

## OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Francisca Vaneíse Andrade Fernandes (UFRN)<sup>1</sup>

### RESUMO

A busca por ressignificações no processo de ensino-aprendizagem na educação básica vem ocasionando o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o ensino de língua materna, tais como a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Para contribuir com essa busca, este artigo tem como objeto de estudo as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na OLP por meio do modelo didático advindo dos projetos de letramento. Assim, visando ao objetivo geral de ressignificar práticas de leitura e escrita por meio da OLP, desenvolvida a partir do modelo didático que advém dos projetos de letramento, estabelecemos três objetivos específicos: a) refletir sobre um concurso nacional de escrita; b) realinhar conceitual e metodologicamente as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 7º ano da escola em função do projeto desenvolvido; c) aprimorar as práticas de leitura e escrita dos alunos do 7º ano da escola em que atuamos. Para tanto, fundamentamo-nos na concepção dialógica de língua(gem) (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV [1929] 2009; FARACO, 2009), nos Estudos de Letramento (KLEIMAN, 2001, 2005, 2006; TINOCO, 2008; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011), nos estudos sobre retextualização (OLIVEIRA, 2005; MARCUSCHI, 2010), no gênero discursivo memórias literárias (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 20--), nos indícios de autoria (POSSENTI, 2002) e na Linguística Textual (ANTUNES, 2009; SILVA [et. al.], 2013). Os resultados alcançados evidenciam que o projeto de letramento desenvolvido possibilitou que práticas de leitura e escrita, antes consideradas objeto de estudo estritamente escolar, foram transformadas em práticas sociais mais amplas.

**Palavras-chave:** Olimpíada de Língua Portuguesa. Projeto de letramento. Ensino de leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Projeto de intervenção relacionado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Orientadora: Profa Dra Glícia Azevedo Tinoco.

## Introdução

Em uma sociedade grafocêntrica, as práticas sociais exigem proficiência em leitura, compreensão e escrita para agir em sociedade, seja para fazer compras em um supermercado, em que precisamos ler rótulos, preços; seja ao desempenhar funções no trabalho, lendo e escrevendo textos que nos são solicitados; seja para nos locomover utilizando um transporte público, em que precisamos ler o número para conseguir tomar o ônibus correto e chegar ao nosso destino; assim como em várias outras esferas da atividade humana: igreja, associações, lazer; em que é necessário interagir a todo instante e, portanto, ler e produzir textos orais ou escritos. Nesse contexto, compreender e produzir textos são atividades humanas de grande importância. Essas práticas envolvem dimensões sociais, culturais e psicológicas. Logo, ler e escrever demandam processos de ensino-aprendizagem fundamentais e quanto mais competências em leitura e escrita o sujeito possuir, mais autonomamente vai agir na sociedade.

Assim, tendo em vista a importância da função social que a leitura e a escrita exercem, da década de 1980 aos dias atuais, motivados por diferentes forças institucionais (Ministério da Educação, Universidades, Secretarias de Educação, cursos de formação de professores), múltiplos aspectos que envolvem as práticas de ler e escrever têm se tornado objeto de maior preocupação entre os professores, sobretudo os de Língua Portuguesa. Isso porque uma pessoa que não lida bem com essas práticas sociais tem mais probabilidade de fracassar na escola e no atendimento a demandas de escrita advindas de outras esferas de atividade humana.

De fato, em grande parte das escolas públicas brasileiras e, especificamente, na Escola Estadual Professor Antônio Pinto de Medeiros, em Natal-RN, contexto de ação desta pesquisa, as aulas de Língua Portuguesa, geralmente, não se relacionam à realidade do aluno nem às práticas sociais de escrita externas aos muros escolares. Na maioria das vezes, os textos são produzidos apenas para que o professor leia e a esse

produto atribua uma nota, uma vez que, em geral, o trabalho escolar se restringe à estrutura composicional ou aos aspectos gramaticais e ortográficos.

Diante desses problemas, algumas ações vêm sendo realizadas no Brasil, que visam à ressignificação do ensinar e aprender Língua Portuguesa. Uma dessas ações é a Olimpíada de Língua Portuguesa: *escrevendo o futuro*, que desenvolve atividades de formação de professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras. Ela tem caráter bienal e, em anos pares, realiza um concurso de escrita que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país.

É importante frisar, porém, que essa ação, sozinha, não altera a situação da escola pública brasileira. São necessárias mudanças de diferentes naturezas (estrutural, política, de formação profissional) para “solucionar” (ou mesmo apenas dirimir) os problemas da educação no Brasil. Todavia, nas limitações que circunscrevem o presente projeto de intervenção, optamos por desenvolver a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) com o modelo didático que emerge do projeto de letramento (TINOCO, 2008).

