigada.

No contexto deste trabalho, o interesse por investigar a presença de traços da oralidade e da fala interior na escrita dos sujeitos foi motivado pelo desejo de verificar a interferência desses dois aspectos na produção de gêneros escritos complexos, que exigem a projeção de um destinatário ausente, ancoragem enunciativa e temática criada a partir de recursos internos ao enunciado e uso de recursos lingüísticos de textualização mais elaborados. Subjaz a esse interesse o pressuposto de que a participação efetiva na cultura da escrita demanda a capacidade de pensar e usar a escrita como uma dimensão da linguagem com características próprias, a qual não se reduz nem à reprodução do discurso oral exteriorizado nem da fala interior.

No capítulo 4, serão novamente investigados os traços de oralidade e de fala interior no discurso escrito dos sujeitos, mas em um contexto de produção em que não se partiu do oral para o escrito, mas do escrito para o escrito. No capítulo 5, serão investigadas as relações entre a expressão escrita e a capacidade de reflexão metalingüística. A possibilidade de lidar com “relatos de relatos de relatos” e de distinguir as diferentes dimensões enunciativas e realidades representadas seria indício de que o produtor não lida com a linguagem escrita como se ela fosse um instrumento transparente capaz de refletir o seu querer dizer, mas como um instrumento simbólico complexo, a ser apreendido e usado conscientemente, ainda que — ou talvez exatamente porque — nos interstícios dos discursos continue a se insinuar sempre o não-dito.

As observações feitas no percurso da investigação e a análise dos textos produzidos pelos sujeitos (não apenas os que foram comentados neste capítulo, mas outros que não constam deste relato) permitem a elaboração de algumas conclusões, ainda que provisórias.

A primeira diz respeito à necessidade de trabalhar a expressão oral como ação de linguagem em que o sujeito assuma a própria voz diante do outro. A segunda aponta a importância de transformar a sala de aula em um espaço de interação oral coletiva multidirecional entre pares, e não apenas de interação professor-aluno. As observações feitas no capítulo anterior mostram que muitos adolescentes não conseguem sequer se expressar no grupo e que a maioria não consegue construir e sustentar um diálogo coletivo articulado. A evolução das interações entre os sujeitos ao longo das oficinas de escrita mostram que essas capacidades podem ser aprendidas, desde que consideradas “objetos ensináveis” e, sobretudo, dignos de ser ensinados.

A segunda conclusão se refere à necessidade de levar o aluno a construir uma imagem da escrita como uma dimensão da linguagem que, embora mantendo pontos de contato com a oralidade, dela se distingue por ser uma representação de outra natureza e não uma reprodução desta. Não se trata apenas de ensinar o aluno a apagar os traços de oralidade na superfície do enunciado (embora esse aspecto também seja importante), os dois sujeitos, como se observou, foram capazes fazer várias transformações dessa natureza), mas de descobrir estratégias para a compreensão e o uso dos gêneros secundários como instrumentos de representação de outra ordem. Os textos analisados neste capítulo e no próximo mostram que a proficiência na produção escrita em gêneros mais complexos exige um salto qualitativo no uso da linguagem.

A terceira conclusão, que na verdade é uma das respostas possíveis à questão levantada na segunda conclusão, remete para a importância de trabalhar o desempenho lingüístico dos alunos em gêneros orais monitorados, como a exposição oral formal ou o gênero que Schneuwly (2004) identifica como debate público. A expressão oral em gêneros de caráter público favoreceria a tomada de posição como sujeito de enunciação e o domínio cognitivo de estratégias discursivas que podem facilitar o trânsito dos aprendizes no contínuo oral-escrito, bem como estilo informal-formal.

4 O jogo de vozes no artigo de opinião

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (...) quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.

Bakhtin

4.1 Heterogeneidade, gênero e escrita

Com o crescente interesse dos estudos da linguagem pelos aspectos pragmáticos e textuais, os conceitos de dialogia e de polifonia, elaborados por Bakhtin foram desenvolvidos tanto no campo da lingüística quanto no campo das várias teorias ou abordagens genericamente conhecidas como Análise do Discurso; no primeiro, sobretudo por Ducrot (1977), que o aborda como um fenômeno que, engendrado na língua, se manifesta no enunciado; no segundo, como manifestação da heterogeneidade do discurso.

Authier-Revuz, autora que propôs a distinção entre a *heterogeneidade constitutiva* e a *mostrada*, considera esta última “uma negociação do sujeito com a alteridade constitutiva da linguagem”, podendo manifestar-se na superfície do enunciado sob a forma *não-marcada* ou *marcada*. No primeiro caso, de que são exemplos a ironia e a imitação, pode-se (ou não) inferir a presença da palavra do outro por indícios esparsos no texto; no segundo, o sujeito delimita a voz que se manifesta em seu discurso com marcas explícitas, como aspas, atribuição do dizer citado, relatado ou parafraseado a um terceiro (CHARAUDEU; MAINGUENEAU, 2004: 261).

Neste trabalho, ao analisar os textos escritos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, será focalizada a heterogeneidade mostrada, com a qual o sujeito conta para fazer sentido, seja ela marcada ou não. Será feita também referência ao diálogo interno que se processa entre o *eu* que escreve e um outro *eu*, que atua como leitor do texto tanto no momento da produção quanto ao final dela. Essa última forma de alteridade não seria inconsciente, como a heterogeneidade constitutiva, mas subconsciente.

No capítulo introdutório, já assinalamos as razões da escolha do campo discursivo do jornalismo impresso e, dentro deste, da atenção dada aos gêneros notícia, entrevista e artigo de opinião no trabalho com os sujeitos. Além de básicos na imprensa, esses três gêneros evidenciam, de modos diversos, a heterogeneidade do discurso: na entrevista, o texto se constrói na troca direta de palavras entre os interlocutores; na notícia, o discurso do outro inscreve-se, predominantemente, sob a forma de heterogeneidade mostrada e marcada; no artigo de opinião, tanto sob a forma marcada quanto não-marcada.

Neste capítulo, será feita a leitura de artigos de opinião produzidos pelos sujeitos a partir da perspectiva bakhtiniana de gênero, segundo a qual, ao produzir um texto, o sujeito “não toma as palavras do sistema da língua, ou seja, em sua forma neutra, lexicográfica, mas de enunciados congêneres com o que está sendo produzido pelo tema, pela composição, pelo estilo” (BAKHTIN, 2003: 292). Escolhe-se certa forma de estruturar uma frase, considerando não o que se quer “expressar em determinada oração, mas do ponto de vista do enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina nossa escolha” (BAKHTIN, 2003: 286). Em outras palavras: o gênero de texto sugere palavras, tipos de orações e formas composicionais, funcionando como um pré-construído: “é o outro do interdiscurso, circunscrito em uma região histórica e ideológica, delimitada no acontecimento do discurso” (GALLO, 2001).

Gênero que se constitui essencialmente em um dizer sobre o dizer, o artigo de opinião oferece oportunidade para que se analise a capacidade dos sujeitos tanto de representar o debate entre diferentes vozes, quanto em produzir o efeito de unidade de sentido, seja pela harmonização, seja pelo apagamento dessas vozes. Estarão em foco na análise as marcas lexicais, sintático-semânticas e composicionais das escolhas operadas pelos sujeitos, tanto sob a forma de heterogeneidade mostrada e marcada (discurso citado, relatado, aspas, glosas), quanto sob a forma de heterogeneidade mostrada e não-marcada.

Para a abordagem dos textos, foi construída uma chave de leitura, com indicadores e categorias que tomam como referência concepções de Bakhtin e do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999). Antes, porém, de apresentá-la, serão explicitadas as condições de produção, caracterizados e brevemente comentados os gêneros e os textos apresentados para leitura, em especial o artigo de opinião, gênero que os sujeitos foram solicitados a produzir.

4.1.1 Condições de produção e gêneros de textos apresentados para leitura

No momento da execução da tarefa, os sujeitos receberam um pequeno caderno com as instruções e um conjunto de textos para leitura prévia: o discurso do Presidente Lula, reproduzido pelo jornal *O Tempo* na edição de 13 de agosto de 2005; um artigo de opinião, assinado por Clóvis Rossi e publicado em 14 de agosto na *Folha de S. Paulo*; dois conjuntos de frases, um publicado pelo jornal *O Tempo* também em 13 de agosto, sob o título “Repercussão” (frases de políticos favoráveis e contrários ao discurso de Lula) e outro pelo Jornal do Brasil, edição 13 ago. 2005, sob o título “Reação ao pronunciamento de Lula” (frases de cidadãos comuns e de representantes de entidades de classe, como a Associação Comercial, CUT etc.).

O material compreendia, além da folha de instrução, cerca de três laudas impressas e tinha como tema central o primeiro pronunciamento feito pelo presidente Lula em 12 de agosto de 2005, após a divulgação das denúncias do uso irregular de verbas públicas por ocupantes de cargos públicos e por membros de seu partido, o PT. Nas instruções, especificava-se o título do texto a ser produzido (*Devemos acreditar em Lula?*), o gênero (artigo de opinião), o suporte em que seria publicado (o mais importante jornal da cidade) e se definia como parte da tarefa inserir no enunciado, sob a forma de discurso relatado, citado ou glosado, pelo menos um dos pronunciamentos constantes dos textos apresentados para leitura. Buscou-se evitar o uso de termos técnicos nas instruções de produção (as expressões discurso citado ou discurso relatado, por exemplo, foram explicadas por meio de paráfrases) e facilitar a compreensão da tarefa, fazendo a leitura coletiva das instruções, acompanhada de explicações orais complementares (ver, no anexo 3, a reprodução do material apresentado aos sujeitos). Junto com o caderno de instruções, foram entregues duas folhas pautadas, uma para o rascunho e outra para a versão final, tendo sido solicitado aos sujeitos que não usassem borracha nem encobrissem as correções, mas reescrevessem as modificações acima, nas margens ou no verso do papel. A razão desta última solicitação relacionava-se à tentativa de identificar as operações realizadas pelos sujeitos durante ou imediatamente após a escrita do texto.

Além do bom desempenho em leitura, a tarefa exigia a interpretação da ação de linguagem requerida pela situação, o domínio das características do gênero e a habilidade de inserir, sob

a forma de citação ou de discurso relatado, pelo menos um dos pontos de vista presentes nos textos lidos. Na época, as controvérsias sobre o envolvimento do presidente nos episódios de desvio de verbas públicas estavam circulando amplamente nos meios de comunicação. Era de se esperar, pois, que os produtores tivessem conhecimentos prévios sobre a questão e estivessem mobilizados para posicionar-se frente a ela. O texto de Clóvis Rossi, um artigo de opinião, poderia ser tomado pelos sujeitos como referência para a produção do gênero de texto solicitado.

Um dos textos apresentados para leitura foi o discurso do presidente Lula, que, transmitido ao vivo pelas redes de televisão e reproduzido pelo jornal *O Tempo* no dia seguinte ao pronunciamento, tinha como destinatários não só os ministros de Estado que compunham o auditório imediato do presidente, mas toda a nação. Texto escrito para ser falado e compreendido por uma ampla audiência, seus enunciados trazem marcas das condições orais de produção no estilo e na dependência em relação à situação enunciativa: vocativos (*meus amigos, minhas amigas*), pronomes de primeira e segunda pessoa (*Eu não mudei; Quero dizer a vocês...*), uso do imperativo (*não percam a esperança.*), expressões nominais determinadas por possessivos e dêiticos temporais relativos ao momento da enunciação (*nos últimos cinco anos, até o final do ano, hoje*).

Ao mesmo tempo em que busca o apoio e a simpatia dos telespectadores, o discurso de Lula pretende alcançar o valor de verdade, não pela exposição de idéias ou pelo debate político, mas por seu estatuto pragmático e pela apresentação de dados estatísticos. Como assinala Maingueneau, embora oral, um discurso político transmitido pela televisão em cadeia nacional, além de comprometer o enunciator com o que diz, torna estável a fala, permitindo que “seja repetida quantas vezes se quiser e difundida quase instantaneamente no mundo inteiro” (MAINGUENEAU, 2004: 75).

Os outros gêneros de textos apresentados — um artigo de opinião e dois conjuntos de frases — caracterizam-se como espaços de circulação de discursos, nos quais os sujeitos de enunciação trabalham explicitamente com o já-dito. Tinham, pois, de ser lidos em função do discurso do Presidente e de outros discursos e acontecimentos emergentes na época.

Com relação ao que estamos chamando de gênero *frase*, vejamos como o caracteriza resumidamente Pedrosa em seu artigo “Frase”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica:

Em resumo, ele [o gênero frase] é veiculado geralmente em revistas e jornais; apresenta uma estrutura composicional formada da ‘fala’ do locutor/autor mais o contexto do editor; os contextos

recuperados podem ser classificados (objetivo, atrelado e interpretativo); seu objetivo principal é o humor; é considerado como leitura de lazer; quanto ao aspecto temporal, as “Frases” podem ser situadas ou eternas; há uma preferência por locutores conhecidos e adultos; e é formado a partir de eventos comunicativos mais amplos.

PEDROSA, 2005: 162.

Aplicam-se às frases apresentadas para leitura as características acima apontadas: a referência ao suporte de publicação (os jornais *O Tempo* e *Folha de S. Paulo*), a estrutura composicional formada pela fala dos locutores-autores mais o contexto criado, não diretamente pelo editor, mas reproduzido na montagem feita pela pesquisadora. Nos dois conjuntos de frases enunciadas, todas situadas temporalmente em relação a um evento comunicativo particular, o objetivo era oferecer ao leitor uma visão global das reações ao discurso do Presidente Lula, tanto por parte de figuras de destaque na cena política quanto de cidadãos comuns.

Destinado a circular no espaço público de comunicação da imprensa escrita, o gênero artigo de opinião tem como objeto de sentido um tema de interesse social, e como propósito responder a uma questão controversa, que condicionará, em grande parte, a mobilização dos conhecimentos de mundo a serem ativados na enunciação e na co-enunciação. O locutor, porta-voz do autor, tem o intuito de influenciar o pensamento dos destinatários previstos por meio da apresentação de argumentos convincentes. Como enuncia o texto de um lugar social (classe, instituição, grupo), identifica-se nominalmente e, em geral, apõe à sua assinatura marcas de sua identidade profissional e social. Apesar de aparentemente monologal — no artigo de opinião, alguém se representa como locutor e fixa a outro(s) como destinatário(s), não havendo possibilidade de uma troca, pelo menos imediata, de papéis —, o artigo de opinião é um gênero essencialmente dialógico: seu acabamento depende da habilidade do locutor de marcar, no seu dizer, tanto seu posicionamento frente à questão em debate, quanto em responder a posições diferentes da sua, representadas por refutações proferidas de fato ou passíveis de serem proferidas. Exige, pois, como marcas explícitas de acabamento a articulação de argumentos e conclusões, a contextualização e a definição do ponto de vista de enunciação. Os articuladores e marcadores (de justificação, refutação, concessão, ênfase, etc.) usados pelo locutor-autor na argumentação são índices textuais do dialogismo próprio do gênero e apontam para a intenção de fazer calar os discursos discordantes. São pistas de que o produtor toma o objeto em discussão como controverso e considera que há destinatários que não compartilham de suas opiniões.

Tradicionalmente, distinguem-se os gêneros **notícia** e **artigo de opinião** pelo objetivo comunicativo, pela posição do locutor frente ao que diz e pelo tipo textual predominante. A notícia busca fazer saber, respondendo às questões *o quê? quem? quando? onde?*, o que determina o predomínio do relato (tipo textual narrativo), o emprego de verbos no passado e em terceira pessoa. Em notícias mais desenvolvidas e em reportagens, gêneros de caráter mais explicativo, outras perguntas também são respondidas (*como? por quê? e as conseqüências?*). Já o artigo de opinião, que busca fazer valer a convicção de um enunciador, situa-se como um gênero de comentário, em que predomina a representação do locutor ou por meio do paradigma de primeira pessoa ou de marcas de modalização. Em artigo sobre o tema, para caracterizar o dialogismo nos dois gêneros, Dóris da Cunha retoma Moirand para quem “enquanto é característica do gênero notícia a busca de objetividade, razão pela qual o dialogismo é mostrado por meios lingüísticos e tipográficos, é característica do artigo de opinião construir-se como um discurso aparentemente monofônico, que traz implícita a polêmica com outros pontos de vista” (MOIRAND *apud* CUNHA, 2005: 170). A distinção acima é útil, com a ressalva de que consideremos que todo discurso, ainda que pretensamente neutro, é constitutivamente argumentativo. Não existe, de fato, neutralidade, mas busca de um efeito de sentido de neutralidade.

4.1.2. As vozes no artigo de opinião apresentado para leitura

No artigo de opinião apresentado para leitura (ver texto no anexo 3), Clóvis Rossi se representa duplamente: por meio da assinatura e como locutor que enuncia em primeira pessoa (*Refiro-me*). A ancoragem enunciativa temporal é feita pela data de publicação do jornal, 14 de agosto de 2005, momento a ser levado em conta, por exemplo, na interpretação do termo *sexta-feira*. O nome do jornal, *Folha de S. Paulo*, não só identifica o suporte de circulação do texto, como também remete para o espaço da enunciação do locutor. Utilizando o pronome *você*, o locutor representa lingüisticamente no texto também o alocutário ou leitor virtual, reafirmando o tom pessoal da ancoragem enunciativa. As marcas lingüísticas (*Refiro-me, você, 14/8/2005, Folha de S. Paulo*) que enlaçam o enunciado à situação enunciativa ajudam a identificar o gênero do texto: trata-se de texto opinativo assinado, produzido por um colunista de um grande jornal do país para os leitores desse jornal, acerca de um tema relevante e polêmico o suficiente para gerar controvérsia.

O título, *O elogio da mediocridade*, além de iniciar a ancoragem temática do texto, relaciona o discurso do presidente com a obra *O elogio da Loucura* (1509), de Erasmo de Rotterdam, discurso de sátira aos costumes, em que a Loucura elogia a si mesma, apontando-se como responsável pela alegria dos homens e dos deuses. Como os homens, ingratos que são, não reconhecem na Loucura a fonte da alegria e do prazer de viver, ela mesma o faz, não sem antes assegurar que tudo o que diz é verdade, já que é próprio da loucura não adotar máscaras e disfarces. Apropriando-se de uma expressão do interdiscurso, o título marca a posição de crítica do autor-locutor ao discurso de Lula. Trata-se de um caso de dialogismo mostrado e não-marcado: o discurso do outro foi incorporado de forma que pode ou não ser percebido como tal pelo interlocutor e até pelo próprio locutor.

No primeiro parágrafo, a expressão *o discurso de sexta-feira* define o texto de Rossi como um ato de fala construído sobre outro ato de fala, referido como de conhecimento do leitor. A posição de crítica, já marcada no título, é reiterada pela caracterização do discurso como *pobre politicamente* e como *segundo pecado mortal*. Com o termo *segundo*, a categorização se refere exclusivamente a *elogio da mediocridade*, mas pressupõe um primeiro pecado, que não é outro senão a *pobreza política*, marcada pelo operador argumentativo *além de*. *Pobre, pecado mortal, mediocridade*: a seleção lexical modaliza o discurso do locutor-autor, reiterando seu posicionamento enunciativo de crítica ao discurso de Lula. A expressão *auto-elogio* aproxima-o ainda mais do discurso da Loucura, personagem da obra de Erasmo de Rotterdam.

Para argumentar a favor do ponto de vista de que a realização do governo está aquém das promessas eleitorais, o locutor-autor faz uso da heterogeneidade mostrada e marcada, ou seja, faz saber ao leitor que se trata da representação do discurso de outro. Retoma os dados numéricos citados por Lula em seu discurso, usando-os como argumento para ridicularizar e, conseqüentemente, fragilizar o posicionamento enunciativo do presidente. No último enunciado do segundo parágrafo (*Mesmo que os dados estejam corretos e não sejam mais um caixa dois desse governo cheio de truques, ainda assim é um desempenho medíocre*), o locutor-autor encena uma possível dúvida do leitor (*estarão os dados corretos ou serão um caixa dois desse governo cheio de truques?*), insinuando a possibilidade de que os números citados estejam incorretos. Em seguida, usando os conectores concessivos *mesmo que* e *ainda assim*, responde categoricamente a essa dúvida, afirmando que a mediocridade do governo de Lula independe da resposta que se dê à questão. O articulador concessivo *mesmo que* e a forma negativa da segunda proposição apontam para o avesso do que é dito: os dados

numéricos podem estar incorretos e podem ser mais um *caixa dois*. A recontextualização irônica da expressão *caixa dois* lembra ao leitor que o discurso de Lula pode estar no campo de outras falsificações produzidas em seu governo.

No início do terceiro parágrafo, o operador argumentativo *aliás* (*O metro para julgar a mediocridade, aliás, é fornecido pelo próprio Lula, o candidato de 2002*) corrige o rumo do provável raciocínio do leitor, levando-o a considerar não a correção dos dados, mas um outro discurso de Lula, o discurso do candidato. Em suma, o locutor propõe que se comparem os dados numéricos de dois atos de fala de Lula, o do presidente e o do candidato a presidente, para sustentar a conclusão de que o presidente não está atendendo às necessidades que ele mesmo quantificou em suas promessas eleitorais.

Nos parágrafos subseqüentes, com evidente intenção retórica, o autor usa duas estratégias discursivas: a repetição da estrutura *se... então* e a analogia entre o desempenho de Lula na esfera governamental e o desempenho dos indivíduos em outras esferas de atividade mais próximas dos cidadãos comuns. O *você*, repetido várias vezes no texto, vai-se transfigurando em representação das diferentes categorias de brasileiros: o torcedor de futebol, o empresário, o estudante, o assalariado. O paralelismo estrutural, a representação do alocutário por meio do pronome *você*, o acúmulo de argumentos dirigidos a diferentes tipos de leitores e o destaque de cada frase pela paragrafação dão a essa passagem um tom de apelo e persuasão emocional.

Nos dois últimos parágrafos, o locutor-autor abandona o paradigma *eu—você* e passa a falar em terceira pessoa, provocando um efeito de aparente distanciamento em relação ao que diz. Nesse segmento, faz uso novamente do dialogismo mostrado e marcado, ao representar a fala da senadora Heloísa Helena, introduzida pela expressão *como diz x*. Com esse recurso, assinala, com o aval da palavra de outro, que superar o Fernando Henrique Cardoso não seria critério confiável para se medir o sucesso do governo Lula. Os parênteses sinalizam que o segmento *ou mais especificamente com FHC* é de responsabilidade do autor do artigo, e não de Heloísa Helena, funcionando como uma correção do locutor ao ponto de vista dela.

O último parágrafo, introduzido pelo *mas* refutativo, articula dois argumentos antiorientados e introduz um conflito de falas. O segundo argumento (*mas o país rejeitou esse paradigma por dois terços dos votos em 2002*) corresponde à proposição com a qual o locutor se identifica, e representa uma refutação à escolha de Lula (escolha de um paradigma rejeitado por aqueles que o elegeram presidente), refutação justificada pelo enunciado seguinte, *Votou pela mudança*. Aqui, novo jogo de oposição se instaura entre *votar pela mudança*, o que equivaleria a rejeitar o paradigma do governo Fernando Henrique, e *ganhar a*

mediocridade. Com o enunciado *Ganhou a mediocridade*, que poderia ser também introduzido por conector adversativo explícito, o locutor contrapõe a atitude de Lula à suposta expectativa de seus eleitores. E condena essa atitude com a expressão modalizadora final, *orgulhosa mediocridade*, ou seja, mediocridade cega em relação a si mesma, sem consciência da própria pequenez. Com a volta ao título, dá-se o acabamento do enunciado: percebemos que o locutor-autor disse tudo o que teria a dizer naquela enunciação.

4.2 Perspectiva de leitura dos textos produzidos pelos sujeitos

Para Bakhtin, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003: 282), que aprendemos a reconhecer e a usar, mesmo desconhecendo sua existência teórica, mais ou menos da mesma forma que dominamos a língua.

Para produzir o texto, os sujeitos da pesquisa deveriam estar familiarizados com os discursos do jornalismo político e com o gênero artigo de opinião. No cerne da ação de linguagem requerida pela situação, estava o posicionamento frente a uma questão polêmica.

Ao tratar dos gêneros do discurso, Bakhtin dedica especial atenção às marcas de acabamento do enunciado, ressaltando que

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes como sinal de que o falante terminou.

BAKHTIN, 2003: 275.

Se produzimos nossos discursos do interior de gêneros, a questão do acabamento do enunciado tem de ser vista no contexto das formas típicas composicionais de cada gênero. No artigo de opinião, gênero secundário escrito, o locutor assume a palavra até o fim do seu dizer, e o acabamento pode ser compreendido como a compreensão responsiva do leitor sobre esse dizer, manifesta pelo desejo de lhe dar uma resposta, ainda que silenciosa, de adesão ou refutação. Assim, apesar de se caracterizar pelo que Bakhtin chama de exauribilidade relativa — sempre seria possível dizer algo mais sobre o tema —, a composição tem de portar marcas da realização de certa intenção comunicativa e, para tal, construir, discursiva e textualmente, referências enunciativas e temáticas, bem como se constituir como um argumento completo.

No contexto da tarefa, o artigo de opinião a ser produzido estaria delimitado, por um lado, pelos conhecimentos prévios dos produtores acerca da crise política e pelos textos apresentados para leitura (o discurso de Lula e os pronunciamentos feitos a respeito desse discurso) e, por outro, pela resposta à questão suscitada pelo título (*Devemos acreditar em Lula?*), que incitava a antevisão das possíveis respostas do destinatário previsto, definido como um leitor de jornal da cidade. O todo composicional deveria incluir explicações e justificativas para as declarações, bem como respostas a possíveis refutações dos destinatários.

A questão da participação da imagem do destinatário previsto já no momento da produção do texto conduz a outro traço essencial do enunciado: o endereçamento, ou seja, o enunciado tem autor e destinatário, cujo perfil é determinado pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere.

A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado — disso dependem tanto a composição, quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.

BAKHTIN, 2003: 301.

No artigo de opinião, matéria assinada, quem toma a palavra se representa no texto como locutor-autor, mas não se confunde com a pessoa de carne e osso que redigiu o texto: é uma figura forjada do ponto de vista psíquico, social e lingüístico. Cabe a ele forjar também as figuras do destinatário e dos demais atores sociais chamados a participar da interlocução.

A posição do locutor-autor suscita, por sua vez, a questão da atitude valorativa frente ao próprio dizer e ao dizer do outro. Para Bakhtin, é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o objeto de sentido do seu enunciado, que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais. Como em todo enunciado ecoam, em graus diversos, enunciados do outro sobre o mesmo objeto, importa também o acento dado pelo locutor a essas palavras no interior de seu discurso. A definição da posição do locutor (a representação do autor no enunciado) não ocorre senão em correlação com outras posições; a cada palavra alheia será dado o tom valorativo que lhe cabe no todo do enunciado.

Na tarefa proposta aos sujeitos de pesquisa, o discurso do outro era particularmente importante, não só pela natureza do gênero — o artigo de opinião é, essencialmente, uma polêmica entre distintas vozes —, mas também pela exigência de que o produtor inserisse

explicitamente em seu texto enunciados de outros, dando-lhes o acento que conviesse a seu intuito comunicativo. Além da relação do sujeito com o objeto do discurso — os acontecimentos políticos que detonaram a crise —, o texto produzido deveria responder aos enunciados de outros sobre o mesmo tema.

Até aqui vimos que, quando bem realizado, um artigo de opinião manterá contato com a realidade extralingüística, tratará do objeto de sentido de forma suficiente para responder a uma questão controversa e suscitar o desejo de resposta do leitor, portará marcas da ação de argumentar e da ancoragem na situação enunciativa. Além disso, incluirá marcas da atitude valorativa do sujeito em relação ao próprio dizer e ao dizer do outro, ponto crucial para o enlace entre enunciado e enunciação.

Na chave de leitura proposta a seguir, serão utilizadas as categorias **acabamento**, **forma composicional** e **endereçamento**. A categoria **acabamento (1)** será avaliada a partir de dois indicadores: (1a) a seleção de informações e conhecimentos pertinentes à discussão do tema; (1b) a resposta à questão em debate. Para a categoria **forma composicional (2)**, serão considerados também dois indicadores: (2a) a representação da situação enunciativa; (2b) a articulação de argumentos e conclusões. A categoria **autoria e endereçamento (3)**, intimamente relacionada com a questão do querer dizer do locutor e com o efeito de sentido por ele pretendido, incluirá três indicadores: (3a) a representação do locutor-autor e de outros locutores e sujeitos de discursos na cena de enunciação; (3b) a articulação de pontos de vista de enunciação; e (3c) a modalização do enunciado.

Chave de leitura: categorias e indicadores

1. Acabamento: tratamento exaustivo do objeto do sentido	(1a) Seleciona informações e conhecimentos pertinentes e suficientes à discussão do tema? (1b) Responde e suscita resposta à questão em debate?
2. Forma composicional: situação enunciativa e argumentação	(2a) Representa a situação enunciativa? (2b) Distingue e articula argumentos e conclusões?
3. Autoria e endereçamento: o querer dizer do locutor.	(3a) Representa a si e aos demais locutores e sujeitos de discursos? (3b) Distingue e articula diferentes pontos de vista de enunciação? (3c) Modaliza consistentemente os enunciados?

Construída e reconstruída a partir do confronto entre os referenciais teóricos já explicitados e a análise dos textos produzidos pelos sujeitos, a chave de leitura tem apenas o objetivo de organizar o comentário dos textos, uma vez que as dimensões recortadas imbricam-se umas nas outras. Aspectos relativos ao domínio das convenções ortográficas e das normas gramaticais próprias ao estilo escrito monitorado serão abordados somente na medida em que interessarem à dimensão discursivo-textual, privilegiada neste trabalho.

A categoria **acabamento** inclui tanto a transposição dos diferentes componentes do objeto do discurso para a situação de comunicação (atores, esquemas de ação, temas, *scripts*, saberes sociais) quanto o desempenho na inicialização e finalização do enunciado. Lembremos que, no caso do artigo de opinião, a completude do querer dizer do locutor define-se no âmbito da idéia definida pelo autor e na percepção que o leitor tem do *todo* do enunciado em desdobramento.

No gênero artigo de opinião, a categoria que identificamos como **forma de composição** exige a representação do locutor no texto, se não de forma direta pelo uso do paradigma do *eu*, pelo menos de forma indireta, por meio da seleção de palavras, articuladores, modalizadores, estruturas e marcadores discursivos que apontem para o efeito de sentido pretendido. Exige, também, o uso de seqüências textuais do tipo argumentativo, com encadeamento de argumentos e conclusões.

A categoria **autoria e endereçamento** diz respeito à representação do destinatário previsto e à representação de outros locutores secundários e de pontos de vista sociais implícitos no discurso. No artigo de opinião, para responder à questão em debate, o locutor opera necessariamente com a heterogeneidade mostrada e, de acordo com as instruções dadas para a execução da tarefa, os sujeitos de pesquisa deveriam operar, pelo menos uma vez, com a heterogeneidade mostrada e marcada. A forma de justificar declarações, as refutações e negociações de pontos de vista serão analisados como índices de heterogeneidade mostrada e não-marcada; o uso do discurso citado, relatado, de aspas e glosas como índices de heterogeneidade mostrada e marcada. O termo *modalização*, de uso corrente em diferentes autores ligados à análise do discurso, embora não tenha sido criado ou empregado por Bakhtin, aproxima-se do que o autor chama de “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto de sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003: 289).

No final do capítulo, serão discutidas as eventuais relações entre as lacunas discursivas e aglutinações de ponto de vista observadas nos textos e a emergência de traços da *fala interior*, tal como a caracteriza Vygotsky (1989).

4.3 Análise de artigos de opinião produzidos pelos sujeitos

Nesta seção, serão comentados seis dos dezesseis textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, considerados representativos da diversidade de desempenho do grupo. Esses textos, bem como aqueles produzidos pelos demais sujeitos que permaneceram no grupo, estão reproduzidos no anexo 6.

4.3.1 Análise do texto 1 ⁴

4.3.1.1 O acabamento: tratamento exaustivo do objeto do sentido

O produtor mobiliza conhecimentos de mundo e de discurso pertinentes à situação comunicativa e ao gênero: identifica-se como autor do texto pela assinatura e por dados pessoais e sociais; representa-se no texto como *eu*; confronta o discurso de Lula com outros tipos de discurso e de eventos sociais, como programas televisivos e competições em que os vencedores recebem troféus. Incorpora também informações selecionadas no material oferecido para leitura. Entretanto, a referenciação decorrente das escolhas discursivas e sintático-semânticas do produtor torna algumas passagens imprecisas e lacunares. Tome-se como exemplo a passagem a seguir:

Ele diz criar um novo partido, so que enquanto houver políticos como os que estão lá, nada será adiantado. (4º§)

A imprecisão semântico-descritiva do sintagma *novo partido*, o uso do dêitico *lá* e do pronome indefinido *nada* sem referência cotextual e contextual tornam o texto impreciso; a remissão anafórica feita pelo pronome *ele*, com o referente distante (o pronome *ele* que já vinha sendo repetido sucessivamente em frases anteriores). O produtor considera desnecessária a explicitação desses aspectos e, tomando-os como de conhecimento geral, dispensa-se de representá-los por meio de sintagmas nominais descritivos nos enunciados.

Nos três primeiros parágrafos, o locutor caricatura o discurso do Presidente, fazendo uso de várias enumerações de conteúdo descritivo, o que traz o texto para a dimensão do concreto

⁴ Ver anexo 6.

sensível. A baixa incidência de sintagmas nominais remissivos com demonstrativos ou possessivos anafóricos, combinada ao acúmulo de itens lexicais coordenados repetindo, parafrasticamente, uma mesma idéia, produz o efeito de progressão acelerada. É o que se observa nas seqüências *chamar atenção de todos falando, agradecendo, parabenizando* (1º§) e *ser carregado no colo, ser beijado os pés, por empregos arrumados*. Esse traço discursivo pode ser relacionado à influência do estilo oral informal e à não-explicitação de conclusões parciais: ao longo do texto, o locutor não retoma paulatinamente os argumentos para elaborar conclusões parciais, que encaminhem o leitor para generalizações e o preparem para a conclusão final. Como na maioria das produções comentadas, observa-se a dificuldade de dar acabamento global ao texto por meio de conclusão que retome, reitere e generalize os argumentos desenvolvidos.

Terminada a leitura, tem-se a impressão de que o produtor iniciou o texto expressando tudo o que sentia e pensava sobre as atitudes e palavras do Presidente. Depois, pressionado pela necessidade de cumprir as instruções da tarefa, passou a inserir informações selecionadas do material oferecido para leitura, sem preparar o leitor nem no início do texto, nem no momento da mudança de focalização, momento em que seria de se esperar algo como: “No discurso de sexta-feira, dia x, o presidente...”

4.3.1.2 Forma composicional: situação enunciativa e argumentação

O sintagma nominal indefinido *um discurso*, usado na primeira frase do texto, não permite ao destinatário identificar que discurso do presidente está sendo comentado, nem localizar, no tempo e no espaço, a enunciação do locutor-autor e a de vários outros agentes sociais chamados a participar da interlocução.

Pode-se considerar que o texto apresenta três seqüências discursivas. A primeira compreende os três primeiros parágrafos e pode ser assim resumida: o discurso de Lula é falso e populista. A segunda corresponderia ao quarto e ao quinto parágrafos em que se faz referência a declarações atribuídas a Lula. A terceira seqüência apresenta pronunciamentos de cidadãos acerca do discurso do presidente, uma contrária e outra favorável, e o posicionamento do locutor-autor frente a esses pronunciamentos. A paragrafação adotada pelo produtor não reflete a distribuição das seqüências, talvez porque lhe falte a habilidade de generalizar e explicitar para si mesmo as conclusões parciais de cada uma das seqüências.

O texto aproxima-se mais de um pronunciamento pessoal ou de uma carta de leitor do que de um artigo de opinião a ser publicado em um jornal impresso. O locutor-autor negocia pouco seu ponto de vista com os de seus interlocutores e, ao longo do texto, só apresenta uma justificativa para a convicção de que Lula estaria mentindo: a de que não se pode admitir que o presidente ignorasse o que acontecia em seu ambiente, justificativa baseada na premissa, não explicitada, de que é inevitável que as pessoas saibam o que acontece ao seu redor. Se faltam explicações, multiplicam-se as marcas de posicionamento pessoal, reiteradas por colocações diretas como *acho*, *eu concordo*, *eu não concordo*, responsáveis pelo tom de depoimento pessoal e de indignação predominante no texto.

4.3.1.3 Autoria e endereçamento: o querer dizer do locutor

Logo na frase inicial, o locutor-autor representa-se pelo paradigma da primeira pessoa e faz uso de três estratégias de modalização apreciativa: a forma verbal *acho*, indicativa do comprometimento pessoal do sujeito com o que diz; a expressão avaliativa *com muita hipocrisia*; e a comparação entre o discurso de Lula e o discurso dos que se apresentam no programa da Xuxa, de claro efeito caricatural. Todas essas marcas sinalizam para o destinatário a posição de crítica ao discurso do presidente.

A freqüente referência a palavras da ordem do *dizer* (*discurso*; *chamando todo mundo de “amigo”*, *falando*, *agradecendo*, *parabenizando*) permite ao destinatário situar a enunciação como uma ação de linguagem que se constrói sobre outras ações de linguagem, contribuindo para a ancoragem temática e enunciativa do texto. Entretanto, as imprecisões temporais e espaciais, bem como a baixa freqüência de sintagmas nominais fazem com que um destinatário que não tenha lido os textos apresentados ao produtor — e esse era o destinatário a ser considerado na produção do texto — pergunte-se de que discurso estaria o locutor-autor falando, qual seria a fonte e a origem dos discursos citados e relatados.

Apesar de mostrar dificuldade em usar notações gráficas, como aspas e parênteses, e de confundir os padrões sintático-semânticos de inserção do discurso citado e os do discurso relatado, várias pistas do enunciado apontam para um produtor que tem percepção crítica dos jogos discursivos e seus efeitos argumentativos: a encenação crítico-irônica dos recados enviados por participantes de programa televisivos de auditório a parentes e amigos, a analogia estabelecida entre esse discurso e o do presidente, o emprego de aspas no vocativo

amigo usado por Lula, marcando o distanciamento do discurso do locutor-autor em relação ao discurso do Presidente.

Até o terceiro parágrafo, o discurso do produtor parodia o de Lula. No quarto e no quinto parágrafos, com o uso do articulador *só que*, o locutor marca sua refutação às declarações do presidente, reiterando sempre a oposição entre as ações apresentadas como positivas e o efeito negativo da corrupção: *criar um novo partido* versus *manter os políticos corruptos*; *trabalhar muito* versus *continuar com a corrupção*. No penúltimo parágrafo (*...que presidente [é] esse que não sabe do que se passa em seu meio de trabalho?*), apesar da omissão do verbo *ser* e da falta de ponto de interrogação no final da frase, percebe-se que se trata de uma pergunta retórica, que contesta os pronunciamentos do presidente.

Procurando atender às instruções da tarefa, o produtor incorpora ao seu discurso passagens do pronunciamento de Lula e de dois outros discursos. O primeiro destes, favorável a Lula, tem seu ponto de vista contestado pelo locutor-autor por meio da apresentação direta de um verbo indicativo de um ato de linguagem (*Eu não concordo*), seguido de uma breve justificativa (*... que presidente é esse que não sabe o que se passa em seu meio de trabalho?*). De forma semelhante, mas sem apresentar justificativa, o locutor-autor endossa o ponto de vista do segundo discurso (*Eu concordo com a Maria de Fátima.*), no qual o enunciador considera que Lula estaria mentindo.

4.3.1.4 Apreciação geral

O produtor percebe diferenças entre os discursos e seus efeitos de sentido. Sabe que, no gênero, o locutor-autor deve emitir uma opinião pessoal e se identificar. Entretanto, ainda não construiu uma representação completa da forma composicional de um artigo de opinião, sobretudo no que se refere à criação de um quadro de referências para a situação enunciativa e para a definição do objeto de sentido (introdução e retomada do tópico discursivo por meio de sintagmas nominais), bem como à fundamentação das conclusões em argumentos lógicos, mais que em crenças.

Pode-se inferir da totalidade do texto a posição do locutor frente ao tema, embora na superfície do enunciado haja marcas da dificuldade de segmentar e articular as idéias por meio da escolha de itens lexicais e de estruturas sintático-semânticas claras. Na passagem, a seguir, por exemplo, o problema parece decorrente tanto da dificuldade de emprego dos sinais

de pontuação, sobretudo do ponto e da vírgula, quanto da transposição de automatismos do estilo oral não-monitorado para a produção escrita em gêneros secundários. O produtor usa nove vezes o gerúndio nos dois primeiros parágrafos, sucessivas coordenações e, tanto nessa passagem como em outras, mostra dificuldade em usar notações gráficas como aspas, parênteses, maiúsculas e minúsculas.

Acho que o Lula começa um discurso com muita hipocrisia, chamando todo mundo de “amigo”. Querendo mesmo que chamar atenção de todos falando, agradecendo, parabenizando como no programa da “Xuxa”. (“Quero mandar um beijo e agradecer minha mãe, meu pai... especialmente você.”)

Mostrando o que ele fez como se quisesse receber um troféu do melhor do ano, querendo colocar o que a população está sentindo e achando de tudo isso, ele está sempre colocando de onde ele veio, o que ele passou e suas dificuldades.

No terceiro parágrafo, deixando de lado os problemas sintáticos, diante do segmento *por empregos arrumados para pessoas que muitas vezes não dão valor algum*, perguntamo-nos: o que ele será que ele está querendo dizer?

Pelo que parece ele deseja ser carregado no colo, ser beijado os pés, por empregos arrumados, para pessoas que muitas vezes não dão valor algum. Já os presentes materiais, parece mais compra de votos para as próximas eleições.

No capítulo 5, será analisada a enunciação oral em que o produtor tenta explicar o que queria dizer na passagem acima. Como se verá, na superfície do texto ficaram apenas umas poucas pistas de um pensamento complexo, que o sujeito não conseguiu organizar em unidades discretas inter-relacionadas.

Se a frequência do gerúndio e da coordenação e o uso da preposição *para* com o verbo *dizer* (5º§) podem ser atribuídos a automatismos da oralidade, o mesmo já não se pode dizer de certos volteios sintáticos como o uso do *que* em *Querendo mesmo que chamar atenção de todos* (1º§), o uso das estruturas passivas em *ser beijado os pés* ou *nada será adiantado* (3º§), o emprego da preposição *a* no segmento *ele vem a dizer* (5º§), a omissão de um conector lógico em *só que não adianta nada continuar com a corrupção que está* (5º§). Como explicar essas ocorrências? No capítulo 5, voltaremos a discutir a hipótese de que se possa explicá-las pela emergência de traços da *fala interior* na escrita do sujeito.

4.3.2 Análise do texto 2 ⁵

⁵ Ver anexo 6.

4.3.2.1 O acabamento: tratamento exaustivo do objeto do sentido

A produtora deixou de lado o título sugerido nas instruções de produção (*Devemos acreditar em Lula?*) e criou outro que, confrontando avaliações opostas do comportamento de Lula, inicia a ancoragem temática do texto e revela ajuste à ação de linguagem requerida pelo gênero artigo de opinião (*Lula: Inocente ou Consciente?*): discussão de um tema polêmico de interesse político e social. A topicalização do nome do presidente, a clivagem do título marcada pelos dois pontos, a antítese dos adjetivos *culpado* e *inocente*, assim como a forma interrogativa preparam o leitor para o desenvolvimento do jogo característico do discurso argumentativo.

Foram selecionadas informações adequadas no material oferecido para leitura e é possível ao leitor identificar alguns dos atores sociais envolvidos nas ações comentadas. Entretanto, as expressões usadas para identificar o fato que teria dado origem à crise de credibilidade do presidente são de valor descritivo impreciso: *...casos ocorridos no PT, ... reverter esse quadro* (inferese, pelo contexto, que se trata do quadro de traição ou de mentiras), *... porque os respingos dessa sujeira colocaram...* (novamente, sabe-se apenas que ocorreram desonestidades, que foram praticados atos condenáveis, mas não se especifica o que teria ocorrido). A falta de itens lexicais de referência acaba por tornar os dois últimos anafóricos, *esse quadro* e *essa sujeira*, insuficientes do ponto de vista semântico e discursivo. Torna-se impossível recuperar o acontecimento detonador da crise política e motivador do próprio discurso do presidente, que a locutora-autora pareceu considerar de conhecimento geral. Permanece apenas a modalização depreciativa.

O uso freqüente de pronomes indefinidos de identidade (*todos, todas, qualquer, tudo, algo, ninguém*) contribui para fundir em conjuntos totalizantes os atores e objetos do discurso e, além de dar ao texto um tom autoritário, de asseveração absoluta, motiva inconsistências lógicas, como se pode observar nas passagens a seguir:

Todos têm opiniões diferentes e até mesmo concordam em algo. (1º§)

Ninguém consegue deixar de perceber o que acontece ao seu redor e quando consegue não dura por muito tempo (...) (4º§)

Se *todos* têm opiniões diferentes, como *todos* podem concordar em *algo*? O comentário contido em *tem opiniões diferentes* aponta para a separação, a distinção entre os elementos de uma classe; portanto, não poderia ser atribuído à totalidade de um conjunto referido pelo

pronome *todos*. No texto em análise, a locutora usa freqüentemente indefinidos (*todos, qualquer, algo*, etc), obrigando o leitor a se perguntar sobre os conjuntos por eles referidos. O problema pode ter várias explicações: falta de domínio de informações pela própria produtora, pressuposição de que o destinatário saberia do que se tratava, limitação de seu repertório lexical, fusão entre ações e pontos de vista ideológicos de diferentes atores e locutores. Em qualquer das hipóteses, o resultado é um enunciado marcado pontualmente por imprecisões e, em alguns momentos, por contradições. Nessa mesma frase (*Todos têm opiniões diferentes e até mesmo concordam em algo*) há ainda outra contradição provocada pelo uso combinado do articulador aditivo *e* com o operador argumentativo *até mesmo*, semanticamente inadequados para conectar as proposições *todos têm opiniões diferentes* e *concordam em algo*, uma vez que entre elas há relação de oposição, e não de adição ou inclusão enfática. Na seqüência do texto, a verdade categórica inicialmente enunciada, de sentido bastante vago, fica sem explicitação ou justificativa. A expressão anafórica *esse peso nas costas* (1º§) retoma apenas o fato de que as diferenças pesam sobre as carreiras e governos, e nada mais se diz sobre as mencionadas “concordâncias”.

À semelhança do que ocorre no primeiro parágrafo, a última frase do terceiro (*Como é seu partido garantiu estar apar de tudo o que acontecia*) também produz o efeito de inconsistência local. A primeira proposição (*é seu partido*), marcada pelo articulador *como*, foi apresentada como causa ou justificativa para a declaração *garantiu estar a par de tudo*, atribuída ao Presidente. Poderia até fazer sentido, se não fosse a expectativa criada pelas duas frases anteriores. *Ser traído* e *estar a par* de tudo são situações incompatíveis dentro de nosso conhecimento de mundo. Ser traído implica ser enganado, não saber de tudo. Como Lula poderia dizer, ao mesmo tempo, que foi traído e que sabia de tudo?

A leitura dos parágrafos 6, 7 e 8 do discurso do Lula pode explicar a contradição local que se observa na passagem *Como é seu partido garantiu estar apar de tudo o que acontecia*, do terceiro parágrafo. No início do sexto parágrafo, a frase *Estou consciente da gravidade da crise política* parece ter sido interpretada pela produtora como equivalente a saber dos fatos concretos (quem?, o quê?, quando?), classificados pelo presidente como atos de traição, e não como equivalente a estar ciente de que os fatos tinham gerado uma crise política. Para entender o argumento do presidente, aparentemente incompatível com o que ele mesmo diz em outras passagens (cf. no oitavo parágrafo do discurso: *Determinei, desde o início, que ninguém fosse poupado, pertença ao meu partido ou não, seja aliado ou da oposição.*), seria necessário compreender a separação entre os poderes, invocada por Lula para justificar a

atitude de não ter acusado ou punido diretamente ninguém, uma vez que não caberia ao executivo fazê-lo, e sim ao judiciário. Provavelmente, por falta de conhecimento de mundo, a produtora não conseguiu compreender adequadamente essa passagem do texto.

A mesma dificuldade que parece ter sido enfrentada pela produtora em iniciar o texto repete-se na finalização. Embora a conclusão (*E o que foi de mais pobre nesse pronunciamento foi a sua falta de sinceridade*) responda à questão colocada pelo título (*Lula: inocente ou culpado?*), faltou sintetizar as conclusões parciais, ou seja, fazer a recolha reiterativa e parafrástica dessas conclusões. A produtora não volta a mencionar o cumprimento parcial das metas, o caráter de auto-elogio e de manipulação que atribuíra ao discurso do presidente. Detém-se apenas na conclusão parcial dos argumentos desenvolvidos na última seqüência do texto: se ninguém pode permanecer desconhecendo o que acontece ao seu redor e Lula afirma desconhecer, então seu discurso é mentiroso.

4.3.2.2 Forma composicional: situação enunciativa e argumentação

A seleção de palavras da ordem do *dizer* (*discurso; vem*, com o valor de ‘menciona’; *esclarecimento; ouvem; opiniões*) caracteriza a enunciação como uma ação de linguagem que se constrói sobre outras ações de linguagem, contribuindo para a ancoragem da situação enunciativa. Faltou, porém, precisar por meio de dêiticos de tempo e lugar (o discurso da última sexta-feira ou o discurso do dia x, por exemplo) a que pronunciamento o locutor estaria se referindo. Esse mesmo tipo de imprecisão ocorre na introdução da citação do discurso de Clóvis Rossi. Tanto por consideração ao leitor, quanto para fortalecer a credibilidade do que foi citado, seria desejável que o papel social do autor da citação ou a fonte tivessem sido identificados. Tal como ocorreu com outros sujeitos, a produtora parece ter tomado os objetos do discurso como de conhecimento geral e de fácil compreensão pelos destinatários.

Usando um locutor de terceira pessoa, porta-voz dos que criticam Lula, a locutora-autora dialoga com o discurso do presidente, incorporando, em seu texto, declarações dele (*...no PT, partido criado por ele*) e mencionando ações de linguagem por ele realizadas em seu pronunciamento. Caracteriza essas ações como habituais e classifica-as como *artifícios* destinados a modificar a opinião dos ouvintes, pista de que tem consciência crítica dos efeitos pretendidos pelo discurso político. As escolhas sintáticas e lexicais (exceto a expressão *pensar melhor*) marcam, como se observa na passagem a seguir, o tom de crítica às atitudes de Lula:

No discurso feito por Lula aconteceu o que se acontece em todos. Primeiro vem os seus feitos, o cumprimento das metas e depois vem o esclarecimento daquilo que creio que interessa a todos. Esse artifício usado tem o fim de fazer todos aqueles que ouvem pensar melhor e fazê-los desviar de suas reais opiniões.

Observa-se, também, o uso da heterogeneidade mostrada e marcada (dialogismo explícito), sinal de que a produtora entendeu e seguiu as orientações dadas para a realização da tarefa. Os enunciados citados ou relatados são incorporados com propriedade ao fio do discurso, servindo de fundamentação à conclusão de que Lula estaria faltando com a verdade. A locutora-autora mostra, inclusive, habilidade em compreender e fazer generalizações acerca do ponto de vista de enunciação do discurso do outro, como se observa na passagem a seguir, em que o ato de fala de Rossi é classificado como *ironia* e o de Lula como *auto-elogio*:

E o próprio Rossi ironizou o auto-elogio de Lula nessa frase, “Se seu time de futebol, depois de 30 rodadas, tivesse conquistado apenas metade dos pontos em jogo, você estaria orgulhoso ou iria para as arquibancadas gritar ‘burro, burro, burro para o técnico?’

Em Clóvis Rossi, a produtora busca a comprovação de que o presidente não cumpriu as metas prometidas e, portanto, não tem do que se orgulhar; em José Agripino, a confirmação de que o presidente estaria fingindo desconhecer o que se passava a seu redor. Observam-se, porém, dificuldades de encaixe sintático e formal dos enunciados citados. O uso da expressão *nesta frase e nessa frase* por duas vezes no segundo parágrafo (sobretudo a segunda ocorrência, desnecessária) e o emprego de vírgula em lugar de dois pontos antes da citação denunciam que a produtora ainda não domina as marcas sintáticas e gráficas de inserção do discurso citado.

4.3.2.3 Autoria e endereçamento: o querer dizer do locutor

No todo da composição fica clara a posição de crítica a Lula; observam-se, porém, inconsistências na modalização. No parágrafo inicial, a locutora-autora parece ter tido dificuldade em marcar sua posição valorativa em relação ao presidente — dificuldade decorrente, talvez, de sua dúvida sobre a culpa ou a inocência de Lula.

Todos têm opiniões diferentes e até mesmo concordam em algo. E essas diferenças pesam em qualquer carreira até mesmo em um governo. O nosso presidente Luiz Inácio Lula da Silva sofre hoje esse peso nas costas, pois enfrenta a dúvida de seus eleitores pelos casos ocorridos No PT, partido criado por ele.

Ao afirmar que a divergência de opiniões afeta o destino profissional e político das pessoas, a locutora-autora cria o contexto dentro do qual o leitor deverá enquadrar o caso particular do presidente Lula, descrito na terceira frase. Esta traz marcas da subjetividade do locutor nos itens lexicais *sofre* e *nosso*, usados na referência ao presidente. Considerando a seqüência de frases do primeiro parágrafo, é como se a locutora-autora estivesse encaminhando o leitor para a seguinte conclusão: é natural que o presidente sofra pressões, pois todo mundo sofre. Ora, o uso do verbo *sofrer* coloca o presidente na posição de vítima, e não de acusado, como ocorrerá na seqüência do texto. Considerado o cotexto, o uso da expressão *nosso presidente* produz ambigüidade na modalização enunciativa: estaria o produtor falando afetiva ou ironicamente do presidente? No último parágrafo, essa expressão volta a aparecer, mas, nesse ponto do texto, já impregnada pelo viés crítico.

No segundo parágrafo, a expressão *pensar melhor* produz também o efeito de inconsistência de modalização. Se, do ponto de vista da locutora-autora, o presidente usa de *artifícios* e, portanto, de meios ilícitos para influenciar o ouvinte, por que atribuir ao artifício o poder de fazer os ouvintes *pensarem melhor*?

Por outro lado, o texto mostra marcas típicas do gênero: o uso do presente do indicativo de valor genérico e universal para produzir o tom de certeza, de verdade categórica (1º§); o dêitico temporal *hoje* (*O nosso presidente Lula sofre hoje...*), que remete para o momento da produção, tomado como contemporâneo à crise vivida pelo presidente; o emprego consistente do pretérito perfeito para situar o discurso do presidente e os demais discursos referidos como fatos conclusos, ocorridos antes do momento da produção do texto.

A produtora mostra também habilidade em fazer uso do discurso do outro em sua argumentação. A declaração *Nem todas as suas metas foram cumpridas* (2º§) sustentada pela citação da passagem do discurso de Clóvis Rossi, refuta o argumento invocado pelo presidente (as realizações de seu governo) e justifica a conclusão parcial de que Lula faz uso de artifícios em seu discurso. Nas duas primeiras frases do terceiro parágrafo, com o uso do *mas* de refutação e da pergunta retórica com estrutura *se x, então por que não y?*, a produtora coloca em confronto diferentes vozes (a do presidente, a dos companheiros traidores, a do povo brasileiro, e a de um enunciador crítico que se faz porta-voz desse povo) e assume integralmente o tom persuasivo característico do gênero:

Lula se diz traído por seus companheiros, mas se esquece da nação que já está sendo traída a muito tempo por aqueles que se diziam capazes de reverter esse quadro. Se ele foi traído, por aqueles que escolheu, por que não identificá-los publicamente e puni-los?

4.3.2.4 Apreciação geral

A produtora mobiliza conhecimentos relativos à forma composicional, estilo, e aos recursos de textualização próprios do gênero. No todo do enunciado, articula argumentos e conclusões, prevê possíveis refutações dos destinatários e entra em debate com essas vozes discordantes.

Dos problemas de textualização, o que mais interfere no todo do texto é o uso de sucessivos sintagmas nominais com pronomes anafóricos (demonstrativos, possessivos e pessoais) e a já comentada frequência de indefinidos que, englobando indistintamente os objetos do discurso em conjuntos, facilita a ocorrência de contradições locais. A esse problema, segue-se o uso de sintagmas verbais e nominais a que faltam argumentos necessários do ponto de vista sintático-semântico. (Cf. no *Nem todas as suas metas foram realizadas, ficou pela metade como esclarece Clóvis Rossi nesta frase sobre...; Ninguém consegue deixar de perceber o que acontece ao seu redor e quando consegue não dura por muito tempo; Todos têm opiniões diferentes e...*).

Apesar dos problemas citados acima e de certa dificuldade em usar os sinais de pontuação no interior das frases (uso de vírgula e de dois pontos), a produtora não tem dificuldade em fazer coincidir o uso de pontos com a delimitação de frases estruturalmente apropriadas ao estilo escrito monitorado. Transpõe, porém, para esse estilo o uso de sucessivas coordenações, com repetição do conector *e*, traço do estilo oral não-monitorado. Também a construção clivada usada na última frase parece característica do estilo oral informal: *E o que foi de mais pobre nesse pronunciamento foi a sua falta de sinceridade*. Tentativa de potencializar a indignação frente ao que a produtora considerou mais grave no discurso do presidente — a falta de sinceridade — , embora produza o efeito de sentido pretendido, destoa do estilo monitorado que vinha sendo usado no restante do texto.

Além de problemas localizados de ortografia (acentuação gráfica de formas verbais monossílabas terminadas por *em* (têm/tem; vêm/vem), grafia da forma *há*, do verbo haver, sem *h*, grafia da expressão *a par* como *apar* e de *encomodou por incomodou*), chama atenção uma ocorrência sintática particular: o uso da partícula *se* como marca de indeterminação do sujeito junto a um verbo intransitivo (talvez, decorrente de hipercorreção ou de intenção de formalizar o estilo): *No discurso feito por Lula aconteceu o que se acontece em todos* (§2).