É nesse ponto que se configura a relevância do trabalho de intervenção que ora apresentamos. Com o desenvolvimento desse projeto, foi-nos possível mudar as aulas de Língua Portuguesa das turmas de 7º ano da escola em que atuamos. Trata-se de uma mudança situada. Isso é um fato. Porém, fez grande diferença na forma com que passamos a ressignificar nossa própria prática docente, conforme demonstraremos.

Ao longo deste trabalho, apresentaremos, inicialmente, a concepção dialógica de língua(gem) do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1929] 2009; FARACO, 2009); em seguida, abordaremos aspectos relacionados aos estudos de letramento (KLEIMAN, 2001; 2005; 2006; TINOCO, 2008; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011), que nos dão suporte teórico para ressignificar as aulas de Língua Portuguesa. Por fim, destacaremos construtos que serão importantes para a análise de textos do gênero “memórias literárias”: retextualização (OLIVEIRA, 2005; MARCUSCHI, 2010),

informatividade (ANTUNES, 2009), progressão discursiva (SILVA et al., 2013), autoria (POSSENTI, 2002).

Para concluir, analisaremos dados gerados durante a pesquisa, com foco no processo de construção dos textos e na participação ativa dos agentes envolvidos, e não no produto final. Dada a profusão dos dados decorrentes desta pesquisa, optamos por um recorte. Nesse sentido, traremos a primeira versão de um texto de memórias literárias, que passou por duas sessões de reescrita, além do relato de atividades realizadas dentro e fora do ambiente escolar que foram fundamentais no processo de retextualização dos textos de memórias.

### 1 Fundamentação teórico-metodológica

Uma das teorias que fundamentam este trabalho é a concepção bakhtiniana de língua(gem) ([1929] 2009), segundo a qual a enunciação é determinada pelas relações sociais, pois para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009), o interlocutor é visto como um sujeito ativo, que possui uma compreensão ativa durante a interação, por esse motivo interage por meio das enunciações. A enunciação, por sua vez, é de natureza social, por isso não pode ser considerada como individual no sentido estrito do termo e, portanto, não pode ser explicada a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. Seu centro organizador está situado no meio social no qual o indivíduo está inserido.

Nesse contexto de interação permanente entre locutor e interlocutor, a palavra desempenha um papel fundamental por sempre proceder de alguém e se dirigir para alguém, constituindo-se assim como o produto da interação do locutor e do ouvinte. Por meio da palavra, o sujeito pode se expressar e se definir em relação ao outro e à coletividade. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p. 99) ainda afirmam que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre



carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Além disso, conforme Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p. 111), “[...] toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa”. Nesse sentido, uma enunciação sempre responde à outra e pressupõe uma nova resposta, isto é, espera que o interlocutor responda ao que foi dito, seja confirmando, refutando ou procurando apoio para a enunciação (FARACO, 2009). Nessa perspectiva teórica, não há uma enunciação monológica fechada. Isso constituiria uma abstração, visto que a concretização da palavra só acontece por meio de sua inclusão no contexto histórico de sua realização.

Dessa forma, a enunciação constitui-se enquanto diálogo, e não como monólogo, pois tanto em gêneros discursivos orais quanto nos escritos, os textos dialogam com outros, sejam anteriores a eles ou até mesmo com os que ainda serão produzidos. Para Faraco (2009), as vozes sociais estão envolvidas em uma cadeia de responsividade em que os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao que já foi dito, provocam as mais diversas respostas: adesões, recusas, aplausos, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias. Isto é, conforme Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p. 97), “Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão – o contexto potencial da resposta”.

Em consonância com os princípios da concepção de língua(gem) como processo de interação, estão os estudos de letramento. O letramento se refere aos usos da língua escrita em diferentes esferas de atividade humana, não apenas na escola, visto que a escrita faz parte da paisagem cotidiana, urbana ou rural. De fato, na sociedade grafocêntrica, por onde andamos, deparamo-nos com a língua escrita: seja em pontos de ônibus, nos quais há propagandas; seja em grandes avenidas, nos *outdoors*; seja nas fachadas de casas, em que vemos anúncios de produtos e serviços; seja em

mercearias, nos cadernos de fiado; seja em outras milhares de situações de comunicação em que a escrita ocupa uma posição de destaque.

Dessa concepção de letramento como prática social, alguns conceitos nos são particularmente importantes. O primeiro deles é o de “prática de letramento”, que segundo Kleiman (2005), é um conjunto de atividades que envolvem a língua escrita na busca por um determinado objetivo, numa situação específica, em que são mobilizados saberes, tecnologias e competências necessárias para a sua realização. Nesse sentido, são exemplos de práticas de letramento: escrever uma carta para alguém, enviar um *e-mail*, ler um livro ou um rótulo em um supermercado.