4.3.3 Análise do texto 3⁶

4.3.3.1 O acabamento: tratamento exaustivo do objeto do sentido

A locutora-autora conserva o título sugerido na instrução da tarefa (*Devemos acreditar em Lula?*) e, no parágrafo inicial, sinaliza para o destinatário qual será o tópico discursivo de seu texto: os problemas do Brasil e a atuação do presidente frente a esses problemas. Foram mobilizadas na produção do texto não só informações constantes nos textos apresentados para leitura, mas também conhecimentos prévios sobre a realidade brasileira e sobre a história do presidente Lula. Expressões como *país de primeiro mundo*, *país que está no quinto lugar na lista dos países de maiores extensões de terra*, *Lula já foi pobre e já participou de movimentos grevistas* mostram um trabalho reflexivo sobre o objeto do discurso. Por outro lado, provavelmente por falta de conhecimento prévio do percurso da carreira acadêmica, a locutora-autora incorre em uma inconsistência local: no segundo parágrafo, não consegue articular as informações *ser aprovado no curso de Direito* e *ser reprovado no exame da Ordem dos Advogados*, buscadas no texto de Clóvis Rossi.

Observam-se também alguma lacunas na textualização. A primeira frase do segundo parágrafo interrompe a seqüência textual, ao introduzir o tópico *corrupção*, retomado no último parágrafo. A seqüência *tudo porque são ricos e têm condições para fazer “estragos” em algum lugar*, mostra-se insuficiente para a compreensão do querer dizer da locutora-autora, apesar do uso das aspas, indício de que a produtora está tentando negociar o sentido com o interlocutor. Na entrevista individual com a pesquisadora, a produtora mostrou não só ter consciência de ter usado as aspas para indicar que essa não era bem a palavra a ser usada no contexto, como também apresentou uma longa explicação do que estava em seu pensamento, indício de que traços da fala interior podem ter emergido na superfície do texto.

A coesão nominal é feita predominantemente por meio de elipses do sujeito, de possessivos anafóricos e de repetições ou substituições de itens lexicais. A passagem do segundo parágrafo em que a locutora-autora compara a meta e a tarefa do estudante de Direito com a do presidente mostra uma produtora hábil em fazer coesão referencial com sinônimos e hiperônimos. O sintagma nominal *esse resultado* retoma, categorizando-o, o fato *terminar o curso e ter sido reprovado*; o sintagma *o objetivo completo* retoma, também categorizando, o

⁶ Ver anexo 6.

fato *tentar acabar com o desemprego*; *tarefa, acabar com o desemprego* e, por extensão, qualquer tarefa que alguém se proponha; *mandato, quatro anos*; *meta* e novamente *tarefa*, agora com o sentido bem genérico, remete tanto para as ações de um governante quanto para as ações de um estudante. Assim, apesar da apresentação de situações e exemplos concretos, o texto atinge um nível de generalização e abstração adequado ao gênero.

Há nove ocorrências de pronomes indefinidos no texto e, em duas passagens, seu emprego provoca lacunas discursivas e indefinição semântica: *Realmente, é difícil acreditar que Lula não sabia de nada, mas também não está nada comprovado ainda* (2º§); *...há críticas mas imediatamente abafam o caso, tudo porque são ricos e têm condições para fazer “estragos” em algum lugar* (3º§). O indefinido *nada*, por seu caráter de quantificador não-fórico e não-descritivo, usado duas vezes seguidas com significados distintos, deixa o enunciado vazio de referência no universo social que é objeto do discurso. É como se a locutora-autora temesse, não soubesse ou não quisesse nomear o fato que deu origem à crise política. Na segunda passagem, o uso concomitante dos indefinidos *tudo* (aliás, desnecessário) e *algum*, de estruturas com indeterminação dos agentes dos processos verbais (*é criticado* e *abafam*), e a imprecisão da expressão *fazer estragos* funde e confunde os agente sociais, suscitando no leitor a indagação: “do que você está falando?”

No acabamento do texto, tal como ocorreu na maioria dos textos produzidos pelo grupo de sujeitos, a produtora deixa de fazer a retomada da conclusão parcial do segundo parágrafo, limitando-se a justificar por que Lula, diferentemente de outros políticos, seria alvo de tantas críticas e denúncias. Apelando para o persuasivo, atribui um suposto entra-e-sai de ministros à má sorte do presidente e menciona a discriminação social de que ele seria vítima (parece falar do lugar de quem é discriminado).

4.3.3.2 Forma composicional: situação enunciativa e argumentação

O texto tem progressão e, afora algumas inconsistências locais, provocadas pelo uso inadequado de articuladores, não apresenta contradições globais de argumentação. Apesar da interferência de padrões do registro oral coloquial, a produtora demonstra dominar um conjunto considerável de padrões frasais da escrita culta, como o uso de estruturas passivas, comparativas, do subjuntivo e do futuro do pretérito, de preposições adequadas à regência de

verbos e nomes (*cf. chegar ao fim; orgulhoso por terminar e orgulhoso por estar*), de modalizadores de asseveração (*de fato e realmente*).

Toda a seqüência discursiva do segundo parágrafo é construída por sucessivas combinações de *realmente* ou *de fato... não... mas*, numa clara negociação do locutor com outras vozes discordantes da sua, acrescida da interpelação ao alocutário, indicado no texto pelo pronome *você* e pelas frases interrogativas. A locutora-autora parece ter-se apropriado não só dos argumentos de Clóvis Rossi, mas também de seu tom e estilo, reproduzindo-o em estruturas paralelísticas. Encaixado no discurso da locutora-autora aparece o discurso glosado que, introduzido pela expressão *segundo Clóvis Rossi*, parece servir de modelo para a construção da seqüência discursiva, inclusive no que se refere ao uso do pronome *você* e das sucessivas interrogações de efeito retórico.

Realmente, é difícil acreditar que Lula não sabia de nada, mas também não está nada comprovado ainda. Segundo Clóvis Rossi, um estudante de direito não ficaria orgulhoso em terminar um curso mas ter sido reprovado, de fato ninguém ficaria satisfeito com esse resultado, mas imagina você no lugar do presidente tentando em quatro anos acabar com o desemprego de um país que está no quinto lugar na lista dos países de maiores extensões de terra. É realmente difícil pensar que se vai conseguir chegar ao fim com o objetivo completo. Agora imagina você na metade de seu mandato com não toda a tarefa feita, mas uma boa parte já conquistada, como se sentiria? Fracassado por que não ter conseguido sua meta? Ou orgulhoso por está na metade, mas sabendo que é uma tarefa mais difícil que todas as matérias estudadas?

Nessa etapa do texto, é feita a refutação de dois pontos de vista, fundamentada em argumentos. O primeiro, introduzido e brevemente refutado com base na declaração de que não há provas do envolvimento de Lula nos episódios de corrupção (*mas também não está nada comprovado ainda*), será retomado e desenvolvido no último parágrafo do texto. O segundo, defendido sobretudo por Clóvis Rossi, é refutado no segundo parágrafo. Usando com propriedade a glosa (*Segundo Clóvis Rossi, um estudante de direito...*), a produtora dirige habilmente a argumentação do próprio Rossi para a conclusão contrária: quem chega à metade de um mandato com metade da tarefa cumprida tem de se sentir orgulhoso, e não fracassado. Embora tenha glosado o enunciado de Rossi de forma apropriada, não localiza o autor, pressupondo que ele seria de conhecimento do leitor. Não faz também referências à data do pronunciamento de Lula e de Rossi, nem às repercussões desse pronunciamento na imprensa. Ao que parece, seu propósito foi construir um texto sobre Lula e a crise política de seu governo, e não sobre determinado discurso do presidente.

No último parágrafo, parece faltar à produtora habilidade para escolher o processo de articulação sintática mais adequado à expressão de seu ponto de vista (*Existem denúncias que rondam seu governo e há uma coisa muito interessante: nenhum político é criticado como*

está sendo Lula...) Outras construções poderiam ter sido usadas com mais proveito para o efeito pretendido: *É fato que existem denúncias que rondam seu governo, mas é fato também que...* ou *Assim como existem denúncias... existe também um outro fato interessante...* ou *É preciso considerar não só as denúncias que rondam seu governo, mas também...*

4.3.3.3 Autoria e endereçamento: o querer dizer do locutor

A locutora não se representa na 1ª pessoa, buscando, talvez, certa isenção quanto ao que diz. À semelhança do que faz o locutor do artigo *Elogio da mediocridade*, representa o alocutário-destinatário no texto por meio do pronome *você* e a ele se dirige, usando frases interrogativas. O *você* usado no segundo parágrafo do texto tem valor genérico e revela a intenção de fazer o destinatário, seja ele quem for, colocar-se no lugar do presidente Lula. Trata-se de uma estratégia inteligente por meio da qual a locutora-autora defende seu ponto de vista sem dar margem a acusações de parcialidade.

No início do texto, as declarações *não tem emprego para todos e não tem saúde garantida* subordinam-se semanticamente ao modalizador de avaliação apreciativa *difícil*: *O Brasil é um país difícil de lidar*. Topicalizando o substantivo *Brasil* e encadeando as proposições por meio da coordenação, a frase funciona como argumento para a conclusão parcial apresentada na frase seguinte: *Não se pode esperar que Lula faça um milagre e transforme o Brasil num país de primeiro mundo*. Nesta, a declaração categórica negativa é generalizada por meio da indeterminação do agente do processo verbal (*não se pode*). O auxiliar modalizador *poder* completa a imagem de um produtor que se coloca como detentor de um saber que o torna apto a descrever, avaliar e interferir na realidade representada por meio de seu discurso. A forma negativa do enunciado marca-o como refutação de opinião oposta — a daqueles que esperam ou exigem que o presidente Lula transforme o Brasil em um país de primeiro mundo.

Conforme exigia a situação e o objetivo comunicativo, a locutora-autora constrói um discurso argumentativo, com diversas marcas de dialogismo. Faz uso da heterogeneidade mostrada para contra-argumentar a dois discursos de crítica a Lula: o daqueles que afirmam que Lula sabia da corrupção e o daqueles que consideram medíocres as realizações de seu governo. No último parágrafo, a locutora-autora marca sua adesão a um enunciador coletivo, representativo da classe dos operários, com a qual Lula é identificado.

É interessante notar que, diferentemente de Rossi, que se posiciona contra o presidente por ter feito *só* a metade do que prometera, a locutora-autora se coloca a favor de Lula por ele *já* ter feito a metade do prometido. Ou seja, enquanto Rossi toma as promessas de campanha do presidente como critério de avaliação de suas realizações, ela toma como critério o muito a fazer, referindo-se, para isso, inclusive ao tamanho do país. Como representante do povo, talvez esteja dizendo que o que conta, de fato, não são tanto as promessas feitas, nem meramente a quantidade do que foi feito, mas o significado daquilo que foi feito.

4.3.3.4 Apreciação geral

A produtora mostra familiaridade com o objetivo comunicativo e a forma de composição do gênero artigo de opinião: constrói uma cena enunciativa suficiente para a compreensão do leitor, articula argumentos e pontos de vista, marca sua posição de defesa a Lula, responde à pergunta do título.

Não se representa no texto como *eu* (posição, aliás, bem coerente com sua atitude recatada e tímida), mas marca habilmente sua posição frente ao que diz pela seleção lexical (expressões da ordem do dizer, como *denúncias*, *criticado* e *críticas*, no terceiro parágrafo) e pelas estratégias sintáticas (frases negativas, adversativas, interrogativas). Sabe fazer uso da heterogeneidade não-marcada e marcada, inserindo apropriadamente no fio de seu discurso tanto pontos de vista favoráveis quanto contrários a Lula. Sabe não só argumentar e contra-argumentar, mas também produzir o efeito final de unidade. Apenas na conclusão, os seus argumentos são limitados do ponto de vista lógico e apelam para o persuasivo: Lula é inocente e está sendo perseguido por causa de sua origem humilde e de suas idéias políticas.

Apesar de transpor traços da organização sintático-semântica do estilo oral não-monitorado para o estilo escrito monitorado, como se observa no encadeamento das proposições por meio do copulativo *e*, a produtora textualiza bem os pensamentos tanto no eixo sintagmático quanto paradigmático, A interferência da oralidade na escrita parece explicar também o uso da 2ª pessoa do singular do imperativo referida ao pronome *você* (...*mas imagina você*, no segundo), a dificuldade de segmentar as frases por meio do ponto e a grafia de *está* por *estar* no terceiro parágrafo. Ocorrem alguns problemas locais no estabelecimento de relações lógicas, como o que se observa em *O Brasil é um país difícil de lidar, não tem emprego para todos, não tem saúde garantida e isso gera muitos problemas*

como pessoas sem ter onde morar, em que o uso do *e* de valor consecutivo, a remissão feita pelo demonstrativo *isso*, o uso do verbo *gerar* (por seu valor semântico, esse verbo dá ao sujeito o papel de causa e ao objeto o de conseqüência) produziram como efeito de sentido a apresentação da *falta de garantias de saúde* como causa da *falta de moradia*. Em outra passagem do segundo parágrafo, observa-se problema semelhante: o uso da oração relativa *que está no quinto lugar na lista dos países de maiores extensões de terra* fez com que o fato de o Brasil ser um país de grande extensão territorial fosse apresentado como causa direta do alto índice de desemprego.

4.3.4 Análise do texto 4 ⁷

4.3.4.1 O acabamento: tratamento exaustivo do objeto do sentido

A locutora-autora inicia o texto referindo-se a certo discurso de Lula por meio de um sintagma nominal definido (*no discurso*), sem que antes tivesse localizado esse discurso, como se o leitor previsto soubesse de qual discurso se trata. Logo em seguida, ao usar o termo *primeiro* (...*Lula fala 1º*, grafado com o numeral), sugere que vai sumarizar o que Lula teria dito em seu pronunciamento (para situar o leitor?), o que, porém, não chega a concretizar-se de todo.

Reprodução de alguns dos depoimentos apresentados para leitura, os parágrafos de 3 a 6 mostram que, possivelmente, a produtora ou não compreendeu bem a instrução ou teve dificuldade de proceder à articulação entre o seu dizer e os discursos citados. O segundo e o sétimo parágrafos, ambos bem curtos, fazem comentários genéricos sobre as reações das pessoas ao discurso de Lula. Parece ter sido propósito da produtora fazer com que esses parágrafos funcionassem como introdução e finalização das citações.

No último parágrafo, percebe-se a intenção da locutora-autora em dar acabamento ao texto, posicionando-se em defesa do presidente, com base na crença em sua honestidade e no muito que fez pelo país. No rascunho, observam-se sucessivas alterações na redação desse parágrafo, sugerindo a dificuldade da produtora em elaborar e articular, na escrita, opiniões e argumentos pessoais.

⁷ Ver anexo 6.

4.3.4.2 Forma composicional: situação enunciativa e argumentação

A falta de um quadro cênico que localize a enunciação, a sua própria a do presidente, objeto de sentido do texto, mostra que a locutora-autora ainda não aprendeu como orientar o leitor previsto na interpretação de um texto escrito de gênero secundário.

A identificação dos atores sociais oscila entre a imprecisão decorrente do uso de sintagmas nominais de sentido genérico (*algumas pessoas, muitos, as pessoas, eles*) e a aparente precisão da identificação nominal dos locutores dos discursos citados, precisão praticamente anulada pela falta de referências claras às circunstâncias das enunciações (tempo, espaço, contexto social e político).

A dificuldade em estruturar, delimitar e articular frases sugere que a produtora tem um domínio restrito da escrita, o que parece interferir na elaboração de argumentos e conclusões e na discussão de pontos de vista. Alguns de seus “erros” de sintaxe (emprego do relativo *onde* como conector universal, por exemplo), de concordância (a falta de concordância formal entre *obras* e *feitas* na primeira frase) e de ortografia (a grafia *-ão* para representar o *-am* átono final de formas verbais — *derão* por *deram*, no segundo parágrafo — e a grafia do infinitivo do verbo sem o *r* final — *mostra por mostrar*, no primeiro parágrafo —) são reveladores da transposição direta do uso oral coloquial para um gênero escrito em que se espera o estilo escrito monitorado.

4.3.4.3 Autoria e endereçamento: o querer dizer do locutor

O uso do vocativo *amigos* pelo presidente em seu discurso é interpretado pela locutora-autora como sinal de humildade e indignação: *...usa a palavra “amigos” para se dirigir ao público de maneira humilde para mostra sua indignação com pessoas de seu partido*. Pelo contexto, as aspas parecem indicar não a discordância de pontos de vista entre a locutora-autora e o enunciador que orienta a fala do presidente, mas o destaque de um item lexical a ser tomado como palavra-objeto.

Nos parágrafos de 2 a 7, em vez de um locutor-argumentador, o texto mostra um locutor-relator distanciado, que apenas apresenta as falas de outros locutores, sem fazer de nenhuma delas argumento para o que pensa, talvez por acreditar que crenças e opiniões dispensem defesa.

Paráfrase do segundo, o sétimo parágrafo junta todos os depoimentos, independentemente de serem favoráveis ou contrários à posição assumida por Lula. A explicação-argumento da locutora-autora para isso estaria na frase final do oitavo parágrafo: *Pois eles querem o bem de nosso país, sem pessoas que sejam corruptas ou outras que só querem nos prejudicar*. Do mesmo modo que parece crer no governante provedor, aquele que faz muito pelo país, a locutora-autora crê nas boas intenções de todas as pessoas, sejam elas favoráveis ou contrárias a Lula. Daí o tom de conclamação da frase final (*Juntos devemos lutar por um país sem corrupção*), marcada pela modalização de obrigatoriedade e pela fusão de enunciadores e co-enunciadores, numa tentativa de denegar diferenças e conflitos.

No último parágrafo, a locutora-autora tenta esboçar um gesto argumentativo, mas, em lugar de discutir a posição de Lula com base em argumentos, reafirma a crença na preocupação e indignação do Presidente, e toma como premissa a passagem que contém o que deveria ser posto em debate: *...pois ele sempre foi a favor de uma política honesta*.

Na minha opinião Lula se mostra muito preocupado e indignado com a crise política que envolve seu partido (pt) pois ele sempre foi a favor de uma política honesta. Pois devemos ver que Lula fez muito pelo país decorrente do seu mandato e não é uma crise que devemos crasificar (crucificar?) somente Lula mas todos os políticos.

4.3.4.4 Apreciação geral

A produtora parece não ter dominado ainda automatismos básicos da escrita. Há indícios de dificuldade motora (no manuscrito, aparecem “pontinhos” entre as palavras, como se ela tivesse de apoiar continuamente o lápis para continuar a escrever), enganos na cópia de enunciados de discursos citados; desatenção ou dificuldade em distinguir graficamente maiúsculas e minúsculas. Não domina ainda recursos de textualização suficientes para compor um texto escrito do gênero secundário. Embora dê a conhecer sua adesão ao discurso do presidente, parece não ter tido oportunidade de construir um modelo composicional do gênero artigo de opinião. Hesita entre a reprodução de opiniões alheias e uma tentativa de posicionamento pessoal, fundada não em argumentos, mas no princípio do *eu acredito*, que não parece ter sido abalado nem mesmo pelas diferenças entre os pontos de vista que ela própria transcreveu do material apresentado para leitura.

4.3.5 Análise do texto 5⁸

4.3.5.1 O acabamento: tratamento exaustivo do objeto do sentido

O texto foi construído como uma resposta direta à pergunta do título, à semelhança do que ocorre, por exemplo, quando um jornalista colhe a opinião de populares nas ruas em reportagens televisivas. Sua extensão reduzida já é, em si, um indicador da limitação das informações mobilizadas pelo produtor. A apresentação de uma única versão, com incorreções simples de serem detectadas, indica que a produtora parece não ter lido o texto depois de escrevê-lo.

Pouca reflexão sobre o objeto do discurso, declarações de fé que não se baseiam em argumentos consistentes, mas em uma visão do presidente como “pai dos pobres”. No final, hesitação: medo de se posicionar? de errar?

No todo, o texto deixa a impressão de que a produtora não consegue assumir o lugar que lhe foi designado: o de destinador de um texto que iria circular em um jornal, talvez uma posição incompatível com a imagem que ela faz de seu próprio lugar no mundo.

4.3.5.2 Forma composicional: situação enunciativa e argumentação

Embora a locutora-autora tenha noção de que deve se posicionar frente ao tema, ainda não domina a estrutura organizacional do gênero artigo de opinião. Não usa recursos de ancoragem que permitam ao leitor identificar a situação de enunciação, o que sugere dificuldade de projetar-se mentalmente numa situação comunicativa em que o interlocutor, ausente e em outro contexto situacional, não detenha os conhecimentos que o produtor detém. Um exemplo claro desse pressuposto aparece no penúltimo parágrafo: o uso do sintagma nominal *essa sujeira*, com o demonstrativo anafórico *essa*, deveria remeter para uma expressão nominal descritiva do cotexto, que explicitasse de que sujeira se trata, o que não ocorre.

A presença de concessivos e adversativos (*mesmo ocorrendo...; mas por trás disso...; apesar de todas as acusações...*) mostra que a produtora sabe que deve articular diferentes

⁸ Ver anexo 6.

pontos de vista e se posicionar diante deles. No segundo parágrafo, há indícios da interlocução com um enunciador coletivo, o da imprensa escrita, ao qual a locutora-autora atribui a responsabilidade por críticas ao presidente, ponto de vista que ela logo refuta com o enunciado adversativo (...mas por traz disso tem coisas boas também...). Na terceira frase (conservamos a disposição do original), incorpora ao próprio discurso algumas das declarações feitas pelo presidente em seu pronunciamento, endossa seu ponto de vista de enunciação, sem, entretanto, marcar que se trata de palavras dele ou fazer qualquer referência a esse pronunciamento.

A instrução de fazer uso de heterogeneidade mostrada e marcada (discurso citado, relatado ou glosado), incorporando ao texto passagens dos enunciados oferecidos para leitura, não foi levada em consideração pela produtora.

4.3.5.3 Autoria e endereçamento: o querer dizer do locutor

Relembremos que a autora, na entrevista individual, mencionou sua dificuldade de posicionar-se frente a temas polêmicos e disse ter desistido de participar das oficinas por considerar “essa coisa de jornal e revista muito complicada para ela”. O texto, que começara como uma profissão de fé no discurso do presidente Lula, termina como uma profissão de fé no desenrolar dos acontecimentos, a quem a locutora-autora delega a tarefa de fazer surgir a verdade.

4.3.5.4 Apreciação geral

Pelo desempenho demonstrado no texto, pode-se afirmar que a produtora ainda não automatizou aspectos básicos das convenções da escrita, como a indicação gráfica de parágrafo, o uso de sinais de pontuação, a distinção de maiúsculas e minúsculas.

Observam-se no texto dificuldades de expressão no estilo escrito monitorado: uso reiterado do gerúndio, alguns com instruções imprecisas acerca do agente da ação (*Acredito em lula, mesmo ocorrendo varios fatos e colocando-nos em reações duvidosas.*); uso de sintagmas nominais sem complementos e modificadores necessários à especificação do sentido (*vários fatos e reações duvidosas*, por exemplo); emprego repetido da coordenação

copulativa em situações em que seria de se esperar outro processo de articulação sintática que explicitasse as relações lógicas entre as idéias; dificuldade de segmentar unidades de sentido por meio de sinais de pontuação (*novos empregos foram gerados projetos de agricultura, bolsa familia e com isso ajudando muita gente, e melhorando o desempenho de toda população*); emprego do verbo *ter* como impessoal (*...mas por traz disso **tem** coisas boas tambem*). Essas dificuldades, assim como outras que aparecem no texto, mostram que a produtora transpôs para um gênero secundário escrito traços característicos de um gênero primário oral de estilo não-monitorado: o depoimento pessoal.

4.3.6 Análise do texto 6⁹

4.3.6.1 O acabamento: tratamento exaustivo do objeto do sentido

O produtor elaborou dois textos de gêneros distintos. No primeiro, além de sumarizar o conteúdo do discurso de Lula e indicar no cabeçalho que se tratava de um resumo, interpretou de forma bastante interessante o efeito de sentido pretendido pelo enunciador do discurso presidencial. Expressões como *ele passa uma confiança imensa, do seu ligeiro modo elogiando o Brasil com palavras revigorantes, dizendo que o Brasil está mudando para melhor*, mostram que o produtor sabe operar discursivamente com o discurso relatado e que foi capaz de perceber tanto o objetivo comunicativo do pronunciamento do presidente quanto seu estilo (*do seu ligeiro modo*).

É digno de nota que o produtor foi o único sujeito do grupo de pesquisa a usar a folha de rascunho para fazer uma reflexão sobre o que seria o objeto de seu artigo de opinião. Além da própria sumarização do conteúdo do pronunciamento, outra pista apóia essa interpretação: no material impresso entregue para leitura, o produtor sublinhou expressões e frases que considerou relevantes.

No espaço reservado à versão final do texto, o produtor elaborou um texto opinativo em que não só relata, em discurso indireto, palavras ditas por Lula, mas também faz uma apreciação tanto do pronunciamento do presidente quanto de outros fatos a ele relacionados (o aerolula, por exemplo), que não constavam dos textos lidos, mas eram de conhecimento público.

⁹ Ver anexo 6.

4.3.6.2 Forma composicional: situação enunciativa e argumentação

No primeiro texto, o produtor parece ter sentido necessidade de fazer a ancoragem enunciativa e, para tal, usou a palavra *fonte*, seguida da transcrição das indicações que estavam ao final do texto lido (nome do jornal, cidade, data, rubrica do caderno), talvez por dificuldade de usar outros recursos para enlaçar a enunciação do outro à sua própria enunciação.

A dificuldade de articular os diferentes planos enunciativos e distinguir os gêneros fica clara tanto na referência ao texto de Rossi como reescrita, quanto nas duas últimas frases do texto: *E que o Brasil continue andando sempre em frente. Muito obrigado.* Nesses enunciados, o locutor-autor abandona a perspectiva de relator do discurso de presidente e assume o lugar de locutor de um discurso interativo, sem introduzir no enunciado qualquer marca dessa mudança de perspectiva.

No segundo texto, o locutor-autor se representa como *eu*, identifica-se como jornalista, assinala que se trata de matéria opinativa e assina o texto, demonstrando-se capaz de mobilizar conhecimentos pragmáticos acerca das condições de circulação do gênero. Entretanto, possivelmente por considerar que o interlocutor-leitor teria conhecimento da crise política e do conteúdo do pronunciamento do presidente, omite a localização temporal e espacial do discurso relatado e comentado. Sua produção se aproxima mais de um depoimento, do tipo colhido nas ruas por repórteres entrevistadores. Talvez por isso tenha agradecido, ao final, a oportunidade de falar e ser ouvido.

4.3.6.3 Autoria e endereçamento: o querer dizer do locutor

O locutor-autor se aproxima mais do jornalista-comentarista e apresentador de programas de TV e rádio do que do jornalista de texto escrito. Lembremos que D se declarou muito interessado em ler para se informar e em assistir a telejornais.

O conector adversativo *mas*, usado logo no início do texto, e a pergunta retórica com que o produtor o finalizou marcam, na superfície do texto, o debate de vozes e a posição de crítica do locutor-autor ao presidente. A modalização, marcada pelo tom de indignação, aproxima o enunciado da fala de populares entrevistados nas ruas por repórteres de TV. Nesse tipo de

situação comunicativa, o cidadão comum costuma, sem constrangimento, atacar de forma exaltada a imagem de autoridades, posicionando-se, ainda que por instantes, em patamar igual ou mesmo superior ao da autoridade que ele critica. Ou seja, a situação comunicativa que dá ao cidadão comum a chance de se pronunciar é percebida como oportunidade de subverter as relações de poder. Talvez seja isso que D está informando sobre si mesmo ao se dizer jornalista e agradecer ao final.

4.3.6.4 Apreciação geral

A leitura dos dois textos nos mostra um produtor com um bom nível de letramento na dimensão pragmática, com noções dos modelos de gênero (a diferença, por exemplo, entre um resumo e um texto opinativo), mas com dificuldade de marcar no enunciado as mudanças de planos de enunciação, indício de que seus modelos estão ainda muito próximos dos gêneros orais primários. O artigo de opinião que produziu se aproxima mais de um depoimento pessoal oral, em que predomina a emissão de apreciações subjetivas e crenças, sem muita preocupação de fundamentação dos pontos de vista em argumentos lógicos.

Além de não localizar suficientemente a enunciação, transpõe para o enunciado o léxico, as estruturas sintáticas e os recursos discursivos próprios de gêneros primários, produzidos em estilo oral não-monitorado. Parece não saber ainda operar com a unidade reconhecida como frase na escrita formal. Dá também sinais de que não automatizou as convenções gráficas da norma escrita padrão, como o atesta a grafia de *desde que* como *dez que*, transposição direta da pronúncia para o registro escrito.

4.4 Conclusões, ainda que provisórias

O objetivo deste capítulo foi investigar o domínio do discurso jornalístico de opinião pelos sujeitos e, dentro desse recorte, focalizar sua capacidade de compreensão e utilização de estratégias discursivas de representação do *discurso do outro*.

Depois de se retomar brevemente o conceito de bakhtiniano de dialogismo e o conceito corrente de heterogeneidade discursiva, foram descritas as condições de produção dos textos

de diagnóstico pelos sujeitos do grupo de pesquisa e, em seguida, analisadas as marcas de dialogismo nos gêneros e textos a eles apresentados para leitura no momento de realização da tarefa.

Para analisar os textos produzidos pelos sujeitos (o artigo de opinião que seria tomado como referência para o diagnóstico de seu desempenho escrito), foi elaborada uma chave de leitura. Os quatro primeiros textos analisados na seção anterior foram escritos por sujeitos que permaneceram no trabalho até o final ou quase até final; os dois últimos, por jovens que desistiram de participar uma ou duas semanas após a realização tarefa.

Nesta seção, serão apresentadas algumas observações gerais sobre o conjunto dos textos analisados e estabelecidas correlações com as discussões já desenvolvidas nos capítulos anteriores. Antes, porém, cabe comentar os critérios adotados para a escolha dos textos anteriormente comentados.

Os textos 1, 2, 3 e 4 foram selecionados por corresponderem à produção dos jovens que participaram das oficinas de escrita, ou seja, que constituíram de fato o grupo de sujeitos da pesquisa. Os textos 5 e 6, produzidos por JU e D, foram escolhidos por apresentarem peculiaridades consideradas de interesse para o trabalho: um deles, o de número 5, por ter sido o de menor extensão; o outro, por ter-se desdobrado em dois textos de gêneros diferentes, um apresentado como rascunho e o outro, como versão definitiva. Além disso, apesar de terem abandonado as oficinas, foi possível entrevistar os autores desses textos, um antes e o outro depois da produção. O interesse em analisar textos de jovens que não permaneceram no grupo foi motivado pela constatação de que os textos produzidos por estes últimos, a exceção de um, mostraram níveis médios de desempenho inferiores aos daqueles produzidos pelos jovens que permaneceram no grupo. Ou seja: não ficaram exatamente aqueles que poderiam se beneficiar mais do trabalho. Eles representam — acreditamos — a grande massa silenciosa dos que esboçam pequenos gestos de inclusão nos processos de aprendizagem, mas não construíram uma disposição sólida para se dedicar ao trabalho escolar.

4.4.1. Algumas palavras sobre a heterogeneidade dos textos analisados

A comparação entre os textos produzidos pelos dois grupos leva, de início, a duas constatações. A primeira diz respeito à diferença de desempenho já no ponto de partida: os que se engajaram de fato no trabalho mostraram, como já assinalamos, um nível médio

superior de desempenho, a começar pela extensão dos textos — uma média de 235 palavras no primeiro grupo, contra 177, no segundo. Há também nítida diferença qualitativa entre as produções, como se pode constatar pelos textos 5 e 6, apresentados na seção anterior.

A observação acima mostra que os textos analisados, especialmente os quatro primeiros, não podem ser tomados como representativos do desempenho médio da população de origem dos sujeitos: alunos da segunda série do ensino médio de escolas públicas de periferia de uma cidade do interior próxima a Belo Horizonte (apenas uma das adolescentes estava cursando a terceira série na época da pesquisa). Em primeiro lugar, porque não representam uma amostragem quantitativamente suficiente para tal propósito; em segundo, porque parece haver mais heterogeneidades do que homogeneidades entre os desempenhos dos sujeitos. Na verdade, uma das conclusões desta investigação é a de que a escrita tem um caráter idiossincrático e pessoal, tanto no que se refere ao tipo de desempenho quanto ao significado e valor simbólico que cada sujeito lhe atribui. Mesmo em um universo tão restrito quanto o observado, há mais variações do que se poderia supor à primeira vista.

O desempenho inicial de P, por exemplo, uma jovem que declarou não gostar de ler e de escrever, mas foi assídua nas oficinas e ficou até o final do trabalho, era nitidamente inferior ao dos demais, embora ela estivesse cursando a terceira série do ensino médio e os outros, a segunda. Na entrevista individual com a família, fomos informados das dificuldades de aprendizagem de P no início da vida escolar, dos problemas de saúde que teve até os dois anos de vida e do fato de ter usado medicamento para disritmia até a adolescência. Apesar dessas variáveis, P perseverou no trabalho, mostrou disposição para se aplicar com disciplina às tarefas propostas e teve acentuada melhora tanto no desempenho oral quanto na capacidade de se expressar diante do grupo. Devido à limitação de seu desempenho lingüístico-textual inicial, o tempo de trabalho não foi suficiente para que P melhorasse significativamente o desempenho escrito em gêneros secundários, embora tenha avançado na compreensão dos tópicos trabalhados nas oficinas.

Já M, apesar de ter tido problemas com a troca de letras no início da aprendizagem (problema que ainda se mantinha na época do trabalho) e de ter declarado que não gostava muito de escrever, mostrou, já no início do processo, um desempenho sintático-semântico e textual acima da média. Foi assídua, envolveu-se no trabalho, mostrando-se incrivelmente disposta a refazer os textos depois das entrevistas individuais. Revelou também uma grande capacidade de reflexão metalingüística: era capaz, quando não de explicar o efeito de sentido de recursos sintático-semânticos e discursivos usados em seus próprios textos, pelo menos de

compreender rapidamente as explicações que lhe eram apresentadas nas oficinas coletivas e nas entrevistas individuais. No texto que produziu ao final do trabalho, entre outros pontos comentados, declarou: *Entendi que devo procurar deixar minhas idéias sempre claras no papel, lendo o que escrevi como leitor, para ver se as outras pessoas vão entender o que escrevi*. Entretanto, logo em seguida acrescentou: *Eu só não consigo corrigir minha ortografia, que como deve ter reparado, ainda não **estar** boa*. Por incrível que pareça, o único erro de ortografia cometido por M nesse texto, que tinha no total 160 palavras, foi esse *estar* com *r* final, em lugar de *está*, tentativa ansiosa de compensar pela hipercorreção seu problema de ortografia que, na verdade já não é grave como ela imagina, mas foi — e continua sendo — fonte de angústia para ela.

Tanto P quanto M têm famílias integradas, que valorizam a cultura escolar e controlam o comportamento dos filhos. Enquanto o pai de P escreve e lê bem — produziu um texto para publicação no jornal —, o de M nunca freqüentou a escola e tem apenas rudimentos de escrita e leitura. As duas tiveram problemas no início da aprendizagem, mas reações distintas diante das dificuldades: a primeira desgostou-se da leitura e da escrita; a segunda, possivelmente por ter desenvolvido o gosto pela leitura, encontrou meios e disposição para superar, sozinha, as dificuldades.

JJ, que também foi assíduo e ficou até o final do trabalho, mostrou dificuldades de desempenho sintático-semântico, apesar de ter declarado seu gosto pela leitura e pela escrita (produz espontaneamente textos de “ficção confessional”, muitos deles paráfrases ou paródias de textos que lê) e ter mencionado suas experiências positivas na aprendizagem da leitura e da escrita. Ao que parece, sua competência escrita restringe-se a certos gêneros de textos e, de modo geral, em suas produções, observa-se, por assim dizer, o transbordamento do eixo paradigmático (semântico), sobre o sintagmático (formal). Por sua vez, J, apesar de ter dito que escrevia apenas quando necessário, ficou até o final do trabalho, tendo demonstrado desempenho acima da média tanto na produção escrita (ver texto 8 no anexo 6) quanto na capacidade de reflexão metalingüística.

As observações acima mostram que um conjunto complexo de fatores parece influenciar o desenvolvimento da expressão escrita, o que nos faz retornar às reflexões apresentadas no segundo capítulo. Não há uma relação direta e determinista entre *apetência*, *disposição* e *competência*. A apetência parece depender do enlace da escrita com desejos e motivações em grande parte inconscientes; a disposição seria influenciada pelo valor atribuído à cultura escrita (e, por associação, à cultura escolar) pelos sujeitos e suas famílias, assim como por

certo tipo de disciplina para o trabalho intelectual, também formado no contexto familiar e escolar; a competência parece depender tanto do sucesso nas experiências iniciais de aprendizagem, quanto da qualidade da instrução escolar recebida. Entretanto, esses fatores parecem não funcionar isolados, cada um de *per si*, mas de forma interativa e complementar: a menor incidência de um pode ser compensada pela maior incidência, amplitude ou profundidade de outro ou outros. Assim, tanto o sucesso no desempenho escrito pode alimentar o gosto pela escrita e a disposição em escrever, quanto o gosto e ou a disposição podem sustentar a prática da escrita e, conseqüentemente, levar a um melhor desempenho.

Outra constatação: o que se aplica à leitura não pode ser automaticamente transferido para a escrita: indivíduos com apetência e disposição para a leitura podem não ter a mesma atitude frente à escrita, mesmo que demonstrem facilidade em escrever e bom nível de competência lingüístico-textual. Tal situação pode ser ilustrada pelo caso de AC (ver texto 7 no anexo 6). Quando estava presente nas atividades coletivas (AC faltou várias vezes e abandonou o trabalho perto do final), demonstrava acuidade de leitura, capacidade de elaborar respostas orais e escritas bem articuladas, de distinguir perspectivas de enunciação e de usar a linguagem para falar sobre a linguagem. Mostrou apetência e disposição para a leitura (leu dois romances extensos em prazos curtos durante o período de trabalho). Entretanto, seu artigo de opinião, embora lingüisticamente correto, não atualizou o modelo de composição do gênero e ficou muito aquém do que ela aparentemente poderia ter feito, considerando seu nível de compreensão, capacidade de argumentação e de reflexão metalingüística.

4.4.2. Algumas palavras sobre a homogeneidade dos textos analisados

Algumas generalizações podem ser feitas em relação ao grupo dos que ficaram e ao grupo dos que abandonaram o trabalho. A primeira delas, já mencionada anteriormente, diz respeito à extensão dos textos: os artigos de opinião produzidos pelos sujeitos que permaneceram nas oficinas apresentaram um número médio de palavras superior ao daqueles que as abandonaram e um desempenho lingüístico-textual também superior. No que se refere à capacidade de distinguir pontos de vista de enunciação, porém, não houve diferença significativa entre os dois grupos: 57,14% dos que ficaram mostraram capacidade para distinguir entre pontos de vista, contra 62,50% dos que não ficaram.

A apreciação do desempenho geral dos dois grupos evidencia ainda outras homogeneidades. A primeira diz respeito à dificuldade de ancorar o texto, tanto do ponto de vista temático quanto enunciativo. Na produção de um texto escrito do gênero secundário como o artigo de opinião, os sujeitos tendem a adotar o mesmo procedimento (ou um procedimento semelhante) ao que se adota em um gênero primário do tipo depoimento ou em um gênero interativo, como a entrevista televisiva ou a carta de leitor. Outro traço presente em praticamente todas as produções é a dificuldade de finalização: na conclusão do texto, apenas um dos sujeitos construiu uma seqüência argumentativa que fazia a recolha das conclusões parciais apresentadas no desenvolvimento. De modo geral, ativeram-se a elaborar a conclusão da seqüência argumentativa imediatamente anterior, o que produz o efeito de sentido de que alguns fios de discurso foram deixados soltos na tessitura do enunciado.

As reflexões acima apontam para a necessidade de trabalhar a produção textual a partir dos gêneros discursivos e de criar instrumentos de mediação entre os gêneros primários e os secundários. A pergunta seria: se sabemos que não basta ter e dar opinião para garantir o gênero artigo de opinião, o que é preciso, de fato, ensinar sobre o artigo de opinião para que as pessoas textualizem como tal o que pensam? Se alguns dos sujeitos de pesquisa estão terminando o ensino médio e ainda não construíram a noção do gênero artigo de opinião, cabe assinalar que a responsabilidade pelo alcance de um resultado que seria esperável e desejável nesse nível de ensino cabe não aos adolescentes, mas à escola e ao conjunto de limitações sociais que impedem ou dificultam sua participação efetiva na cultura da escrita.

Concordamos com as reflexões de Schneuwly tanto no que se refere a compreender o gênero como um mega-instrumento quanto no que se refere à necessidade de fazer a modelização didática da produção textual, com base em duplos dos gêneros didaticamente construídos (SCHNEUWLY, 2004: 28). Tal procedimento permitiria, por exemplo, oferecer ao aprendiz outros modelos para a formulação de textos opinativos ou de debates, diferentes daqueles a que normalmente estão expostos na mídia televisiva. Os gêneros orais que exigem planejamento prévio ou monitoramento do desempenho (a exposição e o debate público, por exemplo) podem também ser não só instrumentos de aprendizagem do oral, mas de mediação entre o estilo informal e o formal.

Finalmente, outro aspecto que chama a atenção nas produções é o posicionamento ideológico dos sujeitos frente à questão em debate. Como já assinalamos, a proporção dos sujeitos que consegue discernir entre pontos de vista de enunciação foi aproximadamente a mesma (cerca de 60%) nos dois grupos — o dos sujeitos que ficaram até o final do trabalho e

que demonstram, em média, um desempenho lingüístico-textual superior ao dos que não ficaram, e o dos sujeitos que saíram logo no início do processo. Todos aqueles que confundem pontos de vista de enunciação, sejam eles do primeiro ou do segundo grupo, mostraram adesão ao ponto de vista de enunciação do discurso de Lula, ou seja, tenderam a assumir a posição do leitor/ouvinte previsto por esse discurso, em que o presidente se coloca como um messias ou um pai provedor, que luta para proteger os mais pobres e promover o desenvolvimento do país. Observa-se, entretanto, uma diferença marcante entre o primeiro e o segundo grupo, no que se refere ao posicionamento ideológico: 50% dos sujeitos que ficaram no grupo de pesquisa criticam Lula, contra 80% dos que abandonaram o trabalho. Ou seja: os que mostraram melhor desempenho na produção escrita e mais disposição para aprender a escrever não foram necessariamente aqueles que questionaram o posicionamento enunciativo do discurso político de Lula. Para explicar essa diferença, levantamos a seguinte hipótese: os jovens que permaneceram no grupo de pesquisa foram exatamente aqueles mais “bem comportados”, que tinham uma história de identificação com a cultura escolar ou um controle familiar mais rígido, em termos de disciplina e comportamento moral; aqueles que não permaneceram tinham, em geral, uma história, senão de conflito aberto com a escola, pelo menos de desinteresse ou omissão. Se essa hipótese estiver correta, será necessário refletir sobre por que a escrita e a aprendizagem da escrita — possivelmente o trabalho com a linguagem — não tem sido vivido como uma experiência de afirmação e emancipação dos sujeitos, mas de submissão à ordem estabelecida.

Outro aspecto que merece ser investigado: não se observou correlação entre o desempenho lingüístico-textual e a percepção dos jogos ideológicos presentes no discurso. Tanto sujeitos com desempenho lingüístico-textual acima da média, quanto sujeitos com desempenho abaixo da média assumiram o lugar do leitor previsto para o discurso de Lula; ou o inverso, rejeitaram esse lugar, identificando estratégias de manipulação do interlocutor. Embora haja diferenças qualitativas na argumentação que sustenta a adesão ou a rejeição (os que têm melhor desempenho lingüístico-textual tendem a argumentar melhor), a argumentação da maioria dos sujeitos tendeu a se basear em crenças — no *eu creio ou eu não creio* —, independentemente de evidências lógicas. Mesmo aqueles que apontaram os problemas no governo e no discurso de Lula, não consideraram tais problemas suficientes para mudar sua crença nele. Por quê? Voto de confiança? Dificuldade em abrir mão do desejo de que Lula fosse de fato diferente? Apego ao lugar imaginário que destinador e destinatário atribuem a si mesmos? À imagem que fazem do seu próprio lugar no mundo e do lugar do outro?

Os discursos de adesão sustentaram-se, geralmente, em princípios de persuasão ou de apelo emocional, como o pressuposto de que Lula é honesto, quer o bem do país, fez muito pelos pobres, está sendo vítima de perseguição devido às suas convicções políticas ou à sua origem humilde. De forma semelhante, nos discursos de crítica a Lula, também predominam o apelo ao persuasivo e o tom de indignação. Conscientemente ou não, ao deter a palavra, os jovens se comportaram como aqueles cidadãos que, entrevistados na rua, vivem, por um momento, a possibilidade de se fazerem hierarquicamente superiores àqueles que são por eles criticados; portanto, de subverter a ordem estabelecida. O que nos leva a refletir sobre como fazer da aprendizagem lecto-escritora uma oportunidade de compreender criticamente a linguagem como o lugar em que se tecem as crenças e ideologias.

Já no final da obra *Pensamento de linguagem*, dialogando com a frase bíblica “No princípio era o Verbo”, Vygotsky assim reafirma a importância da palavra para o desenvolvimento e a possibilidade de atuação no mundo, o que consideramos especialmente relevante para a palavra escrita:

À frase bíblica “No princípio era o Verbo”, Goethe faz Fausto responder: “No princípio era a Ação”. O objetivo dessa frase é diminuir o valor das palavras, mas podemos aceitar essa versão se a enfatizarmos de outra forma: No princípio era a Ação. A palavra não foi o princípio — a ação já existia antes dela: a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.

VYGOTSKY, 1989: 131.

5 A mediação do outro (ou do leitor interno) na escrita

Por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras.

Vygotsky

5.1 Ponto de partida

No início da pesquisa, parti da intuição de que o sujeito que escreve exerce, em maior grau do que quem fala, ouve ou lê, atividades *metalingüísticas*, na medida em que se coloca, durante e após o processo, como leitor de seu próprio texto. Durante a pesquisa, para investigar como se dariam essas atividades de monitoramento e em que medida o grau de consciência dos sujeitos acerca delas interferiria no desempenho escrito, foram utilizados basicamente três procedimentos: a coleta de informações dos próprios sujeitos sobre seus processos de escrita; o registro de suas explicações sobre os efeitos de sentido de escolhas discursivas, lexicais e sintáticas presentes em textos de sua própria autoria; a comparação entre várias versões de um mesmo texto produzidas pelo sujeito — rascunho, versão final, retextualização em um novo gênero a partir de uma grade de orientação para reescritura ou refacção do texto após interação individual com a pesquisadora-leitora.

Terminado o trabalho de campo, o conceito de fala interior, desenvolvido por Vygotsky no capítulo 7 de *Pensamento e linguagem* (1989) e, posteriormente, a leitura do trabalho de Sautchuk forneceram sugestões interessantes para a abordagem do diálogo interno que se processa no momento da produção, quando dois interlocutores, em junção espaço-temporal, conversam silenciosamente sobre um tema, preocupados ambos com o que vão dizer e em como dizer, ou seja, com a forma lingüística das respostas (SAUTCHUK, 2003: 21).

Para tornar compreensíveis as reflexões deste capítulo, será feita aqui uma breve retomada das concepções de Vygotsky e de Sautchuk que interessam à perspectiva adotada para a interpretação dos dados coletados em campo. Primeiro, serão reexaminadas as reflexões de Vygotsky acerca da fala interior, como instrumento para a compreensão de certos “erros” de escrita de difícil interpretação por não corresponderem a fenômenos explicáveis pela

transposição de traços da interação face-a-face, desenvolvida em estilo oral informal, para a situação prototípica da escrita nos gêneros secundários. Na seção imediatamente subsequente, serão apresentados os conceitos de *escritor ativo* e *leitor interno*, formulados por Sautchuk para a interpretação do processo de produção escrita.

Na segunda parte do capítulo, serão confrontadas as declarações dos sujeitos sobre seu próprio processo de escrita com as concepções de Vygotsky e de Sautchuk. Em seguida, serão analisados, à luz do conceito de fala interior e do processo de escrita como diálogo interno, dois tipos de ocorrência identificados nos enunciados escritos produzidos pelos sujeitos. O primeiro corresponde a segmentos aparentemente truncados, em que parece ter havido a emergência de traços da fala interior, o que resultaria na exposição dos andaimes do diálogo interno entre o escritor ativo e o leitor interno, sem o acabamento suficiente para a compreensão do leitor externo. A segunda ocorrência, que se mostrou freqüente na produção dos sujeitos, corresponde à dificuldade de delimitar e estruturar frases aceitáveis, considerando-se o movimento de remissão, articulação e progressão dos enunciados.

A análise dos segmentos truncados será confrontada com as explicações dadas pelos próprios sujeitos na entrevista individual de comentário do texto. O objetivo será investigar se, pelo tipo de resposta dada pelo sujeito, teria havido a emergência de traços da fala interior no momento da produção. *Tipo de resposta* significa aqui não só o conteúdo da resposta, mas a natureza dela, menos ou mais metalingüística. O pressuposto seria que, quanto maior a capacidade do sujeito em monitorar seu diálogo interno a partir de negociação entre o escritor ativo e o leitor interno, maior a sua proficiência ou a sua possibilidade de atingir a proficiência escrita. Sujeitos que se enredaram em longas e confusas explicações sobre as passagens truncadas estariam reproduzindo, no momento da interação para leitura e reflexão sobre os efeitos de sentido dos enunciados, o mesmo processo de “confusão” vivido no diálogo interno no momento da produção. Ou seja: estariam confirmando que, no momento da produção daquela passagem, teria havido a transposição direta de traços da fala interior para o texto escrito.

5.1.1 Fala interior e escrita

No capítulo 3 deste trabalho, foi mencionado o modo como Vygotsky (1989: 109) concebe as relações entre o pensamento e a palavra. Para ele, a estrutura da fala não é um

mero reflexo do pensamento; este passa por muitas transformações até se expressar como fala exteriorizada, tanto no percurso do desenvolvimento, quanto no processo vivo da mente que pensa. Na mente madura, a relação entre o pensamento e a palavra se processa em um movimento de vai-e-vem, que pode ser compreendido como um desenvolvimento funcional orientado para a solução de um problema.

No percurso do pensamento até a palavra exteriorizada, Vygotsky assinala que, embora formem uma unidade complexa, as dimensões interior (plano semântico-significativo) e exterior (plano fonético-formal) da fala têm cada uma suas próprias leis de funcionamento. Para o autor, “a relação entre o pensamento e palavra não pode ser compreendida em toda a sua complexidade sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior” (1989: 112).

No capítulo Pensamento e palavra, Vygotsky apresenta as conclusões de suas investigações a respeito do fenômeno da fala interior, situando-a para além do plano semântico. O autor afirma que o fenômeno da fala interior não pode ser reduzido à memória verbal ou à fala exterior truncada ou ainda à fala subvocal, nem definida como “tudo o que antecede o ato motor de falar, inclusive os motivos da fala”. Argumentando que as concepções já propostas são ou excessivamente limitadas ou por demais amplas, considera que, embora a memória e o “pronunciar silencioso” de palavras façam parte da fala interior, não correspondem à natureza total desse fenômeno. Por outro lado, rejeita as definições muito amplas, como a apresentada acima, por considerar que não se trataria “de forma alguma de fala, mas antes de uma atividade intelectual afetivo-volitiva, uma vez que inclui os motivos da fala e o pensamento expresso em palavras” (VYGOTSKY, 1989: 113).

Definindo a fala interior como fala para si mesmo, e a fala exterior como fala para os outros, afirma que essa diferença funcional afeta a estrutura dos dois tipos de fala e acrescenta que a primeira não é o antecedente da segunda, nem a sua reprodução na memória, mas, em certo sentido, o contrário da fala exterior. “Esta última consiste na tradução do pensamento em palavras, na sua materialização e objetificação. Com a fala interior, inverte-se o processo: a fala interioriza-se em pensamento” (VYGOTSKY, 1989: 113).

Na perspectiva de Vygotsky, a fala egocêntrica da criança precede a fala interior como um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas: a fala interior desenvolve-se a partir da fala egocêntrica e a substitui quando a criança atinge um nível de individualização e abstração que lhe permite interiorizar a palavra, tornando-se capaz de pensar as palavras ao invés de pronunciá-las. Segundo o autor, comparada à fala exterior, a

fala interior se caracteriza por uma sintaxe especial, aparentemente desconexa e incompleta (1989:119). Nela se observa a tendência à abreviação, à condensação e ao que o autor denomina de “influxo de sentido” (VYGOTSKY, 1989: 128).

A abreviação consiste em reduzir o enunciado a seu elemento essencial, no caso, ao predicado, omitindo o sujeito, uma vez que o indivíduo sabe qual é o tópico ou objeto de seu pensamento. Em outra passagem, para mostrar que nem sempre o plano semântico e o formal coincidem na fala exterior, Vygotsky discute a diferença entre o que denomina sujeito e predicado psicológicos e sujeito e predicado formais. Afirmando que “qualquer parte de uma frase pode tornar-se o predicado psicológico, a parte que carrega a ênfase temática”, Vygotsky (1989: 109-110), em outros termos, parece referir-se ao que a lingüística textual (Halliday *apud* KOCH, 1993:22) identifica, no plano temático, como *tema* (ou *tópico*) e *rema* (ou *comentário*) e, no plano informacional, como *dado* e *novo*. A possibilidade de aproximação parece confirmar-se pela explicação apresentada por Koch, ao se referir ao trabalho de Halliday:

Duas estruturas fornecem ao falante a possibilidade de construção do texto; a temática e a informacional. Numa, desempenham papel principal o tema e o rema; na outra, o dado e o novo. Tanto uma como outra têm natureza claramente enunciativa e discursiva, já que permitem evidenciar as intenções do falante e constituir seqüências de sentido preciso e adequado às necessidades de comunicação.

KOCH, 1993: p. 22

No domínio da frase, o tema ou tópico corresponde ao elemento conhecido; o rema ou comentário, à informação nova, ao que se diz sobre o tema. Nem sempre o tópico e o comentário de uma frase correspondem ao sujeito e ao predicado formais. Portanto, interpretando o pensamento do autor, na fala interior, os enunciados tenderiam a limitar-se aos comentários. Nas situações de interação oral face-a-face, quando os interlocutores compartilham o contexto, a situação comunicativa e têm intimidade um com o outro e com o objeto do discurso, esses mesmos traços tendem a se manifestar. A situação comunicativa compartilhada permite que se reduzam as frases a seus elementos mínimos, pois o sentido é facilmente completado pelos interlocutores e, diante de qualquer dificuldade de interpretação, o informante está ali mesmo, ao alcance da voz.

Outra característica da fala interior seria a tendência à aglutinação ou condensação, explicável pela proximidade desse plano de fala com o pensamento, que tende para a totalidade e para a prevalência do sentido sobre o significado. Abreviação e aglutinação seriam traços derivados da situação de proximidade máxima entre os interlocutores do diálogo: um eu que fala consigo mesmo.

A terceira peculiaridade, designada como “influxo de sentido”, é assim caracterizada por Vygotsky:

Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro — literalmente “influenciam-se” —, de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam. Assim, uma palavra que aparece muitas vezes num livro ou num poema às vezes absorve todas as variedades de sentido nela contidas, tornando-se, de certa forma, equivalente à própria obra. O título de uma obra literária exprime o seu conteúdo e completa o seu sentido, num grau muito superior do que o nome de uma pintura ou de uma peça musical. Títulos como Dom Quixote, Hamlet e Ana Karenina ilustram isso muito bem: todo o sentido de uma obra está contido em um nome.

VYGOTSKY, 1989: 126.

É digno de nota que o autor busque exemplos na literatura, ou seja, em gêneros escritos secundários, para explicitar o que chama de “influxo de sentido”. Se nossa interpretação estiver correta, esse fenômeno não se manifestaria na fala oral exteriorizada, nem mesmo em situações de extrema intimidade entre os interlocutores, pelo fato de que as palavras ditas não permanecem na memória do ouvinte por muito tempo. Não há, como no texto escrito, uma materialidade visível, uma inteireza e acabamento no enunciado, que permita a ocorrência do fenômeno do influxo do sentido, pelo menos em igual grau e extensão. Para o que interessa neste capítulo, essa suposição é importante porque permitiria que certos traços dos textos escritos fossem interpretados como uma transposição direta da fala interior, o plano mais interiorizado da linguagem, para a escrita em gêneros secundários, dimensão de máxima exteriorização. Considero que certas ocorrências da escrita poderiam ser mais bem compreendidas como uma espécie de transbordamento do eixo paradigmático (dimensão semântica, que tende para a totalidade e condensação) sobre o sintagmático (dimensão formal, que tende para a separação, a distinção e a hierarquização de elementos discretos).

Segundo Vygotsky, a aquisição da escrita coincide com a fase de desenvolvimento (seis, sete anos) em que a fala egocêntrica entra em declínio e desaparece, transformando-se em fala interior, considerada culminância de um processo de desenvolvimento em direção à interiorização e à abstração. Se a fala interior é produto de uma evolução no sentido da *interiorização* e da *abstração*, a fala exterior escrita poderia ser considerada como produto de uma evolução no sentido da *exteriorização* e de maior *abstração*. Nessa perspectiva, quanto mais acesso consciente o sujeito tiver à sua fala interior, maior será sua capacidade de negociar sentidos na conversa consigo mesmo e, portanto, maior a sua possibilidade de reflexão metalingüística e proficiência escrita.

5.1.2 A escrita como diálogo interno

Sautchuk (2003) descreve o processo de produção escrita como um diálogo interno e chama as figuras bifurcadas do produtor de escritor-ativo (E.At.) e leitor interno (L.Int.), destacando que o leitor interno, em junção espacial e temporal com o escritor ativo, não se identifica com o leitor previsto nem com o destinatário efetivo do produto da escrita. Caberia ao leitor interno julgar o desempenho do escritor-ativo e orientar a modificação do enunciado quando este não realiza de forma efetiva a o querer dizer do sujeito da enunciação.