O segundo conceito fundamental a este estudo é o de “evento de letramento”. Ainda de acordo com Kleiman (2005), são consideradas eventos de letramento as ocasiões em que a fala se organiza em torno da compreensão de livros e textos escritos. Dessa forma, aproxima-se de outras atividades da vida social, pois envolve mais de um participante e os envolvidos têm saberes diferentes, os quais são mobilizados de acordo com interesses e objetivos individuais ou comuns. Por esse motivo, trata-se de um evento primordialmente colaborativo.

Outro conceito importante que trazemos desses estudos é o de projeto de letramento. Segundo Kleiman (2001, p. 238), um projeto de letramento pode ser definido como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como „escrever para aprender a escrever“ e „ler para aprender a ler“ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Nesse contexto, consideramos o projeto de letramento como um modelo didático (TINOCO, 2008) eficaz na resignificação das práticas de leitura e escrita na

escola, uma vez que é desenvolvido a partir de uma situação real vivida pela comunidade escolar, em que se utiliza a escrita para atingir um determinado propósito, no caso deste projeto de intervenção, a OLP 2014. Além disso, conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2011), os projetos de letramento vislumbram a possibilidade de se resolver um problema coletivo a partir de um propósito comunicativo, com ações colaborativas que considerem o potencial que o grupo tem para avançar nos seus interesses.

E isso só se torna possível porque os projetos de letramento suscitam uma reflexão sobre as ações realizadas. Dessa forma, é possível afirmar que uma implicação do trabalho com projetos de letramento é a reconstrução identitária de professores e alunos.

Um conceito que se refere a essa reconstrução identitária, também proveniente dos estudos de letramento, é o de agente de letramento, que é, segundo Kleiman (2006, p. 82), “umas das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar”. Dessa forma, assim como os alunos e outras pessoas da comunidade escolar envolvidas no projeto de letramento, o professor atua como um importante agente de letramento.

Sendo assim, todos contribuem, ensinam e aprendem algo, de acordo com habilidades e competências que podem ser relevantes para o desenvolvimento do projeto. Em outras palavras, todos os envolvidos no projeto de letramento: o professor, os alunos, inclusive outras pessoas da comunidade escolar, como professores de outras disciplinas, diretores, coordenadores, pais de alunos, além de pessoas que não pertencem à comunidade escolar, podem ser consideradas agentes de letramento.

Na busca pela qualificação das práticas de escrita, ao avaliar os textos dos alunos, o professor, enquanto agente de letramento, não se prende apenas a aspectos gramaticais e ortográficos. Ele atenta para a relevância do que é dito. Segundo Antunes (2009), essa tarefa supõe paradigmas mais amplos do que os que, em geral, são observados na escola. Por meio dos projetos de letramento, propomos a

ampliação desses paradigmas e das categorias vistas como foco de avaliação. Isso porque há critérios mais importantes para atestar a qualidade e a relevância das atuações verbais do que questões léxico-gramaticais.

Um dos mecanismos que pode qualificar as práticas de leitura e escrita dos alunos é a retextualização, que possibilita o desenvolvimento de competências voltadas para a compreensão do texto e, conseqüentemente, para a leitura, além de ser um processo de reformulação textual (OLIVEIRA, 2005). Conforme Marcuschi (2010, p. 47), retextualização “[...] é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Além disso, esse autor também afirma que a retextualização não é um processo mecânico, visto que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido do texto.

Outra categoria de análise fundamental ao trabalho de escrita e reescrita de textos é a autoria. A esse respeito, Possenti (2002) afirma que os conceitos que conferem alguma substância à noção de autoria estão relacionados aos conceitos de locutor, expressão que designa o falante enquanto responsável pelo que diz, e de singularidade, que denota uma forma de o autor estar presente no texto e mantém uma aproximação com a questão do estilo.

Ainda segundo Possenti (2002), houve um tempo, na escola, em que se considerava que alguém escrevia bem se estivesse de acordo com normas gramaticais. Portanto, o que ultrapassava essa dimensão, caía na subjetividade e entrava na categoria do gosto. Em outras palavras, durante muito tempo o professor não teve à sua disposição categorias explícitas para avaliar aspectos discursivos dos textos, visto que a gramática era o ponto de partida e de chegada. No entanto, segundo o autor, “[...] um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática [...]). Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos (POSSENTI, 2002, p. 109).



Nesse contexto, a autoria constitui um dos aspectos observados quando se avalia um texto em termos discursivos, uma vez que está intrinsecamente relacionada à singularidade e à tomada de decisão de quem escreve o texto, isto é, o autor.

Além da retextualização e da autoria, outra categoria que merece foco na avaliação de textos é a informatividade, que conforme Antunes (2009, p. 125) é “uma propriedade que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta”. Na verdade, todo texto traz algum elemento de novidade, haja vista que ninguém, ao produzir um texto, seja ele oral ou escrito, tem a intenção de dizer algo que o outro já sabe. Dessa forma, podemos afirmar que o texto comporta, em menor ou maior grau, imprevisibilidade, na dependência do grau de novidade com que se apresenta.

Outro critério voltado ao desenvolvimento de competências relacionadas à escrita é a progressão discursiva. De acordo com Silva et al. (2013), a produção de textos requer a competência de organizar as informações de forma coerente e adequada à situação comunicativa a que o texto está vinculado. Essa capacidade de dispor ordenadamente os conteúdos em um texto, utilizando, para tanto, movimentos que permitam a ele fluidez, é o que constitui a progressão discursiva.

Assim como esses movimentos de continuidade e de retomada, também é fundamental ao processo de escrita o fornecimento de informações suficientes, além de dispor os conteúdos de forma ordenada. Caso contrário, o texto pode ficar impreciso, vago, e não produzir o efeito de sentido esperado. Por esse motivo, a progressão discursiva é um requisito fundamental na construção do texto.

Com efeito, um ensino de língua que pretenda alcançar resultados relevantes, seja individual seja socialmente, não se pode restringir a questões gramaticais ou ortográficas. Em vez disso, deve incluir em seu programa o estudo das questões discursivas e textuais, que extrapolam a gramática, suas classificações e nomenclaturas, tais como noções acerca da retextualização, da autoria, da informatividade e da progressão discursiva. Somente abrindo-se para a prática

discursiva e a atividade interativa, a escola poderá ampliar os focos de percepção do fenômeno linguístico.

## 2 Análise dos dados

Na pesquisa desenvolvida, estudamos aspectos relativos ao gênero discursivo memórias literárias, o qual foi preestabelecido pela OLP. No entanto, textos de outros gêneros discursivos também foram escritos, de acordo com a necessidade demandada pelas práticas sociais que emergiram das etapas do projeto. Sendo assim, o foco não está no produto, ou seja, no texto do gênero memórias literárias, produzido pelos alunos para participarem do concurso, e sim nas várias práticas de escrita desenvolvidas ao longo do projeto e na resignificação do ensino-aprendizagem, ocorrida durante o processo.

Para este artigo, fizemos um recorte com o intuito de analisar algumas dessas práticas de escrita, observando, sobretudo, os avanços que se deram a partir da colaboração entre os agentes e as práticas sociais desenvolvidas, que tornaram as atividades de leitura e escrita muito mais significativas.

A primeira etapa desse projeto se deu com o estudo de textos do gênero memórias literárias, que estão na coletânea de textos da OLP. Após esse momento, foram realizadas discussões sobre os textos. Em seguida, discutimos as definições de “memória” e “memórias” para chegarmos, juntos, ao entendimento do que são memórias literárias, gênero discursivo a ser produzido pelos alunos para participarem do concurso.

Na sequência, os alunos foram organizados em pequenos grupos, a fim de conversarem com pessoas mais velhas da comunidade, da família ou até mesmo da escola, e fazerem com essas pessoas uma entrevista cujo objetivo principal era conhecer histórias do lugar onde vivem, tema desse concurso.

Depois da realização da primeira entrevista, iniciou-se outra etapa do projeto, que consistiu numa exposição de objetos antigos dos entrevistados. A exposição

contou com a participação dos alunos do 7º ano e de professores de outras disciplinas. Esse momento foi organizado a partir da distribuição dos grupos que iriam apresentar aos colegas as histórias contadas pelos entrevistados para, com base nessas histórias, produzir seu texto individual de memórias literárias.

Após a exposição, chegou o momento de produzir o primeiro texto de memórias literárias. A aluna que escreveu o texto abaixo decidiu escrever sobre o senhor Fernando Hipólito, um ex-piloto da Aeronáutica que passou a residir em Natal pouco tempo depois do término da II Guerra Mundial; além disso, é um grande estudioso do tema. Como esse senhor é bastante idoso, não pôde comparecer à exposição, mas a professora de História da escola, que também é colaboradora deste projeto, trouxe o material enviado por ele e explicou aos alunos sobre a presença dos americanos em Natal durante a II Guerra Mundial e as mudanças na vida da cidade. A seguir, temos uma amostra do texto produzido pela aluna Janaína<sup>2</sup>, 12 anos, do 7º ano “A”. O texto foi escrito individualmente e está fiel ao original.

**Texto de memórias literárias escrito por uma aluna do 7º ano “A” – 1ª versão**

1

“MINHA JUVENTUDE”.

Meu nome é Fernando Hipólito. Hoje já com meu 80 anos de idade, mas que vou relatar aqui o tempo em que eu era um jovem aprendiz da Aeronáutica e tinha 20 anos de idade, estava no tempo de aprender muita coisa ainda.

5

Eu era muito jovem quando começou a II guerra mundial. Para mim, aquilo era novo mais ao mesmo tempo triste porque várias pessoas morreram por causa de guerra entre países totalmente injusto que só pensavam em si.