O ato de escrever, quando dialogicamente concebido in presentia, torna-se uma relação bilateral (na medida em que produtor do texto pode desempenhar dois papéis) e reversível: o indivíduo-escritor torna-se, ao mesmo tempo, um escritor ativo e um leitor-interno. É essa propriedade dialógica do ato de escrever que permite que o texto produzido seja o resultado de uma replica produtiva, que faz com que a informação transmitida progrida, transforme-se, satisfazendo uma integridade semântica ideal do texto.

SAUTCHUK, 2003: 18.

Depois de retomar a distinção entre o processamento ascendente e processamento descendente, discutida por diferentes teóricos da leitura (Kato, Kleiman e outros), Sautchuk (2003) aplica esses conceitos à análise da escritura, mostrando que, durante o processo de produção, o escritor-ativo usa estratégias predominantemente cognitivas e processa o texto de forma descendente, ou seja, do todo para a parte. De fato, quando escrevemos, procurando manter em mente nosso objetivo comunicativo, vamos colocando no papel as palavras, de acordo com nossa competência lingüística já automatizada.

Se o escritor ativo e o leitor interno são representações de um mesmo sujeito, ambos têm o mesmo conhecimento de mundo e de linguagem. Como seria, então, possível ao leitor interno monitorar e corrigir o texto produzido pelo escritor ativo? Sautchuk (2003) responde a essa questão, explicando que a realização do objetivo comunicativo dependeria de um tipo específico de atuação do leitor interno: caberia a ele fazer não só uma leitura descendente, do tipo *top-down*, para verificar se o enunciado está de acordo com a intenção inicial, mas também e, sobretudo, fazer uma leitura do tipo ascendente, *bottom-up*, a partir da qual é possível detectar problemas locais, como lacunas discursivas e semânticas ou impropriedades sintáticas. Segundo a autora, se o leitor interno fizer apenas uma leitura descendente, poderá simplesmente não ler o que realmente está escrito, por estar contaminado pelo material semântico que carrega (e que é idêntico ao do escritor ativo) e somente adivinhar o termo, a estrutura, ou até mesmo, a informação que deveria ocorrer em determinada posição do texto.

Explicitando essa atitude de dúvida e verificação atribuída ao leitor interno, Sautchuk afirma que este não poderia exercer o princípio da aceitabilidade da mesma maneira que o faz o leitor externo cooperativo:

No processo interativo de produção escrita, ainda que o princípio da intencionalidade permaneça na figura do E. At. [escritor ativo], uma vez que sua intenção é sempre a de “produzir uma manifestação lingüística coesiva e coerente” (Beaugrande e Dressler, 1981), o da aceitabilidade não pode ser exercido de uma maneira sempre cooperativa pelo L. Int. [leitor interno] (...): ao contrário, ele deve duvidar sempre do sentido que se produz descendentemente e confirmá-lo ascendentemente.

SAUTCHUK, 2003: 67.

Em síntese, enquanto os conhecimentos e habilidades que o escritor-ativo mobiliza no momento da escrita são, em grande parte, inconscientes e armazenados pelo contato com material escrito, o leitor interno deverá desautomatizar certas posturas cognitivas típicas de um leitor externo. Assim, a exposição ao material escrito e a prática repetida da escrita podem contribuir para o desenvolvimento das estratégias cognitivas do escritor ativo, mas não seriam suficientes para orientar uma pedagogia de proficiência na escrita. Para isso, seriam necessárias estratégias lingüísticas, textuais e pragmáticas conscientes (metacognitivas), que podem ser modificadas, trabalhadas e controladas. Na função de co-escritor do texto, caberia ao leitor interno dominar essas estratégias e utilizá-las de forma imediata, no momento da produção e, posteriormente, na leitura final.

5.2 Indícios da fala interior ou do diálogo interno na escrita

O objetivo desta seção será, em primeiro lugar, rastrear indícios da fala interior ou do diálogo interno entre escritor ativo e leitor interno na escrita dos sujeitos. Primeiro, serão analisadas as explicações gerais dadas por eles para seu processo de produção escrita e, em seguida, explicações específicas sobre o sentido de passagens truncadas. Em ambos os casos estarão sendo rastreados traços da fala interior visíveis na superfície do texto escrito e, portanto, da transposição direta do diálogo interno entre as duas projeções do produtor — o escritor ativo e o leitor interno — para o enunciado, sem consideração por um terceiro, o leitor externo.

O propósito é verificar, por um lado, se o conceito de fala interior é produtivo para explicar determinadas ocorrências de escrita estranhas à oralidade; por outro, avaliar se a presença de mediadores ou instrumentos de mediação interfere na reflexão metalingüística e, portanto, na atuação do leitor interno.

Observe-se que, ao adotar tal perspectiva, passa-se a abordar o processo de escritura como transformação da fala interior, intrapsíquica, em um texto escrito exteriorizado como materialidade visível, de natureza distinta da fala oral e não dependente da mediação direta desta. Tal materialidade deve ser suficientemente trabalhada para encobrir a carpintaria do diálogo interno sob a superfície do texto. Além disso (ou por isso), o enunciado produzido deve permitir que uma terceira figura, o leitor virtual, representação do destinatário previsto para o texto, encontre seu lugar na interlocução.

5.2.1 Explicações dos produtores sobre seu processo de escrita

A auto-observação de nossos próprios procedimentos durante a escrita mostra que não vocalizamos as palavras antes de escrevê-las; nós as formulamos, rápida e silenciosamente, no pensamento, orientados pelo sentido global do que queremos dizer e do efeito que buscamos produzir no destinatário. De quando em quando, paramos para reler o que escrevemos antes de dar continuidade ao texto, ou seja, damos a palavra ao leitor interno. Nesse momento, pode ou não haver vocalização, sob a forma de sussurro ou de fala exterior oralizada.

Enquanto escrevemos, procuramos manter em mente o sentido global do que queremos dizer e, simultaneamente, vamos atualizando, de forma automática e inconsciente (ou subconsciente), os modelos de textualização armazenados em nossa memória de longo prazo. A cada parada para releitura, nosso leitor interno entra em ação, processando o texto tanto para localizar e modificar o que não estiver apropriado, quanto para decidir sobre como continuar, como o atestam as descrições de alguns dos sujeitos de pesquisa.

P — *Você fez uma correção aqui e ficou certinho.*

M — *Hum, hum.*

P — *A correção que você fez consertou o que a frase tinha de errado.*

M — *É?*

P — *É. Se você colocasse que ia ficar errado. Você colocou onde. Por que que você colocou onde? Por que que você soube que aqui num era que?*

M — *Porque quando eu costumo colocar as palavras, eu vou colocando de uma vez, aí depois eu leio e vejo se tem alguma coisa errada. (trecho inaudível) sem pensar, sabe? Aí depois...*

P — *E aí você percebeu que era onde.*

M — *Hum, hum.*

P — *Você sabe qual que é diferença do onde para o que? Você sabe por que esse onde tem de entrar aqui?*

M — *Não, num sei explicar.*

M colocara *que* no rascunho e, ao passar a limpo, trocou o *que* por *onde*. Não soube explicar por que fizera a troca, mas, com certeza, seu leitor interno, adotando a estratégia de processamento ascendente, foi capaz de detectar um problema sintático que tinha passado despercebido ao escritor ativo no momento da produção. Como já assinalamos em capítulos anteriores, M gosta de ler e, possivelmente, foi armazenando estruturas da língua escrita formal, sem que nada saiba dizer teoricamente sobre elas.

Nesta outra interação, ao explicar seu processo de escrita, AD mostra consciência de que atua, ora de forma automática, pré-consciente, ora de forma consciente e refletida: coloca no papel o que pensa, vai riscando o que não está bom já no rascunho, e pode até decidir mudar algo que não riscara ao fazer uma nova leitura enquanto produz a versão final.

P — *Um caminho, arrumar as idéias num esquema? Você alguma vez tentou fazer isso?*

AD — *Não, não, nunca fiz isso não.*

P — *Nunca fez. Então, normalmente quando você faz um rascunho você já vai escrevendo direto o que vem na sua cabeça... Você vai escrevendo direto e riscando, é assim?*

AD — *É.*

P — *Aí depois você lê...*

AD — *Eu leio, vejo se tá bom, e às vezes eu até que, quando eu vejo que está ruim no rascunho, quando eu passo a limpo, eu já mudo. Eu leio, por exemplo assim, aqui tá bom, no rascunho eu não risquei, já no texto eu num ponho: “Num ficou legal não, vou mudar”. Mas no rascunho tá lá.*

P — *Sei, você vai mudando...*

AD — *No rascunho está aquela que eu pensei antes, num risquei. Eu coloquei essa que eu pensei agora, o que eu pensei agora.*

P — *Então na verdade a gente continua planejando o texto enquanto escreve. Vai mudando de idéia...*

AD — *É, depois que eu terminei, eu eu fico planejando ainda.*

Ao final da produção, antes de “passar a limpo” o texto, fazemos novo processamento, como testemunham alguns sujeitos, mesmo uma das jovens que só foi capaz de corrigir pequenos “erros” de ortografia e melhorar a apresentação final:

B — *Aí primeiro eu penso, depois eu vou escrevendo.*

P — *Sei. Mas você anota alguma coisa? Você faz um plano escrito?*

B — *Não, não.*

P — *E o que é um rascunho para você?*

B — *Ué, eh, é o que eu penso escrever e depois eu vou e passo a limpo pra ficar mais bonitinho e tal.*

P — *Passar a limpo é só pra ficar mais bonitinho? No rascunho, você escreve?*

B — *É. [riso]*

P — *E depois você vem e passa a limpo.*

B — *Pra ver o que está errado também, né?*

Algumas explicações dadas pelos sujeitos que demonstraram mais dificuldade de compor um texto bem realizado do ponto de vista do gênero, parecem indicar um baixo nível de ativação do leitor interno, ou seja, de estratégias metacognitivas. JU, por exemplo, afirmou que tinha feito o texto à sua maneira, que o estilo dela é “ir direto ao assunto”:

P — *Você senta e escreve direto.*

JU — *É. Escrevo.*

P — *Hã. Num faz planejamento. E você relê o que você escreve?*

JU — *Releio. Depois eu vou escrevendo, aí escrevo uma frase, aí eu vou lá ver, vou tipo assim moldando as frases.*

P — *Você já fez direto, como é que é isso?*

JU — *Porque é, igual eu li, minha opinião, tipo assim, minha opinião, num sou muito de ficar fazendo rascunho, corrigindo, eu faço, eu acho isso aqui eu acho.*

P — *Você faz direto...*

JU — *Faço direto, porque ah, num tem tipo assim, ah, fulano de tal, ah não, mas essa palavra num vai dar. Num sou muito disso não. Eu vou pensando, vou escrevendo: ‘Acredito em Lula tal, tal, tal.’*

Em outro momento da interação, a mesma entrevistada falou com entusiasmo do curso de *telemarketing* que fizera no Senac e de como compreendera, ao montar os textos para fazer a demonstração de produtos, a importância de falar o essencial, de ser convincente e, sobretudo, de considerar a pessoa que está do outro lado da linha. Busco estabelecer uma ponte entre este último comentário e o que acontece na produção escrita. Nesse momento, ela parece ter um *insight* acerca da importância de levar em conta o leitor.

P — *E, no fundo, na escrita também acontece isso, JU. Quando você faz um texto, você tem que pensar no outro que tá do outro lado. Você num vai pensar só no que você pensa e no conteúdo que você quer pôr ali não. Você tem que pensar assim: eu estou escrevendo para alguém. O outro que vai pegar isso aqui tem de entender, tem que ser suficiente e interessante.*

JU — *Hum, hum. É. Para outra pessoa. Tem que entender. [Assentimentos durante a minha fala]*

JU — *Isso que você falou agora eu lembrei: igual no caso, eu me identificava, falava, falava (palavra incompreensível)*

P — *É. Pensava em você e no produto. E o outro?*

JU — *É. E o outro, que está ali escutando?*

“Escrever direto”, tal como JU afirma que faz, pode ser indício da dificuldade de ativação do leitor interno e, num nível mais profundo, dificuldade de criar, no texto, um lugar para o terceiro participante do diálogo, o leitor externo previsto.

5.2.2 Truncamento

Mesmo em textos que realizaram a intenção comunicativa do locutor, apresentaram um sentido global compreensível e se aproximaram do modelo de composição do gênero, foram encontradas passagens de difícil interpretação. Comentar essas passagens com quem as produziu se afigurou uma tarefa árdua, pois o efeito de estranhamento parece não ser explicável nem para quem as comenta (o problema parecer escapar a qualquer rótulo sintático-semântico-discursivo) nem para quem as produziu. A porta do pensamento do outro parece trancada por dentro.

Segundo meu ponto de vista, esse tipo de ocorrência, denominado aqui truncamento, seria índice do fenômeno de condensação, típico da fala interior. Embora tenham sido identificadas várias ocorrências desse tipo nos textos produzidos pelos sujeitos, foram selecionados apenas dois exemplos para esclarecer e ilustrar essa proposta de interpretação.

O primeiro exemplo corresponde ao trecho de uma interação de JJ com a pesquisadora em uma entrevista individual. Ele estava lendo em voz alta a passagem do texto transcrita a seguir, quando foi solicitado a interromper a leitura e a explicar o sentido de alguns segmentos do enunciado.

JJ [lendo em voz alta] — *Mostrando o que ele fez como se quisesse receber um troféu do melhor do ano, querendo colocar o que a população está sentindo e achando de tudo isso. Ele tá sempre colocando de onde ele veio, o que ele passou e suas dificuldades. Pelo que parece ele deseja ser carregado ao colo, ser beijado os pés por empregos arrumados para pessoas que muitas vezes não dão valor algum. Já os presentes materiais parecem mais compras de votos para as próximas eleições.*

P — *Tá, vão parar um pouquinho aqui. Eu estava lendo e, quando cheguei aqui, [reli em voz alta a frase Pelo que parece ele deseja ser carregado no colo, ser beijado os pés e repeti ser beijado os pés,] eu num consegui entender muito essa estrutura, esse jeito de falar.*

JJ — *Hum-hum.*

P — *Você modificaria alguma coisa aqui agora, lendo assim à distância?*

JJ — *Eu colocaria ser beijado aos pés. Não, eu num mudaria não, sabe por quê? Porque aqui é um texto o seguinte, que ele recebeu um troféu da população, mostrou pra todo mundo o que ele passou, as dificuldades que ele teve, de infância, de pais, isso e aquilo outro. E agora que ele tá, ele quer que as pessoas falem: “Nossa Lula, como que você está? O que que aconteceu? Eu li essa semana um artigo falando sobre isso, tal, tal. Nossa, você já sofreu tanto, sabe?” Dar um abraço, pegar ele no colo, só faltava beijar os pés dele, as mãos.*

Como se pode observar pela natureza da resposta, o entrevistado parece inicialmente entrever a natureza da pergunta que lhe estava sendo feita, mas logo deixa de dar atenção à forma da frase e passa a discorrer sobre o sentido global do que queria dizer. Estende-se, então, em uma longa paráfrase oral do que tinha escrito, inclusive encenando, em discurso

direto, as hipotéticas falas que Lula gostaria de ouvir das pessoas. Nessa e em outras ocasiões, JJ tendeu a responder ao conteúdo e não à forma, como se a materialidade da língua fosse algo transparente, que permitisse a leitura de seu pensamento, o que sugere dificuldade em processar o texto ascendentemente, tomando as escolhas sintático-semânticas e seus efeitos de sentido como objeto de reflexão. Mesmo depois de uma nova tentativa de chamar a atenção de JJ para as palavras do enunciado, ele continuou com dificuldade de perceber e solucionar o problema:

P — *E agora você disse assim: beijar os pés dele. E aqui você colocou ser beijado os pés.*

JJ — *Isso.*

P — *Olha como que você construiu essa frase. Pelo que parece ele deseja ser carregado no colo, ser beijado os pés*

JJ — *É, tá meio estranha.*

P — *Tem alguma coisa estranha aqui, num tem? Vê se você consegue... Como é que podia ser?*

JJ — [silêncio, risos, silêncio]

P — *Pelo que parece ele deseja ser carregado no colo, ter os pés beijados, ou ser beijado nos pés, ter os seus pés beijados, né?*

JJ — *Ah, isso, fica melhor mesmo, hã-hã.*

Em que pese a dificuldade da pesquisadora em fazer perguntas dirigidas para a observação da forma, na continuidade da interação, indagado sobre o efeito de sentido pretendido com determinada expressão, JJ produz um outro texto oral, desentranhando da expressão *empregos arrumados* várias idéias que nela estavam condensadas.

P — *O que que você quis dizer com isto aqui: empregos arrumados para pessoas que muitas vezes não dão valor algum? Empregos arrumados? O que que você quis dizer com isso?*

JJ — *Igualzinho, igualzinho esse primeiro emprego, né? Pode contar nos dedos as pessoas, assim eu conheço poucos que conseguiu esse emprego. Porque eu, pelo menos, procurando, vou lá no lá no Psiu, lá tá sempre pedindo experiência. Num tem como alguém ter experiência sem ter trabalhado. Então, já é assim uma maneira assim de que ele arruma emprego, oh, mui/ a maioria das pessoas que trabalham lá na... dizem, eu não sei se é verdade dentro da da como que chama, como que chama, ali...*

P — *No Psiu?*

JJ — *Não, no Psiu não. Lá na coisa onde que ele, no palácio, é palácio? Não, onde é que ele...*

P — *Em Brasília? No Palácio do Planalto?*

JJ — *Isso. Em Brasília. Isso. Tem pessoas lá que, dizem, que são parentes dele. Então assim eu acredito que ele fala assim que deu tantos empregos e tal, mas as pessoas que num dá valor pra esse emprego que ele arrumou.*

P — *Bom, então, eu vou repetir para você o que eu entendi. Acho você falou duas coisas.*

JJ — *Hum, hum. Eu acho também que falei. [risos]*

P — *Você acha também que falou? Pra mim, você falou primeiro o seguinte: que o Lula prega que está arrumando o primeiro emprego, está promovendo oportunidades para jovens sem experiência, mas que você nunca viu isso, você mesmo já tentou no Psiu e não conseguiu porque pedem sempre*

experiência. Essa é uma idéia: ele fala que vai arrumar o primeiro emprego, mas não está arrumando. E parece que você falou uma segunda coisa que tem a ver com a colocação de parentes em cargos públicos. São essas pessoas que você considera que não dão valor a esses cargos?

JJ — *Isso. Hum, hum. Isso. Hum, hum.* [Ao longo da pesquisadora, o entrevistado foi dando sinais de assentimento]

JJ — *Eu acredito que sim, porque a pessoa pra dar valor tem que honrar esse serviço. Eu acredito que deve ter realmente essa história do mensalão, pode ser que tenha pessoas, eh parentes deles que estejam também envolvidos nessa parte de mensalão, ganhando por fora assim...*

Possivelmente, mesmo no momento da interação, JJ continua a processar o texto, não de forma ascendente, considerando a articulação das palavras no enunciado, mas o sentido global do que quis dizer.

P — *Hum, Hum. Então essas pessoas que não dão valor ao cargo seriam as pessoas que foram empregadas por ele, parentes ou amigos, que estão ganhando vantagens e que não dão valor.*

JJ — *Isso. Hã, hã. Isso.*

P — *Agora, olhando assim como leitor, tá? (...) Meu objetivo é lidar com o discurso, como que a pessoa coloca aquilo em palavras, tá? Imagina que você é o leitor do jornal. O que que você acha desse pedaço aqui? Você acha que ele precisa ser mudado para dizer o que você me disse?...*

JJ — *Eu acho que poderia mudar alguma coisa.* [rindo]

P — *Tá. Então nós vamos combinar uma coisa. Depois que a gente acabar, você vai fazer anotações numa folha e fazer as mudanças. Vai tentar pensar desta forma: eu agora sou o leitor, e eu quero que o outro entenda. E eu estou te dizendo como leitora que eu não consegui saber muito bem o que que estava querendo dizer neste pedaço aqui, tá?*

JJ — *Hum, hum.*

A interação mostra um produtor que, mesmo no discurso oral, tem dificuldade de segmentar o pensamento em unidades discretas e rearticular sintaticamente essas unidades, de forma a produzir sentido. É como se a profusão e a confusão de um tumultuado diálogo interior avançasse sobre a fala oral exteriorizada e sobre a escrita, impedindo a sequenciação e a articulação. JJ não apresentou uma nova versão do texto depois dos comentários, conforme ficara combinado no final da interação. Possivelmente pela dificuldade de compreender, de fato, o sentido dos comentários.

Outras ocorrências de natureza semelhante foram identificadas em vários textos, mesmo naqueles que estavam acima da média, como se pode observar, comparando as duas passagens da interação de M comigo em entrevista individual. Na primeira, ela se mostra capaz não só de corrigir a inadequação, mas de explicar o sentido do operador discursivo selecionado para fazer a correção, mostrando consciência metalingüística e capacidade de responder a perguntas sobre a forma do enunciado, de explicar o efeito de sentido de itens selecionados (o uso do demonstrativo *isso* como remissivo, por exemplo), de modificar o próprio texto e de explicar acertadamente a modificação feita.

P — *Bom, nessa frase aqui eu observei uma coisa, Marina: O Brasil é um país difícil de lidar, não tem emprego para todos, não tem saúde garantida e isso gera muitos problema* [lendo].

P — *Esse isso se refere a quê?*

M — *Se refere eh aos empregos que faltam e à saúde, que não tem.*

P — *Tá. ... gera muitos problemas como pessoas sem ter onde morar. O fato de não ter emprego e não ter saúde garantida traz como consequência as pessoas não terem onde morar?*

M — *A saúde eu acho que não, mas eh a falta de emprego, sim.* [Resposta rápida, em cima da pergunta]

P — *Tá. E agora então como você mudaria essa frase para a saúde não ficar aqui tendo como consequência a falta de lugar de morar?*

M — *Colocar a saúde depois dessa parte.* [Apontando para o texto]

P — *Vamos ver... Como é que é?*

M — *O Brasil é um país difícil de lidar, não tem emprego para todos, eh e isso gera muitos problemas como pessoas sem ter onde morar. Além disso, tem a saúde que não é garantida para todos?*

P — *É. Faltam garantias de saúde, ou falta assistência de saúde, né? Muito bem. Por que que você pôs esse além disso aí?*

M — *Eu gosto de colocar essas palavras.* [Rindo]

P — *E o que que quer dizer pra você o além disso? Por que que você soube que era além disso que você tinha de pôr aqui?*

M — *Sem contar com essas coisas tem outras também.*

Numa segunda interação, referente à passagem que se segue, depois de explicar a diferença entre *estável* e *instável*, perguntei a M por que tinha colocado a palavra *estragos* entre aspas. A entrevistada respondeu ao conteúdo: enredou-se num longo discurso parafrástico, tentando traduzir o que estaria truncado em seu diálogo interior e que parecia continuar ainda truncado no momento da interlocução comigo.

M [lendo] — *Lula não tem muita sorte, pois seu governo é muito estável, entra ministro, (n) sai ministro. Existem denúncias que rondam seu governo e há uma coisa muito interessante: nenhum político é criticado como está sendo Lula, há críticas mas imediatamente abafam o caso, tudo porque são ricos e têm condições para fazer “estragos” em algum lugar.*

P — *Por que você colocou a palavra “estragos” entre aspas?*

M — *Porque eles eh eles podem colocar a pessoa presa, eeh acabar com a família da pessoa, por exemplo, por coisa que ele nem fez, uma coisa que não podia ser feita. Aí, um jornalista percebeu isso e eh denunciou pra todo mundo. Aí, ele viu e eh no lugar de falar pra ele num fazer ou pedir desculpa ou acabar com o estrago que ele fez, ele vai lá e, sei lá, dá dinheiro, não, ele, eh, como é que fala, gente, ele faz alguma coisa de errado na família dele ou para ele mesmo, sei lá, pega assim ele.*

P — *“Pega assim ele”, esse ele é o jornalista?*

M — *É. Aí esse estrago é o que* [parte incompreensível aqui]

P — *Hum, hum. Eu não entendi esse pedacinho aqui, tá? Quer dizer, eu entendi a idéia geral, né?*

M — *Hum.*

Tentando negociar com a entrevistada a articulação sentido-forma, repeti a leitura do trecho em voz alta. Em resposta à pronúncia mais enfática da palavra *ricos*, achando que o problema era com essa palavra, M me interrompeu para dar novas explicações.

P — ... há críticas, mas imediatamente abafam o caso, tudo porque são ricos...

M — *Eles nasceram em berço de ouro, então num tem perigo.*

P — ... e têm condições para fazer “estragos” em algum lugar. Eh, tem condições... condições de subornar pessoas, você quis dizer isso, né? Pagar outros pra encobrir...

M — *Isso. Hum, hum.*

P — *É. Então acho que tinha que trocar esse pedacinho aqui pra ele pra ele ficar... pra dar pra entender melhor o que que é. Talvez você mesma tenha sentido isso, por que eu te perguntei assim: “Por que que você pôs entre aspas?”*

M — *Tirar as aspas?*

P — *Não, só me diga isto: por que você sentiu necessidade de pôr as aspas aqui?*

M — *Eu acho que estragos num seria a palavra que eu tinha de colocar.*

P — *E aí você queria avisar pro leitor que não era a palavra, que num era bem estragos, era mais ou menos?*

M — *Hã, hã. É. Era uma coisa embaixo dos estragos.*

P — *Tá. Então, talvez pra ficar mais claro, porque eu num consegui, eu, leitora, não consegui inferir, deduzir o sentido que você queria dar para fazer estragos em algum lugar, que é esconder os mal feitos, subornar pessoas pra encobrir, coisas desse tipo, né?*

M — *Hum, hum.*

P — *Eh, eu não consegui inferir. Eu só consegui perceber o quê? “Ela pôs entre aspas porque ela deve estar usando essa palavra com um sentido especial. Assim, num é bem a palavra, ela está me avisando disso, mas eu num consegui inferir o resto”. Então esse pedaço precisa ser modificado de alguma forma. Há muitas formas de modificar.*

Como se vê, ao mesmo tempo em que demonstra acurada percepção metalingüística ao explicar, no final, por que usou as aspas na palavra *estragos*, M se enreda ao tentar traduzir o trecho truncado. A expressão *Era alguma coisa embaixo de estragos* é bem significativa, assim como é também significativo que, na passagem que era objeto do comentário, a locutora-autora esteja falando de um problema que parece dizer respeito, bem de perto, a ela própria.

5.2.3 Delimitação de unidades de sentido

Um dos problemas mais frequentes nos textos produzidos pelos sujeitos foi a dificuldade de usar a vírgula no interior da frase e o ponto para delimitar segmentos correspondentes a frases aceitáveis, considerando-se o movimento de remissão, articulação e progressão do

texto. As observações desenvolvidas durante o trabalho de campo levaram à suposição de que essa competência estaria na interface entre o semântico-discursivo e o formal.

Nas interações individuais, parte dos sujeitos mostrou-se capaz de fazer as necessárias correções de pontuação (substituir a vírgula por ponto ou o inverso), lendo o próprio texto em voz alta mediante a orientação de que observasse o movimento descendente da entoação como indicador do término de uma unidade de sentido. Para outros, porém, essa indicação não foi suficiente, como também não o foram explicações gramaticais sobre a necessidade de que um segmento marcado formalmente como frase (iniciado com maiúscula e terminado por ponto) correspondesse tanto a uma unidade de sentido constituída por tema e comentário, quanto a uma unidade gramatical, constituída por um verbo combinado a um sujeito (explícito na unidade ou recuperável no cotexto), ambos completados ou modificados, quando necessário, por argumentos que lhe integrassem o sentido. A primeira pergunta feita foi: por que alguns dos sujeitos foram capazes de adequar a forma do texto a partir de uma pequena mediação da pesquisadora e outros não?

A resposta que emergiu primeiro foi apenas uma constatação inspirada nas reflexões de Vygotsky sobre as diferenças entre o plano semântico e o formal da linguagem. Os sujeitos que conseguiram adequar a forma do enunciado aprenderam a harmonizar o significado e a sintaxe, ou seja, sabem como lidar tanto com o padrão tópico-comentário (plano semântico), quanto com o padrão sujeito-predicado (plano formal), bem como articular esses dois planos de forma suficiente para produzir sentido. Essa primeira constatação foi, depois, enriquecida pela idéia de que a não-percepção do “erro” poderia ser atribuída a uma falha de processamento do leitor interno no momento da produção, falha logo compensada pelo produtor com a ajuda de um mediador. Permanecia, porém, sem resposta a seguinte questão: como alguns sujeitos teriam adquirido essa habilidade e outros não?

Para explicar a diferença de resposta entre os sujeitos, foi levantada a hipótese de que os sujeitos que conseguiram fazer facilmente as adequações necessárias dominavam tanto o padrão semântico tópico-comentário como unidade de sentido, quanto o padrão sintático-formal sujeito-predicado. E mais: sabiam como articular, no plano discursivo, os dois padrões de forma a produzir segmentos suficientes para produzir sentido no cotexto. Bastava mobilizar o leitor interno desses sujeitos para que eles trouxessem à consciência aquilo que tinha escapado a esse leitor interno no momento da produção e imediatamente depois de seu término.

A segunda hipótese explicativa leva em consideração as observações de Vygotsky sobre a fala interior: os sujeitos que se mostraram hábeis em fazer as correções com a mediação do leitor interno ou com a mediação da pesquisadora teriam um maior controle sobre esse plano da fala, de natureza subconsciente, sendo mais capazes de trocar imaginariamente de lugar com seu interlocutor; portanto, mais capazes de encenar para si mesmos seu próprio diálogo interno. Aqueles que não conseguiram fazer as correções nem mesmo com a mediação do outro parecem não ter alcançado ainda capacidade de abstração suficiente para fazer imaginariamente a troca de lugar com o interlocutor.