10

Aqueles tanques, aquelas armas nucleares onde mais de 70 milhões de pessoas morreram. E a entrada e a saída de pessoas era muito constante por Natal ser um lugar com uma posição geográfica muito importante e estratégica.

14

Naqueles tempos não eram como hoje. Para namorar, por exemplo, as moças ficavam na janela enquanto os rapazes paqueravam. Depois ia-mos para uma espécie de baile onde nos divertíamos. Os momentos de diversão eram poucos, mas já dá para esquecer que lá fora acontecia uma guerra.

Fonte: Material produzido no projeto (2014).

<sup>2</sup> Usamos um pseudônimo para preservar a aluna.

Podemos observar, a partir desse texto, que a aluna demonstrou compreender, já na primeira versão, algumas características do gênero memórias literárias. Isso porque é possível perceber que as informações no texto foram fruto de uma entrevista e que o texto resgata aspectos do lugar onde vivem pela perspectiva de um antigo morador; além disso, a aluna se colocou no lugar do entrevistado para contar suas memórias. Também utilizou corretamente as pessoas do discurso (1ª pessoa do singular), visto que trata das memórias do próprio personagem. Como vemos na linha 2, aparecem os pronomes “Meu”, no enunciado “Meu nome é Fernando Hipólito”; “meu” novamente, em “Hoje já com meu 80 anos de idade”; e “vou” em “mas que vou relatar aqui”. Dessa forma, observamos que a aluna se apropriou do gênero, embora haja ainda aspectos relativos a essa categoria que podem ser aprimorados.

No entanto, o texto apresenta alguns problemas, os quais foram resolvidos durante o processo de reescrita. Ateremo-nos a cinco categorias, que tomaremos como ponto de partida para a análise desse projeto de dizer: 1) marcas de autoria; 2) informatividade; 3) progressão discursiva; 4) estrutura composicional, conteúdo e estilo do gênero memórias literárias; 5) aspectos gramaticais e ortográficos. Destacaremos, entretanto, apenas os aspectos considerados mais relevantes em cada versão.

O primeiro critério a se analisar nessa versão é a informatividade (ANTUNES, 2009). É possível observar, de acordo com Antunes (2009), que o texto em análise apresenta um baixo grau de informatividade em relação às versões posteriores. Na linha 2, por exemplo, ao apresentar o personagem Fernando Hipólito, a aluna não dá nenhuma informação sobre ele antes de concluir o período. No decorrer do parágrafo, o problema persiste, pois informa apenas a idade dele na época em que era piloto e nos dias de hoje.

No segundo parágrafo, podemos observar que há pouco conhecimento sobre os reais motivos da guerra. Essa falta de conhecimento é comprovável ao atribuir as mortes que ocorreram à injustiça e ao egoísmo dos países envolvidos na guerra, desconsiderando os aspectos sociais e políticos que envolvem esse período histórico.



Por esse motivo, realizamos uma pesquisa, com ajuda da professora de História, a fim de adquirir mais conhecimento sobre o assunto.

Além disso, ao longo de todo o texto, é possível observar a presença de noções vagas e imprecisas. O texto não deixa claro a que “tanques” e “armas nucleares” se refere, quem eram as pessoas que morreram, quem eram as pessoas que saíam e entravam em Natal constantemente e por que Natal tinha uma posição geográfica estratégica. Todos esses problemas estão ligados à falta de informatividade no texto. Vale ressaltar ainda que, por se tratar de um texto que deseja se aproximar do gênero memórias literárias, de viés literário, o leitor espera encontrar nele algum grau de imprevisibilidade, e não há.

O segundo critério é o da progressão discursiva (SILVA et al., 2013). Já no título (linha 1), podemos observar que a escrevente, em sua escolha lexical, utilizou um título que não se relaciona diretamente com o tema do texto: presença dos americanos em Natal/RN durante a II Guerra Mundial. O título utilizado (“Minha juventude”) possibilita a previsão de uma leitura voltada para a vida pessoal do personagem principal, cujo tema seria “juventude”. Entretanto, não é esse o assunto principal do texto, por isso podemos afirmar que houve um tangenciamento no título, o que constitui um problema na progressão discursiva.

Na linha 2, há outra quebra na progressão, pois a aluna apresenta o personagem, mas não o descreve nem dá informações para que o leitor possa conhecê-lo. Além disso, não situa o leitor em relação ao espaço em que se passam os fatos narrados.

Ademais, a escrevente menciona o personagem principal e espera-se que ela dê continuidade a esse tema, por meio da descrição. No entanto, há uma quebra no tópico, visto que ela passa a mencionar os dias de hoje e o que irá relatar. Essa opção constitui uma ruptura antes do fechamento do tópico e, portanto, desencadeia a descontinuidade tópica.

Ainda no 1º parágrafo (linhas 3 a 5), podemos observar uma repetição de ideias, pois a aluna afirma que o personagem principal da história era jovem quando

aconteceu a guerra (linha 3) e essa ideia se repete na linha 5. Tal repetição é indicativa da falta de progressão no texto, isto é, o texto apresenta um trecho circular, que não progride, pois a ele não são acrescentadas ideias novas.

Na mudança do 2º para o 3º parágrafo (linhas 7 e 8), a aluna utiliza os pronomes demonstrativos “aqueles” e “aquelas” para se referir a “tanques” e “armas nucleares”, respectivamente. Nesse trecho, o leitor é levado a pensar que está sendo feita uma referência a algum elemento citado antes, mas não é o que acontece. Dessa forma, mais uma vez, houve uma quebra na progressão entre o final do 2º e o início do 3º parágrafo, posto a referência foi feita incorretamente por se tratar de um segmento novo no texto, e não algo que se refere ao que foi escrito antes.

No último parágrafo, o uso do advérbio de lugar “lá” também desfavoreceu a progressão, pois a expressão “esquecer que lá fora acontecia uma guerra”, dá a ideia, errônea por sinal, de que há um referente para este lugar no texto, entretanto não há. “Lá fora”, então, não se refere a um lugar específico.

Vale ressaltar ainda que, por meio do nosso conhecimento de mundo, sabemos que, em Natal, não houve guerra. A cidade serviu apenas como ponto de apoio devido à sua estratégica posição geográfica. Nesse caso, “lá fora” só poderia se referir aos países da Europa em que se passou a guerra. No entanto, o termo gera ambiguidade, pois não fica claro se a escrevente estava se referindo à Europa ou se, por desconhecimento, referiu-se a Natal, o que constitui um erro na informação. De toda forma, há uma ambiguidade em torno do termo que precisa ser desfeita.

Para finalizar os aspectos que destacamos na análise da primeira versão do texto, observamos a presença de alguns problemas relacionados a questões gramaticais e ortográficas. É o caso, por exemplo, da falta de concordância nos trechos: “Hoje já com meu 80 anos de idade” (linha 2); “países totalmente injusto” (linhas 6 e 7). O uso dos conectivos: “aquilo era novo mais ao mesmo tempo triste” (linhas 5 e 6) e a mistura entre letras maiúsculas e minúsculas, principalmente no uso da letra “P”: “DePois ia-mos Para uma esPécie de baile” (linha 12). Entretanto,

veremos nas versões seguintes que esses problemas foram considerados e resolvidos colaborativamente.

Após essa prática de escrita, projetamos no quadro o texto em foco, retirando o nome da autora, a fim de trabalhar aspectos discursivos, linguístico-textuais e de estrutura composicional do gênero “memórias literárias”. Em seguida, reescrevemos juntos esse texto, em um trabalho colaborativo, com a intenção de aperfeiçoá-lo por meio de outra prática de escrita, conforme quadro 2. Essa reescrita se deu a partir do texto anterior, da aluna Janaína, que também era dessa turma.

#### Texto coletivo reescrito pelos alunos do 7º ano “A” – 2ª versão

1

#### TEMPOS DE GUERRA

Meu nome é Fernando Hipólito. Vou relatar aqui o tempo em que eu era um jovem aprendiz da Aeronáutica e tinha 20 anos de idade, estava no tempo de aprender muita coisa ainda.

5 Eu era muito jovem quando começou a II Guerra Mundial. Para mim, aquela foi uma experiência nova, porque naquela época, aqui em Natal, nós não tínhamos o hábito de ver aquelas máquinas grandiosas, que eram os aviões, e também conhecemos a Coca- cola, chicletes e uma tecnologia avançada para nossa época. E também foi triste porque várias pessoas morreram.

10 E a entrada e saída de pessoas era muito constante por Natal ser um lugar com uma posição geográfica muito importante e estratégica, pois Natal ficava próxima à África, e Parnamirim Field, como era conhecida a base aérea, servia para pouso de grandes aviões e para eles abastecerem.

14 Hoje, já com meus 80 anos de idade, relembro como eram as paqueras naqueles tempos, que não eram como hoje. Para namorar, por exemplo, as moças ficavam na janela enquanto os rapazes as paqueravam. Depois íamos para uma espécie de baile onde nos divertíamos. Os momentos de diversão eram poucos, mas já davam para esquecer que lá fora acontecia uma guerra.

Fonte: Material produzido no projeto (2014).

Após essa atividade de reescrita, percebemos que o texto avançou substancialmente. No que concerne à informatividade, teve um salto de qualidade. Logo no segundo parágrafo, várias informações foram acrescentadas sobre os aviões que vieram para Natal, sobre os produtos que ninguém, até então, conhecia (o chiclete e a Coca-Cola) e que foram trazidos pelos americanos, além de mencionarem a tecnologia da época, considerada avançada.