A terceira hipótese explicativa, estreitamente relacionada à segunda, apontaria para a capacidade metalingüística, ou seja, além da habilidade cognitiva de uso da linguagem, esses sujeitos teriam a habilidade metacognitiva de pensar sobre a linguagem e sobre o próprio pensamento.

As observações parecem indicar que a co-ocorrência das três condições (articulação entre o padrão semântico tópico-comentário e o padrão sintático-formal sujeito-predicado; acesso consciente ao diálogo interior entre escritor ativo e leitor interno; capacidade de pensar sobre a linguagem) mostram que o produtor alcançou um nível de desenvolvimento que lhe permitirá realizar com autonomia o percurso em vai-e-vem entre pensamento e escrita. Ou seja, ele já é um escritor proficiente ou com grande possibilidade de alcançar a proficiência.

5.3 Ponto de chegada

Ao explicar seu processo de escrita, os sujeitos afirmaram que não registram previamente as idéias por meio de anotações ou esquemas: planejam no pensamento o que vão escrever. Portanto, no momento da produção exteriorizam padrões cognitivos de desempenho. Em seguida, lêem o que escreveram e modificam o que julgam necessário. Entretanto, a comparação entre o rascunho e a versão definitiva dos textos produzidos pelos sujeitos mostra poucas diferenças, a maioria delas restrita a mudanças ortográficas, ao acréscimo ou eliminação de sinais de pontuação, à troca de uma palavra ou outra.

As declarações dos sujeitos de pesquisa confirmam a hipótese de Sautchuk (2003) de que, tal como ocorre na leitura, o produtor integra, no momento da escritura, estratégias cognitivas e metacognitivas. As primeiras, automáticas e inconscientes, orientam basicamente o escritor

ativo. Já as estratégias metacognitivas ficam a cargo do leitor interno, que se colocando numa posição de distanciamento, pensa sobre o próprio pensamento e forma de expressão. A tendência a modificar pouco o rascunho pode ser tomada como indício de que os sujeitos ativaram pouco as estratégias metalingüísticas de processamento do texto.

Expressões, construções e passagens identificadas como truncadas ou lacunares, bem como as explicações dadas pelos produtores para essas passagens foram analisadas como possíveis interferências da condensação e da abreviação que, características da fala interior, interfeririam no diálogo interno entre as duas projeções distintas do produtor: o que escreve e o que monitora o processo de escrita e seu produto. A dificuldade de delimitação de segmentos que funcionem simultaneamente como unidades de sentido e de forma foi interpretada também como transposição de traços da fala interior para o discurso escrito, uma vez que aquela, mais próxima do pensamento, tende ao sincretismo, enquanto este, mais próximo da exterioridade formal da linguagem, tende à divisão e combinação das partes no eixo sintagmático.

A capacidade de fazer uma leitura analítica dos textos escritos variou entre os sujeitos. Alguns foram capazes de identificar lacunas, ou seja, abreviações indevidas provocadas pela omissão de termos, contradições e imprecisões decorrentes da condensação do pensamento em palavras e estruturas insuficientes à compreensão do outro ou ao grau de explicitação exigido pelo estilo e pelo gênero. Em alguns casos, não só identificaram o problema, mas conseguiram resolvê-lo e justificar a solução proposta.

A compreensão da pergunta, a acuidade da resposta e a possibilidade de modificação do texto a partir da mediação da pesquisadora foram consideradas indícios da capacidade de reflexão metalingüística, ou seja, da habilidade de mobilizar um leitor interno capaz de monitorar conscientemente a própria escrita. Sujeitos com maior dificuldade de responder a perguntas que tomam a linguagem como objeto de reflexão não contariam com um leitor interno preparado para processar o texto assumindo o lugar do outro de maneira adequada, ou seja, questionando os possíveis efeitos de sentido de suas próprias escolhas sintático-semânticas e discursivas. A cada nova leitura, mesmo com a mediação do outro, tenderam a mostrar dificuldade de explicitar a condensação de sentido presente na forma do enunciado.

6 Conclusão

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas — sinais, indícios — que permitem decifrá-la.

Ginzburg

Alfabetismo, escolarização, participação na cultura do letramento... Os resultados deste trabalho confirmam a não-linearidade dessas relações.

Foi uma experiência singularmente enriquecedora conhecer o pai de uma das jovens do grupo de pesquisa, que aprendeu a ler sozinho, “na escola da vida”. Seu desempenho discursivo como contador oral de histórias de assombração, a visão da leitura como forma de conhecimento, a dignidade e limpidez com que fala de sua condição revelam um sujeito que, além de participar da cultura escrita, mostra capacidade de leitura crítica do mundo. Em contraste, constatei, não sem consternação, o desinteresse e mesmo a aversão de muitos jovens, já no final da escolarização básica, pela leitura e pela escrita. Por outro lado, tive a alegria de perceber o potencial e o desejo de alguns dos sujeitos para desenvolver a proficiência em escrita.

As conclusões deste trabalho confirmam constatações já evidenciadas pelos estudos no campo do letramento e da sociologia da educação. A primeira delas é a de que o uso efetivo da leitura e da escrita depende de fatores que atuam antes e para além da decifração do código. A segunda, embora também não seja inédita, constituiu para mim uma experiência ímpar: constatar que a correlação entre ser alfabetizado (dominar o código da escrita), ser escolarizado e ser letrado (participar da cultura da escrita) pode assumir configurações singulares nas trajetórias individuais.

A adoção de uma perspectiva micro-dinâmica de observação e intervenção — oito sujeitos foram acompanhados individualmente durante três meses — evidenciou a singularidade das relações dos sujeitos com a escrita, tanto no que se refere à apetência e à disposição para escrever, quanto em relação aos indícios de competência identificados nos textos produzidos e em suas explicações sobre os processos de produção. Não foi encontrado um princípio único de coerência, um denominador comum a que se possam reduzir os alunos

e alunas de uma turma ou de uma escola, assim como não se pôde reconhecer, na singularidade dos sujeitos, a atualização de abstrações como “jovem das camadas populares” ou “adolescentes de escolas públicas de periferia.”

Sem dúvida, como afirma Schneuwly, uma pedagogia da escrita depende da “definição, seleção e transposição didática adequadas de objetos de conhecimento que realmente possam levar ao desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas necessárias para a produção de textos” (SCHNEUWLY, 2004). Entretanto, observamos que colocar-se como sujeito da enunciação é, antes de tudo, desejar tomar a palavra e autorizar-se a fazê-lo, sabendo que ela não é uma propriedade individual, mas pertence também ao outro. O uso e a compreensão das vozes do discurso não dependem apenas do domínio de técnicas, mas de como aprendemos a viver a dialogia no cotidiano: calando nossas palavras? apagando as palavras do outro? buscando articular as diferenças entre as vozes?

Instância que inicia a socialização secundária dos indivíduos, primeiro espaço público em que a criança é chamada a assumir a palavra diante do outro, a sala de aula e a escola contribuem decisivamente para conformar as relações dos sujeitos com a linguagem e, portanto, com a cultura. Se nesses espaços a fala e a escrita se reduzirem a práticas de reprodução, não se pode esperar (a não ser pela atuação do improvável) que os alunos e alunas se transformem em autores, capazes de ver a linguagem como forma de atuação no mundo.

No percurso da investigação, constatei que não se transformam apetências, disposições e competências com intervenções de curta duração, ainda que bem planejadas e bem realizadas didaticamente. Não é também possível responder ao desafio de ensinar a escrever com base na atenção individualizada aos sujeitos, impraticável em turmas de quarenta alunos ou mais. Considero, porém, possível transformar a sala de aula em um espaço coletivo de aprendizagem dialógica, onde seja possível ouvir e considerar a palavra do outro. A habilidade e a honestidade intelectual para dar e pedir razões, para examinar diferentes pontos de vista com base em argumentos é algo que se aprende (ou não) ao longo do processo de socialização.

Outra constatação diz respeito à força da identificação entre a leitura/escrita e a instituição escolar, com suas práticas didáticas, disciplinares e éticas. Chamou atenção a freqüência com que os sujeitos fizeram referência ao uso da cópia como instrumento de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas escolares, indício de que, na escrita escolar, predomina a prática de reprodução de textos. A cópia em nada favorece a autoria, entendida como efeito de sentido necessário à integridade do texto escrito e como possibilidade de cada sujeito dizer o que só

ele pode dizer sobre o mundo. Embora estivessem fora da escola e houvesse a proposta de criação de um jornal de bairro, os sujeitos tenderam a ver as atividades propostas mais como exercícios de aprendizagem que como práticas necessárias à consecução de um objetivo prático, que seria a produção de uma publicação. Não seria interessante pensar em transformar os espaços de leitura e escrita da escola? Em criar novos espaços sociais para essas práticas? Por que delegar exclusivamente à escola a tarefa de promovê-las como meio e produto de cultura? Em muitos locais, a biblioteca escolar — muitas vezes pobre e distante das preferências dos jovens — é a única opção de acesso a materiais escritos, o que confirma a necessidade de articular educação e cultura, tal como defende Márcia Abreu em artigo do livro organizado por Vera Masagão Ribeiro a partir dos resultados da pesquisa realizada em 2001 sobre o letramento no Brasil (RIBEIRO, 2004). Ainda que se defenda, conforme o faz Elizabeth Serra em outro artigo da mesma publicação, o “direito dos que não queiram ou não gostem de ler” (RIBEIRO, 2004: 25).

Outra constatação: os dados coletados confirmam conclusões de pesquisas sociológicas sobre as condições que favorecem ou dificultam a inserção de crianças e jovens de baixa renda na cultura letrada. A desistência de aproximadamente metade dos jovens no início do processo parece comprovar o cálculo de probabilidades evocado por Bourdieu: se a diferença entre o projeto pessoal e a situação objetiva é muito grande, o indivíduo adota um procedimento inconsciente de adaptação à situação objetiva. O apelo a racionalizações protetoras, a busca de justificativas para as desistências revelam, antes de tudo, que muitos dos sujeitos não se permitiram ousar, ir além do projeto já previamente traçado por sua posição social de origem. Um dos desistentes, lembremos, em clara atitude de resistência ao encultramento escolar, identifica a leitura como uma forma de engano e distanciamento da realidade.

As informações dos entrevistados confirmam também uma das conclusões da pesquisa nacional sobre alfabetismo: as condições intergeracionais de letramento estão-se alterando — as mães de dois dos oito jovens entrevistados individualmente não sabiam ler nem escrever; a mãe de um deles aprendeu a desenhar o nome porque não queria marcar os documentos com uma impressão digital; o pai de uma terceira jovem aprendeu a ler sozinho, “perguntando uma coisa para um e para outro”. Mesmo nesses casos, porém, pôde-se inferir que os sujeitos valorizam a cultura escrita (“a mãe não sabe ler, mas me incentiva a estudar”) e participam, de alguma forma, da vida escolar dos filhos. No grupo de oito jovens, dois pais completaram a oitava série, mas o mesmo não ocorreu com suas esposas, que fizeram apenas até a quarta

série, o que comprova a interferência das questões de gênero no grau de alfabetismo e escolarização de homens e mulheres. Apenas uma mãe tem ensino superior completo: é professora, licenciada em História. Observa-se, pois, considerável diferença intergeracional no grau de escolarização: os sujeitos do grupo, jovens de 16 a 18 anos, já estavam cursando a segunda ou a terceira série do ensino médio, o que indica algum sucesso na trajetória escolar e progressão no nível de alfabetismo de uma geração para a outra, confirmando o comentário de Vera Ribeiro Masagão ao se referir ao artigo de Ana Maria Galvão, no qual esta última destaca “o significativo avanço do letramento entre gerações”, e a importância das influências dos “mestres ignorantes”, ao lado de outras influências na escola e na cidade” (RIBEIRO, 2004: 26).

As contribuições deste trabalho correspondem a ganhos na explicitação dos problemas levantados, na sugestão de caminhos para aprofundar as investigações sobre o processo de produção de textos de gêneros secundários e para transformar as práticas de ensino da escrita.

Uma primeira explicitação, que só foi possível pelo confronto entre o conceito de dialogia e o rastreamento de seus indícios nos processos e produtos de escrita dos sujeitos, relaciona-se à delimitação do que é possível e necessário ensinar sobre a representação das vozes e seu efeito de sentido no escopo dos diferentes gêneros. Outra explicitação, favorecida pelo nível de detalhamento em que se desenvolveram os estudos de casos e a análise dos processos e produtos, diz respeito à percepção de que as competências referentes às várias dimensões (a pragmática, a semântico-discursiva e a formal) necessárias à produção de sentido no texto escrito podem apresentar-se desigualmente desenvolvidas em um mesmo sujeito. Assim, um produtor pode mostrar bom desempenho pragmático, mas deficiências acentuadas de textualização na dimensão sintático-semântica ou de domínio do código da escrita, ainda que deficiências excessivas em qualquer das dimensões possam levar à desconstrução das demais e, conseqüentemente, da integridade do texto. Nesse sentido, parece didaticamente possível e útil identificar, por meio da análise cuidadosa das produções dos sujeitos, em qual das dimensões o produtor apresenta maiores virtudes ou falhas. E mais: é possível interpretar o desempenho escrito como indicio de disposições mais gerais dos sujeitos — a tendência à análise ou à síntese, ao processamento ascendente ou descendente do texto, o grau de sintonia entre o plano semântico e o sintático.

Ao iniciar este trabalho, considerávamos que a capacidade de articular diferentes discursos em um artigo de opinião, com ancoragem, argumentação e acabamento consistentes, seria sinal de aquisição de um nível desejável de competência lecto-escritora. Uma outra

hipótese dizia respeito à relação entre o nível de desempenho na produção escrita desse gênero e a capacidade de reflexão metalingüística: o pressuposto era de que a um melhor desempenho na produção de textos escritos corresponderia uma maior capacidade de explicitar os efeitos de sentido de escolhas discursivas, semânticas e sintáticas. Uma terceira hipótese era a de que quanto maior a capacidade de encenar no texto escrito o debate de vozes, mantendo sob controle consciente os indícios do diálogo interno entre o locutor-produtor e o interlocutor-leitor, maior a probabilidade de percepção dos jogos ideológicos presentes nos discursos.

Considerando que os sujeitos da pesquisa de campo eram jovens na fase final de escolarização básica, esperava-se que o processo de aprendizagem os tivesse levado a construir uma representação das atividades de escrita em situações complexas. A análise dos textos produzidos pelos sujeitos mostrou heterogeneidade no domínio das habilidades necessárias à produção escrita em gêneros secundários. Entretanto, mesmo os textos bem realizados do ponto de vista discursivo apresentaram deficiências no acabamento do enunciado. Foram tomadas como índices dessa dificuldade de acabamento as lacunas na ancoragem temática e enunciativa, de inicialização e finalização dos enunciados, tanto do texto como um todo, quanto de seqüências discursivas de nível hierarquicamente inferior, como parágrafos, conjuntos de frases, frases e orações, unidades que demandam acabamento relativo no cotexto.

Bakhtin assinala que o acabamento da oração diz respeito ao sistema da língua, e o do enunciado, ao discurso. Os sujeitos da pesquisa mostraram dificuldade de articular a unidade formal correspondente à frase oracional com a unidade semântico-discursiva correspondente ao enunciado, o que aponta a necessidade de investigar a interação entre os dois tipos de acabamento exigidos pelo enunciado escrito: o gramatical e o semântico-discursivo. O uso de sinais de pontuação para delimitar e articular frases, uma das dificuldades mais freqüentes nos textos analisados, parece ser um dos pontos nevrálgicos da articulação entre o gramatical e o semântico, entre o interpretável (a possibilidade de fazer sentido) e o compreensível (o efeito de sentido num dado cotexto e contexto), ou seja, num enunciado concreto fruto de uma ação de linguagem pragmaticamente orientada.

A correlação observada entre o bom desempenho na produção escrita e a capacidade de modificar, explicar ou questionar os efeitos de sentido de seus próprios enunciados escritos confirmou a hipótese de que sujeitos com maior capacidade de reflexão metalingüística dominam o que seria uma característica essencial da escrita: a exteriorização máxima do

objeto de sentido. A questão era saber por que alguns sujeitos eram capazes de solucionar os problemas observados nos textos produzidos no momento mesmo da produção ou, depois, com a mediação da pesquisadora, enquanto outros não conseguiram fazê-lo nem mesmo a partir dessa mediação. Nesse percurso, foi reexaminado o conceito de fala interior proposto por Vygotsky, que, articulado com o conceito de bakhtiniano de dialogia, levou à visão do processo de escrita como a transformação complexa do diálogo interior, do qual participariam duas projeções distintas do sujeito: a do locutor-produtor (escritor ativo) e a do interlocutor-leitor (leitor interno). Essas reflexões, acreditamos, têm várias implicações para a pedagogia da escrita. A primeira, se já consagrada pelo senso comum, foi mais bem explicitada: não é possível escrever sem ler, nem ensinar a escrever bem sem ensinar a ler bem, uma vez que cabe ao leitor interno monitorar conscientemente a produção. Conseqüentemente, ensinar a escrever implica ajudar o aprendiz a usar conscientemente estratégias de processamento ascendente e descendente do texto que ele próprio escreveu.

Outra implicação diz respeito à relação entre pensamento, fala e escrita nos gêneros secundários. A busca de explicação para as ocorrências observadas nos textos levou ao reexame das relações entre escrita e oralidade e à formulação da hipótese de que a escrita madura resulte da fala interior, e não da transformação da fala oral exteriorizada. O escritor proficiente não escreve com a mediação da fala oral exteriorizada: vai do pensamento para a escrita e sabe como trabalhar o enunciado de forma a harmonizar as vozes de seu diálogo interno. Essa hipótese aponta a possibilidade de pensar a escrita como uma dimensão da linguagem que, uma vez instaurada cognitivamente no sujeito, passa, inclusive, a modelar sua fala oral exteriorizada.

Em relação à terceira hipótese, os resultados da investigação mostraram que não houve correlação entre bom desempenho escrito e percepção crítica dos pontos de vista de enunciação, o que nos leva a supor que os posicionamentos ideológicos não são facilmente trabalháveis somente a partir do processo de ensino-aprendizado da língua. A ideologia se expressa no discurso, mas impregna a vida, o corpo, a visão de mundo dos sujeitos, seu discurso interno e silencioso. A ideologia do cotidiano — para usar a expressão de Bakhtin — transborda no texto escrito, como uma crença que dispensa argumentos. Recontextualizando para a escrita a afirmação de Vygotsky de que “a palavra é o coroamento da ação”, talvez possamos dizer que a palavra escrita é a encenação exteriorizada desse coroamento.

Referências

- ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2004. p.33-45.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo, SP: Thomsom, 2004. 203p.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, SP: Musa, 2001. 304p.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 128p. (Série Prática pedagógica)
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée e hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV*, n. 26, 1982 *apud* MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1993. 198p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p. Título original: *Estetika Sloviéskova Tvórtchestva*.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (V. N. Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2004. 196p.
- BARBEIRO, Luis de. *Escrita: construindo a aprendizagem*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003. 211p.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004. 108p. (Linguagem, 4)
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 251p. (Ciências sociais da educação)
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. 353p. Título original: *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sócio-discursif*.
- CARVALHO, José Antônio Brandão. *Escrita: percursos de investigação*. Minho: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003. 160p.
- CHARAUDEU Patrick; MANINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. trad. Fabiana Komesu. São Paulo, SP: Contexto, 2004. 555p. Título original: *Dictionnaire d'analyse du discours*.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Agirre, Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldim e Antonio Saborite*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. Título original: *Cultura, escrita, literatura, historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas — conversaciones de Roger Chartier com Carlos Agirre, Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldim e Antonio Saborite*.

- CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005. p.166-179.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005. 232p.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 278p. (As faces da lingüística aplicada)
- DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica lingüística*. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari, Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix. 1977. 331p. Título original: *Dire e ne pas dire*.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília, DF: UNB, 2001. 316p. Título original: *Discourse and social change*.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 144p.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira. *O jornal na sala de aula*. 9 ed. São Paulo, SP: Contexto, 1997. 128p.
- FARIA, Maria Alice de Oliveira; ZNACHETTA, Juvenal Jr. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. 178p.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do conteúdo*. 2 ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. 79p.
- FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange; SOUZA, Sonia Kramer (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, SP: Cortez, 2003. 112p. (Coleção questões de nossa época, 107)
- GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão-SC, Editora Unisul, v.1, n.2, jan./jun. 2001. INSS1518-7632. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/03.htm#00> Acesso em: 25 jul. 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005. 77p.
- GINSBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. Trad. Frederico Carotti. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002. 281p. Título original: *Mitti emblemi spie: morfologia e storia*.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4 ed. São Paulo: Martins Fonte, 1998. 115p.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 163p.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1993.102p.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. 294p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1993. 240p.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 344p. Título original: *Portraits sociologiques; dispositions er variations individuelles*.

MACHADO, Anna Rachel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade (An experience in advice for teaching and materials preparation for the teaching of writing at a university). *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 1, 2000. p.1-26.

MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria Cristina D. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília, DF: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003. 188p. il.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo, SP: Cortez, 2004. 238p. Título original: *Analyser lês textes de communication*.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1993. 198p. Título original: *Nouvelles Tendances em Analyse du Discours*.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1998. 155p. Título original: *Les Termes Clés de l'Analyse du Discours*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. 133p.

MASSERON MASSERON, C.Présentation. *Práticas apud MACHADO, Anna Rachel*. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade (An experience in advice for teaching and materials preparation for the teaching of writing at a university). *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 1, 2000. p.1-26.

MOLL, Luis C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. 432p. Título original: *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*.

MOLL, Jaqueline. Dos campos de ausência e dos espaços de silêncio: elementos para compreender o ensino fundamental de jovens e adultos no Brasil. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo-RS, v. 6, n. 2, p. 13-26, 1999.

MOIRAND, S. Les indices dialogiques de contextualisation dans la presse ordinaire. *Chiers de praxématique* 33: 145-183 apud CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005. p.166-179.

NESPOLI, Ziléa Baptista; BAIÃO, Jonê Carla. As práticas sociais da leitura e da escrita numa sociedade grafocêntrica. Disponível em: http://www.castelobranco.br/pesquisa/vol1/?link=praticas_sociais.php&tipo=revista Acesso em: 7 fev. 2005.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. 100p.

- PEDROSA, Cleide Emília Faye. "Frase": caracterização do gênero e aplicação pedagógica. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.151-165.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 2004. 287p.
- RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 23, n. 81, p.49-70, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100004&lng=en&nrm=iso ISSN 0101-7330. Acesso em: 6 fev. 2005. Disponível no formato pdf em <http://www.cedes.unicamp.br>
- ROJO, Roxane (Org.) *Afabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. 232p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- SARGENTINI & BARBOSA-NAVARRO (Orgs.) *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos, SP: Claraluz, 2004. 260p.
- SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003. 134p.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 278p. (As faces da lingüística aplicada)
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 278p. (As faces da lingüística aplicada)
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. 7. reimpr. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003. 128p.
- TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Editions du Seuil, 1981. 315p.
- URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETTI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo, SP: Humanitas / FFLCH/USP, 2001. p. 81-101. (Projetos Paralelos;I)
- VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Denize Elena Garcia da. (Orgs.) *Práticas de análise do discurso*. Brasília, DF: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras, UnB, 2003. 272p.
- VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. 2. ed. aum. São Paulo; Hucitec, 1989. 215p. (Linguagem e Cultura, 4)
- VYGOSTKY, I. S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1989. 135p. Título original: *Thought and Language*.

Anexos

Anexo 1

Pesquisa: *Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes*

Trabalho de campo: atividade preliminar

Data de aplicação:

Nome:

O jogo de vozes em uma história em quadrinhos

Relato da atividade

Para formar o grupo de pesquisa, foi realizada uma atividade de leitura e escrita com duas turmas de segunda série do ensino médio do turno da manhã da escola pública estadual que aceitara colaborar no trabalho. O propósito do trabalho era, além de iniciar o contato com os alunos, investigar em que medida percebiam o jogo de figuras e vozes do discurso e ainda como usariam a própria voz para compor uma carta de leitor.

A proposta feita foi que os alunos, em pequenos grupos, a partir da interpretação da situação representada em um quadrinho, criassem enunciados para preencher as lacunas correspondentes às falas do narrador e das personagens. Não foi apresentada inicialmente à turma a história original, de autoria de Márcio Foster (reproduzida a seguir) da qual tinham sido destacados os quadrinhos nem entregue a nenhum grupo a primeira cena da seqüência. Também fazia parte da tarefa dar um título ao texto e imaginar uma situação em que ele poderia circular.

Após a apresentação do trabalho de cada grupo, foi mostrado o quadrinho correspondente à primeira cena, na qual o narrador da história tomava a palavra para que os alunos ordenassem os quadrinhos de maneira a formar uma única história, modificando, se necessário, os enunciados verbais criados.

Em seguida, foi apresentada a história original para comparação com o texto criado e feita a interpretação coletiva dos discursos e vozes nela representados. Na história, dialogam discursos e pontos de vista de diferentes enunciadore: capitalistas, ecologistas, pessoas comuns, animais e plantas atingidos pela poluição. O narrador, travestido de professor de pintura, ensinava como pintar uma natureza morta.



BUNDAS. Rio de Janeiro, Pererê, ano 1, n.49, p.5, 23 a 29 maio 2000.

Como última etapa da atividade, solicitou-se que cada aluno escrevesse uma carta de leitor dirigida ao autor da tirinha. Pela exigüidade do tempo, a carta transformou-se em um bilhete de leitor.

Tópicos e atividades das oficinas de escrita

Oficinas	Atividades realizadas
1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto • Entrevista coletiva (atividade 1): relações dos sujeitos com a leitura e a escrita. • Produção de um texto de sumarização e comentário de matéria lida em um jornal ou revista. Escolha do suporte e do texto pelo participante.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico (atividade 2): produção de um artigo de opinião sobre o discurso do presidente Lula. Suporte previsto: jornal local.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de atividades sobre o gênero notícia: reconhecimento de características do gênero notícia (estrutura do lide; representação do locutor; objetivo comunicativo; efeito de sentido do discurso citado; identificação de eventuais marcas de objetividade ou subjetividade do locutor). • Atividade em dupla: relato oral de caso, seguido de registro feito pelo ouvinte. • Instruções para a tarefa de fazer uma entrevista sobre assunto de interesse local e gravar as respostas dos entrevistados.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Audição da resposta dada pelo entrevistado à pergunta feita. • Transcrição da resposta para observação das características do texto oral. • Refacção da resposta em estilo escrito adequado para compor uma reportagem sobre o tema.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação das atividades sobre o gênero notícia. • Discussão sobre o sentido das palavras e sobre a forma como são feitos os dicionários e sobre seu uso.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação das atividades sobre o gênero notícia.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Refacção coletiva de textualização feita por M de resposta gravada em entrevista a partir de transcrição feita previamente pela pesquisadora.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de atividades sobre o gênero narrativa de ficção: Objetivo comunicativo e estrutura do gênero. • Discussão coletiva de retextualização de relato oral como história de assombração feita previamente por M.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação das atividades do caderno sobre narrativa de ficção: produção coletiva de uma versão resumida da história do <i>Chapeuzinho vermelho</i>.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade individual de retextualização de relato como notícia ou como narrativa de ficção a partir de grade de orientação.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade em duplas: retextualização de relato como notícia ou narrativa de ficção a partir de grade de orientação.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno de atividades sobre o gênero narrativa de ficção: Representação das vozes em discurso citado e em discurso relatado na notícia e na narrativa de ficção.

Pesquisa: *Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes*

Trabalho de campo: atividade 2

Nome: _____

Escrevendo um artigo de opinião

Reproduzimos, nas páginas 2 e 3 deste caderno, duas páginas do primeiro caderno da edição de 13 de agosto de 2005 do jornal O TEMPO, periódico diário de Belo Horizonte: a página A1 (primeira página do jornal) e a página A3, em que foi reproduzido na íntegra um discurso do Presidente Lula.

Na página 4 e em parte da 5, transcrevemos novamente o discurso do presidente em letras maiores; logo abaixo, na página 5, reproduzimos um artigo de opinião publicado pela FOLHA DE S. PAULO em 14 de agosto de 2005. Em seguida, na página 6, transcrevemos fragmentos de diferentes matérias de jornais com pronunciamentos sobre o discurso do presidente. Tanto o artigo de opinião quanto os fragmentos repercutem o discurso, como se diz em linguagem jornalística.