No terceiro parágrafo, a turma conseguiu explicar a razão por que Natal tinha uma posição geográfica importante e acrescentou um dado novo: a existência da base aérea e sua funcionalidade, conferindo um grau ainda maior de informatividade ao texto.

No quesito progressão discursiva, a primeira mudança ocorreu já no título. Ao serem instigados a pensar sobre o título do texto, os alunos concordaram que ele deveria apontar mais especificamente para o assunto principal do texto: a vida na cidade de Natal durante a II Guerra Mundial, e não a juventude do personagem principal. Sendo assim, os alunos sugeriram quatro títulos e fizemos uma votação para escolher o melhor deles. Venceu o título “Tempos de guerra”.

A escolha chamou nossa atenção, pois o aluno que deu a ideia não era, em geral, responsável com suas tarefas e costumava manter conversas paralelas durante as aulas. No entanto, ao longo do projeto, mostrou-se bastante participativo e até desenvolveu certa liderança no grupo. Para nós, esse fato confirmou a importância dos projetos de letramento e do trabalho colaborativo que eles requerem. De fato, em uma comunidade de aprendizagem, é possível que os alunos deixem transparecer suas habilidades específicas, o que geralmente não acontece muito no ensino tradicional, em que os alunos devem ficar sempre em silêncio, cumprindo as mesmas atividades dentro de um mesmo tempo/espço escolar e, em geral, não têm oportunidade para se expressar e para expor habilidades individuais.

Além disso, por meio desse trabalho colaborativo, podemos observar que, apesar de o texto ainda apresentar alguns problemas advindos da primeira versão, tais como o uso inadequado de advérbios para fazer referência e a repetição de algumas ideias, os alunos conseguiram qualificar o texto também no que concerne à progressão discursiva, pois os temas foram bem desenvolvidos e concluídos antes que houvesse uma mudança nos tópicos discursivos, o que resultou na seguinte organização de parágrafos: 1º parágrafo: apresentação do senhor Fernando Hipólito; 2º: novidades advindas da guerra; 3º: localização estratégica de Natal e 4º parágrafo: os momentos de diversão.



Podemos ver também que a informatividade favoreceu a progressão, pois como dissemos, o texto é um conjunto de partes que dependem umas das outras; sendo assim, na medida em que há uma qualificação em relação a alguns critérios, por consequência, haverá um avanço também em outros. É o caso, por exemplo, do 2º parágrafo do texto.

Nessa versão do texto, após adicionar novas informações, os alunos conseguiram explicar porque o personagem teve uma “experiência nova” e quais eram “aquelas máquinas grandiosas”, que eram os aviões. Dessa forma, o texto não avançou apenas na informatividade, mas também na progressão, uma vez que os tópicos foram melhor desenvolvidos.

Além disso, os problemas relacionados a aspectos gramaticais e ortográficos mencionados na análise da primeira versão foram resolvidos, como podemos ver em “Hoje, já com meus 80 anos de idade” (linha 11); “Para mim, aquela foi uma experiência nova [...] E também foi triste” (linhas 4, 5 e 7); além da letra “P”, que passou a ser escrita com letra minúscula. De fato, por serem mais perceptíveis e mais fáceis de resolver, esses problemas foram os primeiros a ser apontados e corrigidos pelos alunos durante a reescrita coletiva.

Após a produção da segunda versão do texto, que foi colaborativa, realizamos outras oficinas. Uma delas culminou em uma visita ao senhor Fernando Hipólito, com o intuito de realizar uma entrevista, já que foi a professora de História (e não ele) que falou sobre o tema da presença dos americanos em Natal durante a II Guerra Mundial, durante a exposição. Observamos que depois de realizar essa entrevista, os alunos conseguiram qualificar ainda mais seus textos, visto que ouviram as experiências contadas pelo próprio entrevistado, que foi um importante agente de letramento, devido às relevantes contribuições que deu ao projeto.

Depois dessa entrevista e da realização de todas as oficinas e atividades planejadas ao longo do projeto, chegou o momento de os alunos escreverem o último texto de memórias literárias e de nós, professores, selecionarmos os textos

vencedores do concurso na escola. A seguir, podemos ver como ficou a terceira versão, individual, do texto da aluna Janaína.

Texto de memórias literárias da aluna Janaína, do 7º ano “A” – 3ª versão

1

### A guerra chega até nós

Meu nome é Fernando Hipólito e eu vi a II Guerra Mundial de perto. Por influência do meu irmão, resolvi me tornar um piloto de avião. Costumo dizer isso, mas na verdade o real motivo foi a minha teimosia. Cheguei a matar vários dias de aula para observar os pilotos profissionais brincando de voar e, de certo modo, voava junto deles sonhando em um dia estar onde eles estavam.

5

Sonhava com aviões, mas nunca, de forma nenhuma, com a guerra. Não cheguei a ir para os campos de batalha, mas presenciei muita coisa. Natal era um ponto muito estratégico para se chegar à África, por isso foi escolhida como a principal cidade de apoio.

Naquela época, havia muitos soldados americanos fardados, entrando e saindo da cidade.

10

Para os moradores que aqui residiam, era uma novidade muito grande, coisa de outro mundo! Em outra cidade, chamada Parnamirim, que era do mesmo Estado, o Rio Grande do Norte, funcionava a Base Aérea "Parnamirim Field", onde os americanos faziam as constantes revisões nos aviões.

Com a chegada dos americanos, muitas coisas mudaram. Os natalenses se comunicavam com eles através de um dicionário com as palavras em inglês mais usadas, o Safa-Onça. A cidade também foi privilegiada em algumas coisas, como por exemplo: a cidade do Natal foi a primeira do Brasil a conhecer o chiclete e a Coca-Cola.

15

As paqueras também aumentaram. Os americanos paqueravam as natalenses e, desses pequenos namoros, saíram até casamentos. Também havia momentos de divertimento, que eram os bailes onde a alegria andava solta, os rostos mudavam de expressão e todo aquele clima de guerra se transformava em uma alegria constante. O divertimento era bom, mas o tempo era pouco, porque afinal uma guerra acontecia e milhares de pessoas morriam.

20

Hoje, com 87 anos, vejo que me tornei um homem muito sábio por causa de tudo aquilo que vivi, uma sabedoria boa e rara que pode e precisa ser passada para muitas gerações. Tempos modernos chegaram e a única coisa que eu desejo com essas mudanças é que as pessoas e o mundo não provoquem outra guerra.

25

Fonte: Material produzido no projeto (2014).

No que diz respeito à informatividade e à progressão discursiva, essa versão do texto de memórias literárias teve avanços ainda maiores. Por meio dessa análise, é possível compreender que, após as oficinas e a entrevista feita com o senhor Hipólito, o texto apresentou um salto de qualidade.

No entanto, os maiores avanços observados nessa versão em relação às demais dizem respeito às marcas de autoria (POSSENTI, 2002). Observamos que a aluna conseguiu atribuir singularidade ao texto desde o título: “A guerra chega até nós”, o qual instiga o leitor e tem historicidade. Além disso, elaborou de modo próprio e original as lembranças do senhor Hipólito.

Ao explicar porque o personagem resolveu se tornar piloto e afirmar que era uma pessoa teimosa, a aluna atribuiu densidade e vida ao personagem, além de motivação aos seus atos, conferindo, portanto, subjetividade e tomada de posição ao texto.

Ainda no mesmo parágrafo, utiliza uma expressão informal e figuras de linguagem, lançando mão, dessa forma, de recursos disponíveis na língua de forma pessoal, o que denota uma maneira de a escrevente estar presente no texto e imprimir seu estilo.

A aluna também atribuiu ao texto memória social e conhecimento de mundo, ao relacionar as vivências do entrevistado com a II Guerra Mundial. Também fez uso da pontuação para atribuir ao texto o sentido pretendido, como é o caso da exclamação utilizada a fim de demonstrar o sentimento de novidade e de espanto dos moradores de Natal diante de tantas pessoas estrangeiras convivendo com eles.

Nesse sentido, para imprimir marcas de autoria em um texto, é necessário mostrar singularidade e se tornar responsável pelo que diz, além de atribuir historicidade às personagens, aos espaços, às ações e aos objetos que aparecem no texto, a fim de lhes atribuir sentido.

Portanto, observamos por meio dessa análise que, ao longo do projeto de letramento desenvolvido na escola, os alunos conseguiram desenvolver competências capazes de ressignificar sua leitura e escrita. Essas competências foram desenvolvidas por meio do estudo de aspectos relacionados ao aprimoramento do projeto de dizer, que vão desde os aspectos discursivos até as marcas linguístico-ortográficas no texto. Além disso, tiveram importância fundamental nessa ressignificação as diversas atividades realizadas na escola e fora dela, tais como as práticas de escrita e reescrita,

as retextualizações, as atividades de leitura e compreensão de textos e as aulas de campo.

### Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.
- CLARA, Regina A.; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...** : caderno do professor: orientação para a produção de textos. São Paulo: Cenpec, [20--]. (Coleção da Olimpíada)
- FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B. et al. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 223-243.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?**: Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. – O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- OLIVEIRA, Maria do S. **Produção escrita e ensino**: o texto como uma instância multimodal. Projeto Temático Letramento do Professor, 2005. Disponível em: <[www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br)>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- OLIVEIRA, Maria do S.; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.
- SILVA, F. Geoci da et al. **Práticas de leitura e escrita**. Natal, RN: UFRN, 2013. v. 1.
- TINOCO, Glícia A. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.