- Sua tarefa é escrever um **artigo de opinião**, com o título: **Devemos acreditar em Lula?** Imagine que seu texto será publicado no principal jornal de sua cidade.
- Antes de começar, leia cuidadosamente o discurso, o artigo de opinião e os fragmentos apresentados, procurando identificar as diferentes vozes e pontos de vista sobre Lula e seu discurso (*quem disse o que sobre o presidente e sobre o discurso dele*).
- Ao produzir seu texto, você deverá incorporar palavras ou pontos de vista de outras pessoas, citando, resumindo, usando palavras ou expressões entre aspas. Um lembrete: para introduzir essas palavras, você terá de usar verbos e sinais gráficos para indicar o discurso direto, construções como *x afirmou que...*, *y declarou que...* ou ainda expressões do tipo *segundo x*, *para y*, *na opinião de z*.
- Um artigo de opinião tem de mostrar um ponto de vista definido sobre o assunto. Portanto, além de mostrar o que pensaram ou disseram os outros, expresse o que você pensa. Lembre-se de que seus argumentos têm de ser suficientes para conduzir o leitor à conclusão desejada.
- Artigos de opinião são gêneros de texto que trazem o nome do autor logo abaixo do título e aparecem, em geral, em seções dos jornais e revistas identificadas pela rubrica OPINIÃO. Portanto, escreva seu nome legível logo abaixo do título. No final, assine e coloque alguns dados de sua identidade social: por exemplo, estudante do colégio x, idade, seu telefone ou e-mail.
- Faça seu rascunho na página 7 deste caderno. No rascunho, não use borracha, risque, reescreva, acrescente palavras na margem. Passe seu texto a limpo, de preferência a caneta, na página 8. Quando terminar, entregue o caderno completo e também a folha de rascunho.

O DISCURSO

Íntegra do texto lido pelo presidente

“ Eu não mudei e, tenho certeza, a mesma indignação que sinto é compartilhada pela grande maioria de todos aqueles que nos acompanharam nessa trajetória”

“ Não tenho vergonha de dizer ao povo que nós temos de pedir desculpas. O PT tem que pedir desculpas. O governo, onde errou, tem que pedir desculpas.”

Meus amigos, minhas amigas. Boa tarde, meu querido companheiro José Alencar, vice-presidente da República e ministro da Defesa, minhas companheiras ministras e ministros, que participam desta reunião.

Fiz questão de que as minhas palavras neste encontro de trabalho fossem abertas à população brasileira. Temos assuntos importantes a discutir que dizem respeito a toda a sociedade. Mas antes de mais nada, quero saudar em especial os novos ministros que vêm reforçar a nossa capacidade de ação nesta segunda metade do meu mandato. Vocês estão entrando num governo, que apesar de todas as dificuldades, fez o Brasil retomar o caminho do progresso e da justiça social.

Voltamos a crescer, mas desta vez de maneira sustentável, com a inflação baixa e, o que é mais importante, gerando milhões de empregos no campo e nas cidades. Tenho certeza de que o povo sente a diferença, o país está mudando para melhor. A inflação é a menor dos últimos cinco anos, a produção industrial registra aumentos sucessivos. Na balança comercial as exportações ultrapassam a casa dos US\$ 110 bilhões nos últimos 12 meses. É o melhor resultado da nossa história. Mas o que mais me orgulha, pela minha história e pelo compromisso que tenho com a gente humilde da nossa terra, é a forte retomada da oferta de trabalho.

Em 30 meses já criamos 3,135 milhões de novos empregos com carteira assinada. Isso significa 104 mil novas vagas formais por mês, 12 vezes mais que a média dos anos 90, sem falar nos postos de trabalho no mercado informal e na agricultura familiar. Criamos um ambiente favorável para a volta dos investimentos. Projetos no valor de mais de US\$ 20 bilhões já estão programados para entrar em operação na nossa economia. Novas frentes de expansão em energia elétrica, transportes, novas fábricas e construções fizeram a produção de bens de capital crescer 10% nos últimos dois meses.

Na área social, 7,5 milhões de famílias de brasileiros mais humildes têm garantido o acesso a uma renda mínima através do programa Bolsa-Família. Até o final do ano, 8,7 milhões de lares serão beneficiados pelo programa. Uma revolução está em marcha no mercado de consumo popular no nosso país. Expandimos o crédito com desconto em folha e muitos trabalhadores puderam pagar as suas dívidas e comprar uma geladeira, um fogão ou outro bem desejado por suas famílias. Por isso, as vendas nesse setor cresceram 21% no segundo trimestre, comparado ao mesmo período de 2004. Este país não pode parar. Tenho certeza de que este é o desejo da sociedade brasileira.

Companheiros, ministros e ministras. Estou consciente da gravidade da crise política. Ela compromete todo o sistema partidário brasileiro. Em 1980, no início da redemocratização decidi criar um partido novo que viesse para mudar as práticas políticas, moralizá-las e tornar cada vez mais limpa a disputa eleitoral no nosso país. Ajudei a criar esse partido e, vocês sabem, perdi três eleições presidenciais e ganhei a quarta, mantendo-me sempre fiel a esses ideais, tão fiel quanto sou hoje. Quero dizer a vocês, com toda a franqueza, eu me sinto traído. Traído por práticas inaceitáveis das quais nunca tive conhecimento. Estou indignado pelas revelações que aparecem a cada dia, e que chocam o país. O PT foi criado justamente para fortalecer a ética na política e lutar ao lado do povo pobre e das camadas médias do nosso país.

Eu não mudei e, tenho certeza, a mesma indignação que sinto é compartilhada pela grande maioria de todos aqueles que nos acompanharam nessa trajetória. Mas não é só. Esta é a indignação que qualquer cidadão honesto deve estar sentindo hoje diante da grave crise política. Se estivesse ao meu alcance, já teria identificado e punido exemplarmente os responsáveis por esta situação. Por ser o primeiro mandatário da nação, tenho o dever de zelar pelo estado de direito. O Brasil tem instituições democráticas sólidas. O Congresso está cumprindo com a sua parte, o Judiciário está cumprindo com a parte dele. Meu governo, com as ações da Polícia Federal, estão investigando a fundo todas as denúncias.

Determinei, desde o início, que ninguém fosse poupado, pertença ao meu partido ou não, seja aliado ou da oposição. Grande parte do que foi descoberto até agora veio das investigações da Polícia Federal. E vamos continuar assim até o fim, até que todos os culpados sejam responsabilizados e entregues à Justiça. Mesmo sem prejudicá-los, afastei imediatamente os que foram mencionados em possível desvio de conduta para facilitar todas as investigações. Mas isso só não basta, o Brasil precisa corrigir as distorções do seu sistema partidário eleitoral, fazendo urgentemente a tão sonhada reforma política. É necessário punir corruptos e corruptores, mas também tomar medidas drásticas para evitar que essa situação continue a se repetir no futuro.

Quero dizer aos ministros que é obrigação do governo, da oposição, dos empresários, dos trabalhadores e de toda a sociedade brasileira não permitir que esta crise política possa trazer problema para a economia brasileira, para o crescimento deste país, para a geração de empregos e para a continuidade dos programas sociais. Temos que arregaçar as mangas e redobrar esforços. Peço que aumentem, ainda mais, a sua dedicação. Se atualmente vocês, ministros e ministras, trabalham até 11 horas da noite, trabalhem um pouco mais, até meia noite, uma hora da manhã, porque nós sabemos que muito já fizemos, mas muito mais temos que fazer porque o Brasil precisa de nós.

Queria, neste final, dizer ao povo brasileiro que eu não tenho nenhuma vergonha de dizer ao povo brasileiro que nós temos que pedir desculpas. O PT tem que pedir desculpas. O governo, onde errou, tem que pedir desculpas, porque o povo brasileiro, que tem esperança, que acredita no Brasil e que sonha com um Brasil com economia forte, com crescimento econômico e distribuição de renda, não pode, em momento algum, estar satisfeito com a situação que o nosso país está vivendo. Quero dizer a vocês: não percam a esperança. Eu sei que vocês estão indignados e eu, certamente, estou tão ou mais indignado do que qualquer brasileiro. E nós iremos conseguir fazer com que o Brasil consiga continuar andando para frente, marchando para o desenvolvimento, para o crescimento da riqueza e para a distribuição de renda. E eu tenho certeza que posso contar com o povo brasileiro. Muito obrigado.

O TEMPO. Belo Horizonte, 13 ago. 2005. Política, p. A3.

CLÓVIS ROSSI

O elogio da mediocridade

SÃO PAULO — Além de pobre politicamente, o discurso de sexta-feira do presidente Luiz Inácio Lula da Silva contém um segundo pecado mortal: o elogio da mediocridade.

Refiro-me a seu constante auto-elogio a respeito da criação de empregos, 104 mil por mês, na média dos seus 30 meses de governo, ou 14 vezes mais que a média dos anos 90. Mesmo que os dados estejam corretos e não sejam mais um caixa dois desse governo cheio de truques, ainda assim é um desempenho medíocre.

O metro para julgar a mediocridade, aliás, é fornecido pelo próprio Lula, o candidato de 2002. Lula dizia, então, que era preciso criar 10 milhões de empregos no período presidencial que se iniciaria em 2003. Dez milhões em quatro anos dá 2,5 milhões por ano ou 208 mil por mês.

Se estão sendo criados apenas 104 mil/mês, tem-se, portanto, que apenas a metade das necessidades do país estão sendo cobertas.

Se seu time de futebol, depois de 30 rodadas, tivesse conquistado apenas metade dos pontos em jogo, você estaria orgulhoso ou iria para as arquibancadas gritar “burro, burro, burro” para o técnico?

Se você, empresário, cumprisse apenas metade das metas necessárias para a boa saúde da empresa, já não estaria às portas da falência?

Se você, estudante de direito, tivesse terminado o curso mas sido reprovado no exame da Ordem, estaria orgulhoso ou desempregado?

Se você, assalariado, fizesse apenas a metade de suas tarefas, continuaria no emprego?

O presidente orgulha-se dos resultados medíocres de seu período porque quer estabelecer como paradigma a gestão Fernando Henrique Cardoso. É um direito seu ter, como diz a senadora Heloísa Helena (PSOL-AL), um caso de amor/ódio mal resolvido com o tucanato (ou mais especificamente com FHC).

Mas o país rejeitou esse paradigma por dois terços dos votos em 2002. Votou pela mudança. Ganhou a mediocridade. Orgulhosa mediocridade.

@ → rossi@uol.com.br

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 14 ago. 2005. Opinião, p. A2.

REPERCUSSÃO

<p>“ <i>Ele (Lula) busca responsabilizar as pessoas que nos levaram a essa situação difícil. Não podíamos esperar outra postura de um homem de bem</i> ”</p> <p>Senador Delcídio Amaral (PT – MS)</p>	<p>“ <i>Ele (Lula) perdeu a oportunidade e se aproximou do fim da linha. Se ficar comprovado que houve crime eleitoral, teremos que chegar lá (no impeachment). Ele mais uma vez se fez de autista e fez passar para a sociedade que a crise passa ao largo dele. Não está. Ele está no meio do mal criado por ele</i> ”</p> <p>José Agripino (RN), líder do PFL no Senado</p>
<p>“ <i>Mais uma vez o presidente insultou a nação com a desfaçatez do “eu não sabia”. Ele disse que foi traído, mas não disse quem traiu nem quem são os culpados. Queria que vossa excelência tivesse sido sincero</i> ”</p> <p>Arthur Virgílio (AM), líder do PSDB no Senado</p>	<p>“ <i>O presidente deveria admitir que seu entorno estava apodrecido. (...) Pedir desculpas é natural, mas no momento em que ele se diz traído, eu acho que seria uma oportunidade de ajudar a identificar quem são esses que ele considera traidores</i> ”</p> <p>Aécio Neves (PSDB – MG)</p>
<p>“ <i>O presidente precisava dizer, na forma que disse, o que ele estava sentindo, esse sentimento de indignação. É a esperança do povo brasileiro que se frustra em momentos como esse. Ele se sentiu melhor e motivado</i> ”</p> <p>Aloizio Mecedante (PT– SP), líder do governo</p>	

O TEMPO. Belo Horizonte, 13 ago. 2005. Política, p. A4. (Fragmento)

Reação ao pronunciamento de Lula

<p>“<i>Ele quase não olhou para a câmera, está difícil encarar quem o apoia. É nisso que dá, pegar o poder só pelo poder</i>”</p> <p>MARIA DE FATIMA COSTA ARQUITETA</p>	<p>“<i>Não basta um pedido de desculpas à sociedade, ao mesmo tempo em que o fez, se disse inocente e traído</i>”</p> <p>ROBERTO BUSATO PRESIDENTE DA OAB</p>
<p>“<i>Faltou a indignação de um inocente, parece que ele falou intimidado</i>”</p> <p>GUILHERME AFFIF PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DE SÃO PAULO</p>	<p>“<i>Ele fez a declaração que tinha de fazer. Já vi tudo, Getúlio morrer, Collor cair. Lula não cai. Ele falou a verdade, não sabia de nada</i>”</p> <p>RONALD MOREIRA APOSENTADO</p>
<p>“<i>Deu para notar que ele não estava seguro. Olhava para cima, demonstrou nervosismo</i>”</p> <p>ROGÉRIO LOBO PRODUTOR CULTURAL</p>	<p>“<i>Foi bom Lula ter se dirigido à nação, fazendo uma autocrítica em nome do partido dele. É positivo quando o presidente reconhece erros</i>”</p> <p>JOÃO FELÍCIO PRESIDENTE DA CUT</p>

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 13 ago. 2005. País. (Fragmento)

Pesquisa: *Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes*

Trabalho de campo: caderno de atividades sobre o gênero notícia

Nome: _____

Produzindo uma notícia jornalística

Roda de conversa

A cada minuto, apenas na cidade onde você mora, está acontecendo uma infinidade de fatos diferentes. No mundo, então, nem se fala... Por que alguns fatos viram notícia, e outros não? O que faz uma revista, um jornal, ou uma emissora de TV dar destaque e divulgar determinados acontecimentos, mas não outros?

Objetivos da oficina

Você vai aprender

- o que é notícia jornalística;
- o que é nota jornalística;
- como os jornais decidem o que é ou não notícia;
- o que é importante na notícia jornalística;
- o que é lide e como redigi-lo;
- como o locutor-autor deve se representar no gênero notícia;
- como o locutor-autor deve representar as informações ou opiniões de outros na notícia;
- como usar um roteiro para elaborar notícias.

Desmontando uma notícia

Atividade 1

Uma notícia jornalística relata um fato verídico, considerado importante para uma sociedade ou comunidade. Fatos só viram notícias quando são transformados em textos informativos e divulgados.

Diferentemente do que acontece nas narrativas de ficção, nas notícias jornalísticas não há suspense, pois o leitor quer mesmo é saber o que aconteceu. Se a informação for adiada, ele deixará de lado o jornal ou a revista.

Em jornalismo, escrever bem é escrever de forma simples e direta, para ser entendido por um grande número de pessoas. Para isso, é preciso, antes de tudo, definir o objetivo comunicativo do texto e o leitor previsto, ou seja, o que queremos ou precisamos informar e para quem estamos informando.

O texto a seguir é um bom exemplo de nota jornalística, notícia curta que reúne em um único parágrafo todas as informações consideradas importantes.

Perdas e ganhos

*Pela primeira vez em três séculos, os cientistas consideram que uma espécie de primata foi extinta. O colobo vermelho de Waldron, um macaco que pesava cerca de 10 quilos, aparentemente desapareceu da face da terra. Colorido e barulhento, o animal atraía caçadores. Sua carne era iguaria. Durante seis anos, uma equipe de pesquisadores da Universidade de Ohio vasculhou as florestas da Costa do Marfim e de Gana à procura de um remanescente. Chegaram a oferecer US\$ 200 por pista do macaco. Em vão. Mais sorte teve um grupo de cientistas da Costa Rica. Eles encontraram uma lagartixa da espécie *Coloptychon rhombifer*, desaparecida há 50 anos. Apenas três exemplares do réptil haviam sido vistos até então.*

ÉPOCA. São Paulo, Globo, 18 set. 2000.

1. Que fato está sendo divulgado pela notícia?

2. Por que você acha que esse fato foi considerado digno de nota?

3. O objetivo comunicativo da notícia que você leu está expresso na primeira frase. Ela responde às perguntas **quem** e **o quê**. Observe:

Pela primeira vez em três séculos, os cientistas consideram que uma espécie de primata foi extinta.

Quem? *Os cientistas*

O quê? *Consideram que uma espécie de macaco foi extinta.*

- a) Que tipo de informação ficou fora dessa frase? Ela seria importante para a notícia jornalística? Por quê?

- b) A segunda frase do parágrafo retoma o assunto da primeira, mas apresenta uma informação nova, mais precisa. Qual é essa informação?

- c) Que informações novas as duas frases seguintes, transcritas a seguir, acrescentam ao que já tinha sido dito?

Colorido e barulhento, o animal atraía caçadores. Sua carne era iguaria.

- d) As frases a seguir são muito importantes para dar credibilidade ao fato noticiado. Por quê?

Durante seis anos, uma equipe de pesquisadores da Universidade de Ohio vasculhou as florestas da Costa do Marfim e de Gana à procura de um remanescente. Chegaram a oferecer US\$ 200 por pista do macaco. Em vão.

4. O fecho da notícia apresentada contém um outro fato que contrasta com o que vinha sendo informado nos enunciados anteriores. Observe:

*Mais sorte teve um grupo de cientistas da Costa Rica. Eles encontraram uma lagartixa da espécie *Coloptychon rhombifer*, desaparecida há 50 anos. Apenas três exemplares do réptil tinham sido vistos até então.*

Para contrastar uma coisa com outra, é preciso que haja entre elas semelhanças e diferenças. O que aproxima a informação dada nessa parte do texto da informação anterior? O que diferencia as duas informações?

A enunciação de notícias jornalísticas

Atividade 2

Os noticiários de jornais impressos, de rádio e televisão têm uma maneira própria de selecionar os fatos e de apresentá-los aos leitores ou ouvintes.

Objetividade, precisão e clareza são características básicas da notícia jornalística. Objetividade quer dizer ir direto ao assunto, sem rodeios ou detalhes desnecessários. Significa também que o locutor-autor não deve dar opiniões ou fazer apreciações subjetivas sobre os fatos relatados. Nem deve se representar como *eu* no discurso. Numa notícia, a objetividade é importante, porque o leitor quer compreender rapidamente o que aconteceu e com quem aconteceu. Na mídia, as interpretações e opiniões ficam por conta de outros gêneros de textos, como os editoriais, artigos de opinião ou certos tipos de reportagens.

Informações precisas sobre *onde*, *quando* e *por que* o fato aconteceu são fundamentais numa notícia. Provavelmente, o leitor se interessará em saber ainda *como* o fato foi constatado, para decidir se a notícia merece crédito ou não. Mas nada de explicações longas e desnecessárias. Para ser clara, a notícia tem de apresentar as informações necessárias, de forma simples e organizada, com uma linguagem compreensível ao leitor previsto.

Releia a notícia que você analisou na **Atividade 1** e responda:

5. Que características do texto contribuem para dar destaque ao fato, e não à opinião do autor?
-
-
-

6. Que pista ou pistas do enunciado sugerem a opinião do locutor-autor?

7. O ponto é muito usado em textos de notícias, mas a interrogação e a exclamação quase nunca aparecem. Por quê?

8. Frases curtas e diretas. Esses são dois grandes segredos da objetividade das notícias. Selecione no texto frases que comprovem o que se disse acima.

9. Você conhece a revista de onde foi tirada essa notícia? Se conhece, explique a que tipo de leitor se destina. Se não conhece, você consegue inferir pelo texto a que tipo de leitor se destina a notícia?

10. Você acha que essa notícia é clara para o tipo de leitor a que se destina? Por quê?

11. Quando compreendemos a idéia básica de um texto, fica fácil inferir o significado de palavras desconhecidas. Sem consultar o dicionário, use seu vocabulário para traduzir as palavras a seguir.

<u>primata –</u>	<u>vasculhou –</u>
<u>extinta –</u>	<u>remanescente –</u>
<u>iguaria –</u>	<u>exemplares –</u>

Montando uma notícia

Atividade 3

Uma nota é uma notícia jornalística que trata basicamente de um só fato, apresentado de maneira rápida e objetiva. O fato é o motivo pelo qual notas e notícias são escritas. Em torno dele, organizam-se as demais informações.

Títulos jornalísticos devem ser curtos, atraentes e expressivos. Geralmente, a frase de abertura das notícias já define o assunto e sugere a direção a ser seguida nas frases do desenvolvimento. Às vezes, ela não aponta para o fato, mas busca atrair o leitor.

12. Com as frases a seguir, você vai montar uma notícia jornalística escrita em um só parágrafo. Para executar a tarefa, siga as instruções que aparecem depois das frases. Uma delas deverá ser usada como título.

- *São Paulo é o campeão dos campeões do consumo: um em cada quatro habitantes torna groselha com frequência.*
 - *Nos últimos anos, as bebidas isotônicas invadiram o mercado com força total, a bordo da geração saúde.*
 - *Uma pesquisa do Ibope/Kanter mostra que 16% dos brasileiros declaram beber groselha, contra 9% que ingerem isotônicos.*
 - *Mas o brasileiro gosta mesmo é de groselha, açucarada e velha de guerra: ela ainda dá de dez nas bebidas mais saudáveis.*
 - *A groselha ainda é a tal.*
- a) Escolha como título uma frase curta, que possa atrair a atenção do leitor.
- b) Transcreva para o espaço abaixo a frase que, por sua estrutura e sentido, deve ser a primeira do parágrafo.
- c) Decida em que ordem devem ser colocadas as três outras frases.

Analizando e montando um roteiro de notícia

Atividade 4

Nos jornais, sugere-se aos jornalistas que, antes de redigir um texto, organizem todo o material, identifiquem as informações mais importantes e organizem um pequeno roteiro com os tópicos principais a serem abordados.

Era o primeiro dia de trabalho de Paulo César na redação de um jornal e, logo no início da manhã, o chefe da redação solicitou que ele fizesse o roteiro de uma nota jornalística. Veja o roteiro que ele elaborou:

- **O que está acontecendo:** um romance medieval vira assunto na Internet
- **Onde a notícia foi obtida:** em um site eletrônico
- **Onde a notícia foi verificada:** na Editora Saraiva.
- **O que é importante ou curioso no fato:** é a primeira vez que alguém investe na adaptação de um romance da época medieval para a Internet, transformando personagens famosos da literatura em jovens internautas.
- **Quem são os responsáveis:** o site eletrônico Klickeducação (www.klickeducacao.com.br) e a Editora Saraiva.
- **Quando o fato ocorreu:** no dia 14 de setembro de 2000.

A elaboração de uma nota ou do primeiro parágrafo de uma notícia, chamado lide ou *lead*, é tão importante que, no jornalismo, já está definido o que deve conter. No lide, o jornalista deve responder a seis perguntas: **o que** aconteceu, **quem** é o responsável pelo fato, **onde** ocorreu, **quando**, **por que** e **como** aconteceu. O objetivo do lide é fornecer ao leitor, de uma só vez, os dados considerados essenciais.

A partir do roteiro, Paulo César elaborou e apresentou a seguinte notícia ao redator- chefe:

Romance medieval vira livro eletrônico

O site eletrônico Klickeducação (www.klickeducacao.com.br) e a editora Saraiva estrearam na quinta-feira, 14, a novela on-line Abelardo e Heloísa. Os textos dos capítulos ficam na rede até o final de outubro. Depois a obra será vendida como livro eletrônico. O romance original passa-se no século XII e conta o drama do filósofo Abelardo e da aluna Heloísa que, apaixonados, só se comunicam por cartas. Na versão on-line, os protagonistas são dois jovens internautas que só se conhecem por e-mail.

ÉPOCA. São Paulo, Globo, 18 set. 2000.

13. Faça de conta que você é um repórter. Identifique um fato realmente ocorrido, que você considere de interesse para a comunidade. Observe, entreviste pessoas envolvidas, procure saber das circunstâncias em que o fato se deu. Depois, sente-se, organize suas anotações, faça um roteiro, selecionando e relacionando as informações mais importantes. Você poderá se orientar pelas perguntas básicas usadas pelos jornalistas na redação de notícias.

- O que** aconteceu? (Fato)
- Com quem** aconteceu?
- Onde** o fato aconteceu? (Lugar)
- Quando** o fato aconteceu? (Tempo)
- Como e quando** o fato foi constatado? (Fonte, meio usado para obter a informação e momento em que o fato foi constatado)
- Por que** o fato aconteceu? (Causa)

14. Antes de redigir, confira seu roteiro:

- O fato que você selecionou é de interesse para a comunidade?
- Você conseguiu distinguir os seis elementos essenciais da notícia (o quê, quem, onde, por quê, como e quando)?
- Você colheu fatos e opiniões? Lembre-se: deve ficar muito claro para você e para o leitor o que é fato e o que é opinião dos entrevistados.
- Caso tenha em mãos fatos e opiniões, separe os dois. O jornalista que escreve a notícia não deve emitir opiniões. Se você decidir citar opiniões ou informações fornecidas por outras pessoas, mostre quem é o responsável pela informação ou opinião.

15. Agora você está preparado para dar uma boa redação à sua notícia. Então, mãos à obra. Redija sua notícia.

Assumindo o papel de leitor da notícia

Atividade 5

Um texto de jornal é lido, no mínimo, duas ou três vezes antes de ser publicado. Primeiro, cabe ao repórter reler o que ele mesmo escreveu, colocando-se no lugar do leitor. Depois, o material passa pelo editor e pelo revisor. Nas revistas, onde o tempo para trabalhar as informações é maior, solicita-se ao repórter pelo menos três leituras do texto, antes de sua entrega ao editor. A cada nova leitura ele aperfeiçoa a redação.

16. Texto pronto, chegou a hora de você reler a notícia que redigiu e fazer as modificações que julgar necessárias. Depois, seu colega vai fazer o papel de leitor. Escreva aqui os comentários que ele fez ao seu texto. Reescreva o texto com as modificações que você julga pertinentes.

17. Uma das formas de aprender a aprender é pensar sobre como aprendemos, para que aprendemos e que resultados foram obtidos com as atividades de aprendizagem. Então pense e responda:

- a) Que atividades foram feitas para que você aprendesse a redigir uma notícia?
- b) O que você aprendeu de significativo sobre a redação de notícias jornalísticas?
- c) Para que você acha que esse aprendizado lhe pode ser útil?

Pesquisa: *Compreensão e uso de estratégias de representação do discurso do outro na escrita de adolescentes*

Trabalho de campo: caderno de atividades sobre o gênero narrativa de ficção

Nome: _____

Representando o discurso do outro

Narrar uma história de assombração, de suspense ou uma anedota é convidar o leitor para um passeio numa montanha-russa...

A aventura começa devagar. A subida, inicialmente leve, prepara-nos, aos poucos, para a emoção maior. Sabemos o que nos espera, mas somos levados mansamente.

O carrinho inicia a subida íngreme. Sacoleja cada vez mais e, logo adiante, os trilhos desaparecem, anunciando a descida desenfreada, sem retorno. Tarde demais para parar.

O coração parece sair pela boca. Os olhos querem e não querem ver. Chegamos ao ápice. Tensão máxima! O frio na barriga sobe até a garganta e o grito é inevitável.

A descida é adrenalina pura. Viagem emocionante! Sensação inesquecível! Então, depois de tanta emoção, vamos voltando à calma. A última curva é mais leve, e ao, final, todo o sabor da aventura. Valeu a pena. Foi bom. Está terminado. Ficamos com o gostinho de “quero mais”.

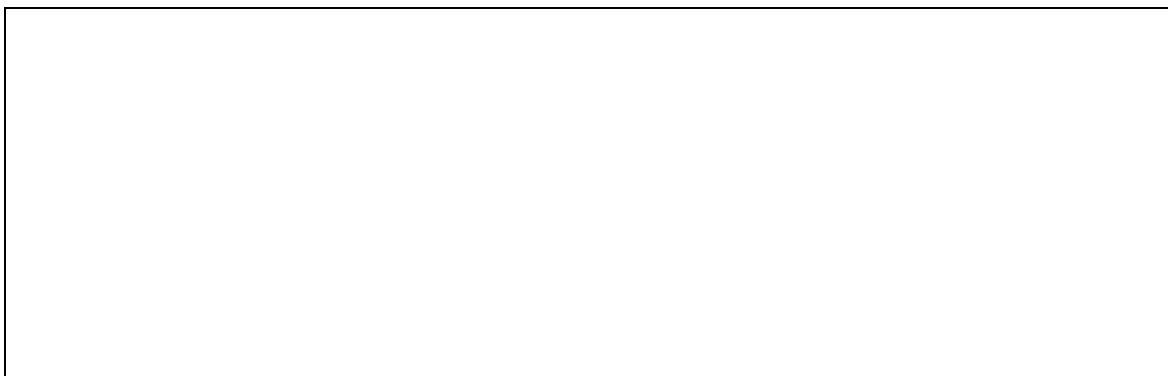
As narrativas de ficção são organizadas de forma a prender a atenção do leitor. Ainda que a história não seja tão movimentada quanto um passeio de montanha-russa, é preciso que o leitor queira saber o final. Para conseguir esse efeito, o autor costuma organizar a narração, observando as seguintes etapas:

APRESENTAÇÃO – COMPLICAÇÃO – CLÍMAX – DESFECHO

A estrutura da narrativa de ficção

Atividade 1

1. Represente com um desenho o percurso de uma viagem na montanha-russa. Se você nunca andou de montanha russa, imagine como deve ser. Coloque o nome das etapas da narrativa no desenho que você fez.



2. Procure lembrar-se de algum filme ou história que você conheça bem. Qual é o momento de maior tensão da narrativa? A que ponto da viagem na montanha-russa corresponde esse momento? Conte para seus colegas.
3. Escreva uma frase contando o que corresponde a cada uma das etapas dessa história.

Lendo uma narrativa curta

Atividade 2

Na narrativa a seguir, os fatos são apresentados em ritmo acelerado, parecendo mesmo uma corrida de montanha-russa. Mesmo assim, é possível identificar todas as etapas da viagem.

SABER PERDER

A contagem regressiva começara. Primeiro faltava um mês. Logo, quinze dias. E a seguir, apenas uma semana. Até que finalmente chegou a hora. Como chegam todas. E, quando se deu conta, estava ali sentado, tremendo dos pés à cabeça. Do vestiário, dava para escutar toda aquela gente chegando. Ouvia os aplausos e os gritos do público. Preferia passar de novo por todo o treinamento, todas as flexões, todas as provas de resistência, a enfrentar aqueles instantes terríveis que o sufocavam, antes de se colocar à cabeceira da piscina olímpica (...)

De um salto, mergulhou na água fria. O medo ficou no ar. E tornou-se apenas um corpo, lutando a cada braçada contra o relógio e contra a distância. Nadou melhor do que nunca! Juntou as forças de cada um de seus músculos e nadou. Nadou com toda a sua energia, com toda a sua raiva, com toda a sua esperança. Com seus quatorze anos às costas. Nadou como se nesses instantes estivesse apostando o resto de sua vida. Mas não foi suficiente.

Ficou em segundo lugar. Medalha de prata. “Vice-campeão nacional na categoria júnior”. Melhor dizendo, perdeu. Para que se enganar? Perdeu, e havia treinado tanto. Fechou-se no banheiro. Não queira que o vissem chorando. Não foi cumprimentar o campeão. Não era hipócrita. Escutou, com inveja, os aplausos alheios, sentindo-se a pessoa mais derrotada do mundo.

REYES, Yolanda. *Saber perder*. São Paulo, SP: FTD, 1998. (Fragmento)

Assim se fala, assim se conta

Introduzindo e comentando falas em discurso direto em narrativas de ficção

Nas anedotas e narrativas de ficção, o narrador costuma fazer as personagens dialogarem diante do leitor. Narrar encenando as falas em *discurso direto* é uma forma de dar movimento e realismo às cenas. Nos diálogos, o narrador tem a liberdade de usar a variedade de linguagem que caracteriza as personagens.

Veja como o narrador conduz o diálogo das personagens neste pequeno conto:

Governar

Os garotos da rua resolveram brincar de governo. Escolheram um presidente e pediram-lhe para governar pelo bem de todos.

— *Pois não, — aceitou Martim — daqui por diante vocês farão os meus exercícios escolares e eu assino. Januário pagará o meu lanche.*

— *Com que dinheiro? — atalhou Januário.*

— *Cada um de vocês contribuirá com um cruzado por dia para a caixinha do governo.*

— *E que nós lucraremos com isso? — perguntaram todos.*

— *Lucram a certeza de que têm um bom presidente. Eu separo as brigas, distribuo as tarefas, trato de igual para igual com os professores. Se exigirem coisas de mim, serão multados e perderão o direito de participar de minha comitiva nas festas. Pensam que ser presidente é moleza? Já estou sentindo como este cargo é cheio de espinhos.*

Foi deposto.

ANDRADE, Carlos Drummond. *A bolsa e a vida*. Rio de Janeiro: Record, 1987.

O discurso direto atualiza as falas das personagens como se elas estivessem acontecendo diante do leitor. Por isso, tem como referência o *aqui* e o *agora* das personagens, isto é, o tempo e o lugar dos acontecimentos narrados. A escolha dos tempos verbais, dos advérbios de tempo e lugar, dos pronomes é orientada pelo presente das personagens e pelo diálogo que está acontecendo entre elas.

Observe, nos quadros a seguir, as diferentes formas de introduzir e comentar as falas em discurso direto

1

Registrar a explicação e o verbo *dicendi* (verbo de dizer) **antes da fala**. Nesse caso, usar dois pontos depois do verbo, fazer parágrafo e usar travessão antes da fala:

Exemplo

Depois de tudo pronto, a fada-madrinha **aconselhou**:

— *Lembre-se de que você deve voltar antes da meia-noite, hora em que a magia se desfaz.*

Encantada, Cinderela **exclamou**:

— *Oh, sim! Lembrar-me-ei de tudo. Muito obrigada!*

2

Colocar o verbo *dicendi* (verbo de dizer) **depois da fala**. Nesse caso, usar um travessão para marcar o início da fala, outro logo após a fala e iniciar a explicação com letra minúscula.

Exemplo

— *Espelho, espelho meu! Existe alguém no mundo mais bela do que eu?* — **indagou** a rainha vaidosa.

— *Existe! Branca de Neve é a mais bonita de todas* — **respondeu** o Espelho Mágico.

3

Intercalar a explicação e o **verbo de dizer** entre **duas frases da mesma personagem**. Nesse caso, use dois travessões para isolar os verbos *dicendi* e as explicações.

Exemplo:

— *Espelho, espelho meu!* — **indagou** a rainha vaidosa. — *Existe alguém no mundo mais bela do que eu?*

— *Existe!* — **respondeu** o Espelho Mágico. — *Branca de Neve é a mais bonita de todas.*

Atividade 3

1. Identifique os *verbos dicendi* usados no texto **Governar** para introduzir as falas em discurso direto.

2. Pense e registre rapidamente verbos que tenham significado semelhante a *falar*, ou seja, que indiquem diferentes atos de fala.

3. Observe o significado dos verbos anotados e agrupe-os de acordo com um critério que lhe pareça apropriado.

4. Que verbo de sentido mais específico poderia substituir *perguntar*, sugerindo o que estavam pensando os meninos no momento da fala?

5. Reescreva o penúltimo parágrafo, fazendo as seguintes transformações:

- Divida a última fala de Martim em duas e introduza entre elas uma intervenção dos outros meninos.
- Entre uma frase e outra dita por Martim, intercale um verbo de dizer acompanhado de uma explicação do narrador.

Introduzindo e comentando falas em discurso direto em relatos informativos

No texto da atividade 1, as falas das personagens apareceram bem destacadas do resto do texto: cada fala ficou sozinha em um parágrafo, introduzida por verbo *dicendi* e por travessão. No final de cada frase, você usou sinais de pontuação (interrogação, exclamação, reticências, ponto) para mostrar como e com que intenção as personagens falaram.

Apresentar os diálogos dessa maneira é próprio das narrativas de ficção, textos que costumam narrar mostrando, encenado. Existe, porém, uma outra maneira de registrar a fala das pessoas, muito usada em matérias jornalísticas, científicas e algumas vezes também nas narrativas de ficção.

Ao registrar a opinião de algum especialista ou o depoimento de um entrevistado, os jornalistas fazem o destaque de outra maneira: usam aspas. Colocam a fala entre aspas. Assim ela também fica separada do restante do texto, só que de outra forma.

Atividade 4

1. Transcreva de uma matéria jornalística de revista ou jornal uma passagem em que apareça a citação de palavras de outro ou de outros locutores, distintos do repórter que produziu a matéria.

2. Sublinhe, na passagem que você transcreveu, a fala citada pelo jornalista e circule o nome da pessoa responsável por ela.
3. Que palavras ou sinais de pontuação foram usados para indicar que a frase foi dita por uma pessoa diferente daquele que escreveu a matéria?

4. Por que é importante identificar quem disse a frase citada?

5. Com que objetivo o jornalista reproduziu a fala ou as falas de outras pessoas na matéria de onde você retirou a passagem?

Relatando falas**Atividade 5**

No último domingo, Paula encontrou a amiga Camila na porta da igreja. As duas conversaram sobre vários assuntos. No dia seguinte na escola, Paula comentou sobre o encontro com uma colega, Marlene, que também conhece Camila. Curiosa, Marlene quis saber sobre o que as duas tinham conversado na véspera. Esta foi a resposta que Paula deu a Marlene:

“Camila me disse que está adorando a cidade para onde seus pais se mudaram. Disse que naquele dia mesmo, à noite, ia viajar de volta para lá. Contou também que continua namorando Jorge e que a notícia de que eles tinham terminado é pura fofoca”.

1. Com base no que Camila disse a Paula, responda:

a) Em que dia da semana Camila iria voltar para a cidade onde mora?

b) No texto, que lugar a palavra *lá* indica?

c) E o pronome *eles*? A quem se refere?

d) Quando Camila e Paula se encontraram, a viagem de Camila era um fato presente, passado ou futuro?

e) E no momento da conversa de Paula e Marlene? Esse fato era presente, passado ou futuro?

2. Recrie, por escrito, a conversa de Paula e Camila em discurso direto. Pelo que Camila respondeu você terá de inferir o que Paula lhe perguntou.

3. Compare o primeiro texto com o segundo e explique o que aconteceu na passagem do discurso indireto para o direto com

a) os modos, tempos e pessoas dos verbos;

b) com os pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos;

- c) com algumas palavras indicativas de tempo e lugar.

Atividade 6

1. Agora, você vai fazer a transformação inversa: reescrever em discurso indireto as passagens em discurso direto no texto a seguir:

Um dia, intrigada com aquelas flâmulas enebadas que ficavam no quarto dos meus tios, perguntei a minha mãe:
— *Por que os tios guardam estas flâmulas do Botafogo? Um time que não tem nada a ver com eles. Um time do Rio... Que mania boba essa!*
Meio sem jeito, minha mãe explicou:
— *Ora, Nininha, essas flâmulas fazem parte da história da família. O Joaquim e o Wilson iam muito ao Rio. Seus avós também.*
— *E daí?*
— *Daí que toda a família sabia de cor o hino do Botafogo. Torcia para um time de lá.*
Ela deu um jeito de cortar o assunto, mas acabei descobrindo: naquela época, quem nascia em Minas era meio carioca.

2. O que aconteceu com os verbos quando você relatou as falas usando o discurso indireto?

Observando as mudanças

No discurso direto, as falas das personagens têm como referência o *aqui* e o *agora* das personagens, isto é, o tempo e o lugar dos acontecimentos narrados. A escolha dos tempos verbais, dos advérbios de tempo e lugar, dos pronomes é orientada pelo presente das personagens e pelo diálogo que está acontecendo entre elas.

No discurso indireto, as falas das personagens são relatadas como algo passado, já acontecido. O ponto de referência é o tempo e o lugar da narração, que é o pretérito, o tempo dos fatos já acontecidos. É por isso que, ao transpor uma fala em discurso direto pra o indireto, o *agora* se transforma em *então*, e o *aqui* se transforma em *lá*.

O quadro a seguir apresenta as diferenças entre o discurso direto e o indireto. Você vai completar os espaços vagos do quadro, passando os exemplos apresentados para o discurso direto ou para o indireto.

Discurso Direto	Discurso Indireto
<p>1. As falas das personagens formam frases independentes, com pontuação apropriada para indicar a entoação com que foram ditas.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Camila disse:</i> — <i>Estou adorando Pedra Bonita. Morar lá é superlegal.</i></p>	<p>1. As falas se encaixam como complemento dos verbos <i>dicendi</i>. São parte de frases terminadas por ponto.</p> <p>Exemplo:</p>
<p>2. Sinais gráficos especiais e verbos <i>dicendi</i> anunciam a fala das personagens.</p> <p>Exemplo:</p> <p>— <i>E que nós lucramos com isso? — perguntaram todos.</i></p>	<p>2. As falas das personagens aparecem ligadas aos verbos <i>dicendi</i> por meio dos conectivos <i>que, se</i> ou dos pronomes <i>qual, como, onde, quando, por que</i>.</p> <p>Exemplo:</p>
<p>3. Os tempos verbais das falas estão de acordo com o presente das personagens, com o desenrolar dos fatos da história.</p> <p>Exemplo:</p>	<p>3. Os tempos verbais das falas estão de acordo com tempo da narração e dos verbos <i>dicendi</i>.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Dona Fernanda sugeriu ao marido que fossem ao cinema naquela noite.</i></p>
<p>4. Pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos de 1^{a.} e 2^{a.} pessoas são usados de acordo com a situação comunicativa do diálogo: <i>eu, este, meu</i>, para a 1^{a.} pessoa ou locutor; <i>tu, você, esse, teu, tua, seu, sua</i>, para o interlocutor; <i>ele, ela, aquele, seu, sua</i> (= <i>dele, dela</i>), para o assunto.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>Dona Fernanda gritou, fechando a questão:</i> — <i>Ou vamos hoje, ou nunca mais farei o jantar!</i></p>	<p>4. Pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos de 3^{a.} pessoa substituem os de 1^{a.} e 2^{a.}. Usa-se <i>Ele</i> ou <i>ela</i> em lugar de <i>eu</i> e <i>tu</i>; <i>aquele</i> em lugar de <i>este</i>; <i>seu, sua</i> (= <i>dele, dela</i>), em lugar de <i>meu</i> e <i>teu</i>.</p> <p>Exemplo:</p>
<p>5. Palavras indicativas de tempo e lugar (<i>aqui, agora, hoje, amanhã, ontem</i>) são usadas de acordo com a situação comunicativa do diálogo e têm o sentido dependente dessa situação.</p> <p>Exemplo:</p> <p><i>“Seja o que for, não vou sair daqui hoje!”</i>, pensou.</p>	<p>5. Palavras indicativas de tempo e lugar (<i>aqui, agora, hoje, amanhã, ontem</i>) são usadas de acordo com a situação comunicativa do diálogo e têm o sentido dependente dessa situação.</p> <p>Exemplo:</p>

Atividade 7

Você e seus colegas vão participar de uma atividade de desempenho de papéis. Veja, no quadro a seguir, o que acontece na história e com quem acontece.

Local dos acontecimentos: cidade grande, dentro de um ônibus de transporte coletivo.

Tempo dos acontecimentos: num certo dia...

Personagem 1: o garoto que pede dinheiro aos passageiros, dizendo que não tem família e que está sem dinheiro para voltar para a casa dos parentes no interior.

Personagem 2: o motorista, que deixa o garoto viajar no ônibus sem pagar.

Personagem 3: um passageiro adulto, desconfiado de que o garoto está mentindo.

Personagem 4: uma passageira adulta, penalizada com a situação do garoto.

O grupo não vai ensaiar antes, mas apenas compreender bem a situação, colocar-se no lugar das personagens e combinar alguns detalhes (por exemplo, o nome da cidade onde o garoto está, a cidade para onde quer ir) e o desfecho. A idéia é improvisar. Quem for representar vai se colocar no lugar da personagem e falar do jeito que imagina que ela falaria numa situação como essa.

O restante da turma vai assistir à representação, procurando prestar atenção aos acontecimentos, às reações e à linguagem de cada personagem.

Textos de opinião produzidos pelos sujeitos de pesquisa

Texto 1

Devemos acreditar em Lula?

Acho que o Lula começa um discurso com muita hipocrisia, chamando todo mundo de “amigo”. Querendo mesmo que chamar atenção de todos falando, agradecendo, parabenizando como no programa da “Xuxa”. (Eu quero mandar um beijo e agradecer minha mãe, meu pai... especialmente você.)

Mostrando o que ele fez como se quisesse receber um troféu do melhor do ano, querendo colocar o que a população está sentindo e achando de tudo isso, ele está sempre colocando de onde ele veio, o que ele passou e suas dificuldades.

Pelo que parece ele deseja ser carregado no colo, ser beijado os pés, por empregos arrumados, para pessoas que muitas vezes não dão valor algum. Já os presentes materiais, parece mais compra de votos para as próximas eleições.

Ele diz criar um novo partido, so que enquanto houver políticos como os que estão lá, nada será adiantado. Acho que o verdadeiro PT é Partido dos Trapaceiros.

Ele vem a dizer para que os(as) ministros(as) trabalhem até mais tarde, só que não adianta nada continuar com a corrupção que está.

Segundo o aposentado Ronald Moreira “Ele fez a declaração que tinha que fazer. Já vi tudo, Getúlio morrer, Collor cair. Lula não cai. Ele falou a verdade, não sabia de nada”. Eu não concordo, que presidente esse que não sabe do que se passa em seu meio de trabalho.

Segundo Maria de Fátima Costa Arquiteta. “Ele quase não olhou para a câmera, está difícil encarar quem o apoio. É nisso que dá pegar o poder só pelo poder.” Eu concordo com a Maria de Fátima.

JJ, estudante da E. E. Bernardo Valadares de Vasconcellos. Tel.: xxxx xxxx

Texto 2

Lula: Inocente ou Consciente?

Todos têm opiniões diferentes e até mesmo concordam em algo. E essas diferenças pesam em qualquer carreira até mesmo em um governo. O nosso presidente Luiz Inácio Lula da Silva sofre hoje esse peso nas costas, pois enfrenta a dúvida de seus eleitores pelos casos ocorridos no PT, partido criado por ele.

No discurso feito por Lula aconteceu o que se acontece em todos. Primeiro vem os seus feitos, o cumprimento das metas e depois vem o esclarecimento daquilo que creio que interessa a todos. Esse artifício usado tem o fim de fazer todos aqueles que ouvem pensar melhor e fazê-los desviar de suas reais opiniões. Nem todas as suas metas foram realizadas, ficou pela metade como esclarece Clóvis Rossi nesta frase sobre o número citado por Lula de empregos criados “Se estão sendo criados apenas 104 mil/mês, têm-se, portanto, que apenas a metade das necessidades do país sendo cobertas.” E o próprio Rossi ironizou o auto-elogio de Lula nessa frase, “Se seu time de futebol, depois de 30 rodadas, tivesse conquistado apenas metade dos pontos em jogo, você estaria orgulhoso ou iria para as arquibancadas gritar ‘burro, burro, burro para o técnico?’

Lula se diz traído por seus companheiros, mas se esquece da nação que já está sendo traída a muito tempo por aqueles que se diziam capazes de reverter esse quadro. Se ele foi traído por aqueles que escolheu, por que não identificá-los publicamente e puni-los? Como é seu partido garantiu estar apar de tudo o que acontecia.

Concordo com José Agripino, líder do PFL quando se expressou com a frase “Lula se fez de autista e fez passar para a sociedade que a crise passa ao largo dele” (...).

Ninguém consegue deixar de perceber o que acontece ao seu redor e quando consegue, não dura por muito tempo e o nosso Presidente Lula só se encomodou porque os respingos dessa sujeira colocaram em perigo o seu poder. E o

que foi de mais pobre nesse pronunciamento foi a sua falta de sinceridade.

AD

Texto 3

Devemos acreditar em Lula?

O Brasil é um país difícil de lidar, não tem emprego para todos, não tem saúde garantida e isso gera muitos problemas como pessoas sem ter onde morar. Não se pode esperar que Lula faça um milagre e transforme o Brasil num país de primeiro mundo.

Realmente, é difícil acreditar que Lula não sabia de nada, mas também não está nada comprovado ainda. Segundo Clóvis Rossi, um estudante de direito não ficaria orgulhoso em terminar um curso mas ter sido reprovado, de fato ninguém ficaria satisfeito com esse resultado, mas imagina você no lugar do presidente tentando em quatro anos acabar com o desemprego de um país que está no quinto lugar na lista dos países de maiores extensões de terra. É realmente difícil pensar se vai conseguir chegar ao fim com o objetivo completo. Agora imagina você na metade de seu mandato com não toda a tarefa feita, mas uma boa parte já conquistada, como se sentiria? fracassado por que não ter conseguido sua meta? ou orgulhoso por está na metade, mas sabendo que é uma tarefa mais difícil que todas as matérias estudadas?

Lula não tem muita sorte, pois seu governo é muito estável, entra ministro, sai ministro. Existem denúncias que rondam seu governo e há uma coisa muito interessante: nenhum político é criticado como está sendo Lula, há críticas mas imediatamente abafam o caso, tudo porque são ricos e têm condições para fazer “estragos” em algum lugar. Mas Lula não, hoje ele pode não ser pobre mas já foi e isso dói nos “grandes”, porque o tempo passa e sempre é lembrado que o Presidente Luís Inácio Lula da Silva foi grevista um dia.

M

Texto 4

Devemos acreditar em Lula?

No discurso Lula fala 1º de suas obras já feita pelo país. E usa a palavra “amigos” para se dirigir ao público de maneira humilde para mostra sua indignação com pessoas de seu partido (pt).

Algumas pessoas derão opinião sobre seu discurso onde muitos fizeram críticas ou elogios.

Como Clóvis Rossi que disse “Além de pobre politicamente, o discurso de sexta-feira do presidente Lula, Luiz Inácio da Silva contém um segundo pecado mortal; o elogio da mediocridade!”

Ronaldo Moreira (Aposentado) disse: “Ele fez a declaração que tinha de fazer. Já vi tudo Getúlio morrer, Collor cair Lula não cai. Ele falou a verdade, não sabia de nada.

Maria de Fátima Costa (Arquiteta) “Ele quase não olhou para a câmera, está difícil encarar quem o apoia. É nisso que dá - pegar o poder só pelo poder.”

O senador Delcídio Amaral (Pt-MS) falou “Ele (Lula) busca responsabilizar as pessoas que nos levaram a essa situação difícil”. Não podíamos esperar outra postura de um homem de bem.

Diante dessa crise política as pessoas se manifestam dando “suas opiniões” sobre o assunto seja a favor ou contra. Pois eles querem o bem de nosso país, sem pessoas que sejam corruptas. ou outras que só querem nos prejudicar.

Na minha opinião Lula se mostra muito preocupado e indignado com a crise política que envolve seu partido (pt) pois ele sempre foi a favor de uma política honesta. Pois devemos ver que Lula fez muito pelo país decorrente do seu mandato e não é uma crise que devemos crucificar (crucificar?) somente Lula mas todos os políticos.

Juntos devemos lutar por um país sem corrupção.

Folha de Minas. Tel: xxxxxxxx
www.com.br.pxxxxxx

P

Texto 5

Devemos acreditar em Lula?

Acredito em lula, mesmo ocorrendo varios fatos e colocando-nos em reações duvidosas.

Jornais, revistas nos mostram coisas impertinentes.

Mas por traz disso tem coisas boas tambem, novos empregos foram gerados projetos de agricultura, bolsa familia e com isso ajudando muita gente, e melhorando o desempenho de toda população. Apesar de todas as acusações creio de lula não faz parte dessa sujeira.

Vamos ver até onde vai esse conflito, alguma verdade terá que aparecer.

JU, 17 anos.

Texto 6

Primeira versão

D

Jornal: Devemos acreditar em Lula?

Fonte Jornal O tempo. Belo Horizonte, 13 ag. 2005 política Reescrito por Clovis Rossi.

Reescrito por Diego Teixeira, Sete Lagoas, 26 Set. 2005 política

Resumo sobre o discurso do presidente Lula.

No seu discurso, Lula cumprimenta seus Colegas, José Alencar o vice-presidente da República e ministro da defesa incluindo companheiros e companheiras que participam da reunião. No seu discurso ele passa uma confiança imensa pronunciando que (fez o Brasil retomar o caminho do progresso e da justiça social, do seu ligeiro modo elogiando o Brasil com palavras revigorantes, dizendo que o Brasil está mudando para melhor.

O Lula fala que adora ter o compromisso com pessoas humildes e colocar ao dispor da sociedade inúmeros empregos com carteira assinada, (e diz que isso significa 104 mil novas vagas formais.) Em toda demonstração que Lula, nos deu foi que com a sua presidência do Brasil melhorou 90%, e que na balança comercial e de 110 bilhões nos últimos 12 meses, e que esse é o melhor resultado na história. E que em 30 meses já criamos 3.135 milhões de novos empregos, e na área social 7,5 milhões de famílias já recebem bolsa escola, e que os trabalhadores pagaram suas dívidas e puderam comprar móveis novos. E no final do discurso ele pede desculpar por toda vergonha que o PT o fez passar. E que o Brasil continue andando sempre em frente. Muito obrigado.

Segunda versão

Opinião: Jornalista D

O Lula parece acreditar no povo brasileiro mas acho, que o Lula não liga nenhum cidadão brasileiro. Ele afirma no seu discurso que o Brasil produz mais empregos dez de que ele assumiu o poder presidencial, milhões de empregos bolsa escola inflação baixa, com toda certeza minha opinião é forte pelas informações que eu tenho adquirido pelo Tv, jornal, revista, o Lula gerou desemprego, fome, e

Muita vergonha para o Brasil. O Lula só usa o dinheiro do nosso país para o Aero-Lula só ficar viajando e gastando dinheiro com coisas que não está ligado a melhora do nosso país. E ele fala de boca cheia que foi ele que ajudou a construir o PT, um partido que foi criado para moralizar, tornar cada vez mais limpo a disputa eleitoral, mas não mostrou nada disso, só desmoralizou a política. Será que o Lula não sabia de nada disso, toda essa sujeira sendo o formador do partido político e hoje atual presidente.

Obrigado.

D. 7 L, 26 St.

Texto 7

Lula Sabia?

Após vários meses de crise política sem se pronunciar, o presidente Lula fez um discurso em que exaltou promessas eleitorais não-cumpridas e mostrou estar mais preocupado em limpar a sua barra com a CPI do que achar uma real solução para a crise.

Ao se desculpar perante a todos, demonstrou conhecimento sobre as práticas ilícitas que ocorreram. Conhecimento sim, culpa talvez, afinal não se organiza um sistema financeiro em apenas 4 anos. O presidente errou em não se interessar inicialmente em apurar todos os fatos. Embora se dizendo traído não apresentou culpados não podendo assim, estar realmente interessado na punição dos mesmos.

Apesar de se dizer indignado não apresentou soluções que deveriam ser colocadas em prática.

O maior erro do presidente Lula foi não ter escolhido direito por quem ele seria assessorado. Mas como disse o presidente da CUT, João Felício, “é positivo quando um presidente reconhece os erros”, mesmo se não os corrige.

AC

Texto 8

Devemos acreditar em Lula?

Lula jamais conseguiria colocar um país que se encontrava mergulhado em dívidas, em ordem em tão pouco tempo, ele está fazendo o que pode para melhorar o país. É de se perceber que a taxa de desemprego e a inflação caíram muito desde que assumiu o poder.

Ele declarou a verdade quando se disse inocente e traído, nem porque ele é presidente e faz parte do Pt – partido que está envolvido em escândalos de corrupção – é um corrupto também.

Segundo disse João Felício, presidente da CUT, é positivo quando o presidente reconhece erros. Lula em seu discurso foi autêntico como em suas campanhas e se dirigiu à nação como um homem simples que é, não negando que seu partido esteja envolvido na corrupção, mas alegando ser inocente e pedindo desculpas pelos erros do PT.

Lula quer melhorar a vida povo brasileiro, criando mais empregos e novos projetos. Então é de se acreditar que não trairia o povo brasileiro que lhe acompanhou e apoiou desde o início de sua campanha, e com certeza os que realmente acreditaram nele e ainda acreditam.

J

Texto 9

Devemos acreditar em Lula?

O povo quer acreditar no que o presidente Luís Inácio Lula da Silva diz, mas nem tudo parece ser o que se fala.

Lula pode sim, estar criando novos empregos e mudando o rumo de nosso país, tirando-nos do buraco, mas, segundo a opinião do povo brasileiro isso ainda não é o bastante. Sua média é boa, mas para mudar o Brasil ela tem que ser ótima, muito mais empregos, menos inflação, menos impostos, mais dinheiro para as classes mais pobres.

Segundo Banqueiros, empresários eles afirmam que Lula é o melhor, pois, seus salários triplicam a cada mês, na nossa opinião os trabalhadores de classe Baixa Lula não está no caminho certo, para nós, ele mais gasta com viagens do que na saúde e na Educação. O que Lula prometeu em 2002, se cumpre somente a metade e isso não basta!

Ainda sim acho que devemos acreditar em Lula, mas creio eu se ele continuar olhando os governos passados não vai à frente, vai simplesmente voltar a repetir a mesma fita de sempre, um governo sujo, que não se trabalha pelo povo brasileiro mas sim por si próprio.

R

Texto 10

Devemos acreditar em Lula?

Mais uma vez o Presidente Lula tentou passar para o povo brasileiro que a culpa da

crise de nosso país não é dele. No seu discurso ele só citou números atingidos em seu governo, como diz Clóvis Rossi “Refiro-me ao seu autoelogio a respeito da criação de empregos” Através dos números que ele citou, ele tenta demonstrar que estava fazendo muito, mas na realidade ela não fez nem a metade. Ao assumir o governo ele fez vários programas como Bolsa Escola, Fome Zero e outros, esses programas não atingem nem a metade da população pobre do país. Será que até o final de seu mandato ele irá atingir todas as metas que ele fez? Ao citar esses números todos infelizmente milhares de brasileiros acreditaram que estava ele estava fazendo muito para o nosso país. Será que até essas pessoas irão acreditar na inocência do Presidente Lula? Será que ele realmente não sabia de toda corrupção que estava acontecendo no país? Será que ele não apoiou os receptores do mensalão?

São perguntas que muitos esperavam ser esclarecidas ao ouvirem seu discurso, como na opinião do Artur Virgílio (Am), líder do PSDB no Senado “ Mais uma vez o Presidente insultou a nação com a desfaçatez do “eu não sabia”. Ele disse que foi traído, mas não disse quem o traiu – e nem quem são os culpados. Queria que vossa excelência tivesse sido sincero”.

Eu também queria que o Presidente Lula fosse sincero em seu discurso, que ele respondesse claramente as perguntas de milhares de brasileiros, que confiaram nele ao colocá-lo na presidência do Brasil, e que seja fiel ao povo brasileiro.

FA