

O RECURSO EXTRAVERBAL DA LÍNGUA E O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Simone Maria Barbosa Nery Nascimento¹

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo não criticar qualquer ação docente na orientação da escrita, mas discutir uma possível ampliação teórica com fins a uma proposta de ensino para o desenvolvimento da habilidade. Assim, tomar-se-á por base teórica os conceitos que levam em consideração fatores que vão além de um comportamento tradicional de ensino que se restringe à estrutura linguística, conceitos que consideram, portanto, a relação dialógica entre sujeitos inseridos na sociedade. Nesse sentido, o estudo estará pautado em princípios que abrangem uma dimensão discursiva de língua, considerando o recurso extraverbal em uma situação de interação. Para tanto, apresentar-se-á uma breve discussão a respeito da importância da adoção e de um posicionamento do professor em face a uma concepção de língua para, posteriormente, sugerirmos, com base em um trabalho realizado em uma sala de aula no ensino superior, uma proposta de reflexão sobre a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, interação verbal, extraverbal.

ABSTRACT: This paper aims not criticize any action orientation in teaching writing but discuss a possible expansion with theoretical purposes to a teaching proposal for skill development. So take will be based on theoretical concepts that take into account factors that go beyond traditional teaching behavior that is restricted to linguistic structure concepts that consider, therefore, the relationship between subjects inserted in society, in the dialogic relationship. In this sense, the study will be guided by principles that include a dimension of discursive language summarized in: verbal interaction, extraverbal intonation and value judgments. It will present a brief discussion about the importance of adoption and placement of a teacher in the face of a design language for subsequently we suggest, based on a study conducted in a classroom in higher education a proposal for a reflection on writing.

KEYWORDS: writing, interaction, extraverbal.

¹ Doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, PR – Brasil. E-mail: simoneuem@gmail.com

INTRODUÇÃO

No ano de 2010, o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgaram o resultado nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb 2009. Apesar de os Indicadores mostrarem uma evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino - primeira e segunda etapas do ensino fundamental e ensino médio, ainda há uma preocupação por parte de educadores, professores e linguistas no que concerne à escrita, especificamente à produção textual de nossos alunos, pois, conforme Rodrigues (2007), o sistema escolar brasileiro não tem dado conta da tarefa de formar escritores proficientes de textos. Constatações como essas sobre o sistema escolar são constantes no meio científico e a crítica aos métodos e programas de ensino, segundo Geraldi (1993, p. 131), "é tão antiga quanto sua introdução como 'matéria' do currículo escolar, tal como a conhecemos". Portanto, por meio de tais discussões, é possível transmitir uma perplexidade e, nas palavras do autor, é possível também "fazer uma crítica às práticas correntes, como justificativa para pensar caminhos alternativos" (GERALDI, 1993, p. 132).

O ENSINO DE LÍNGUA E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

No Brasil, apesar de os fundamentos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) - serem de base construtivista e sociointeracionista, portanto orientarem a um trabalho que leve em conta o processo de construção do conhecimento, o contexto social e a natureza dialógica da língua, o ensino aparenta estar engessado.

Soares (2001) expõe que apesar de ter havido uma mudança na concepção de aprendizagem e ensino de língua escrita a partir dos anos de 1980, muitos alunos continuam sendo ensinados a escrever redações tradicionais.

Para uma reflexão sobre a situação educacional, acredita-se que o ponto de partida sobre o posicionamento político educacional do professor ou educador seja a base para uma discussão mais aprofundada. Considera-se relevante, pois, que qualquer profissional que trabalhe com a língua, e principalmente o professor,

posicione-se, adote e articule à sua metodologia uma concepção de linguagem. Uma reflexão sobre a sua origem e finalidade o levará a perceber a natureza social da linguagem e, conseqüentemente, o seu caráter dialógico. No ensino, trata-se, em um primeiro momento, de não confiná-lo à linguagem, mas de pensá-lo à luz da linguagem, ou seja, pensar na função, objetivos, finalidades da linguagem na sociedade, para, posteriormente, refletir a favor de uma metodologia de ensino.

Das três concepções básicas de linguagem que conhecemos: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação, sabe-se que a terceira concepção tem sido a mais adotada entre as várias correntes linguísticas atuais e também servido como base nos documentos oficiais da educação.

A concepção de linguagem como expressão de pensamento, que, segundo Britto (1991), é a que leva a pensar a linguagem como faculdade inata do ser humano; e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que vê a língua como um código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem, apesar de iluminarem alguns estudos tradicionais, reduzem a linguagem à estrutura da língua e limitam o seu ensino por não a considerarem um fenômeno social. No entanto, paralelamente à análise formal que se dava à língua, foram surgindo, nos anos 1960, novas tendências que buscavam analisar a linguagem em seus usos reais. Surgiram, a partir de então, a pragmática, a psicolinguística, a sociolinguística, a análise do discurso, a análise da conversação, a linguística textual, entre outras. Dessa forma, com a identificação da variação social da língua e com os estudos de natureza discursiva e enunciativa, a visão que tem persistido é a sociointeracionista, que vê a linguagem como lugar de interação.

Tendo em vista as contribuições da concepção interacional ou dialógica da língua para o ensino da escrita como produção textual, em que o produtor pensa no que vai escrever, para quem vai escrever, pensa em sua posição social e no objetivo da produção, considera-se relevante apresentar alguns pressupostos a respeito do tema interação.

O EXTRAVERBAL NA INTERAÇÃO SOCIAL

A escrita, segundo Koch e Elias (2009), não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento do

escritor, como descreveriam as duas primeiras concepções de linguagem anteriormente vistas, mas em relação à interação escritor-leitor envolvidos, dialogando em uma situação de uso. Nessa perspectiva, tanto escritor como leitor são vistos como construtores sociais de um texto, pois, segundo Bakhtin (1992, p. 112), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados".

O diálogo, nesse caso, pode ser compreendido não como a comunicação em voz alta, entre pessoas colocadas face a face, mas como comunicação verbal, qualquer que seja. Assim, conforme Bakhtin (1992, p. 123), "o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais [...]".

Acontece que a enunciação, conforme o autor, constitui uma fração de uma corrente ininterrupta que pressupõe, não só a situação imediata, mas também o contexto social mais amplo, ou seja, relação entre a interação concreta e a situação extralinguística. A comunicação verbal, que muitas vezes desempenha um papel meramente auxiliar, não poderá, portanto, ser compreendida fora do vínculo com a situação concreta.

Bakhtin deixa claro que, na interação, uma questão completa, a exclamação, a ordem, são enunciações típicas da vida corrente e exigem um complemento extraverbal assim como um início não verbal. Toda situação possui um auditório organizado que reflete ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. Isso quer dizer que "o discurso verbal é não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação" (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1976).

Em todos os processos de comunicação, fazemos avaliações, que levam em consideração não só o que está incluído no aspecto verbal do enunciado, mas muito mais, a situação extraverbal do enunciado é fundamentalmente constitutiva em uma interação linguística. O contexto extraverbal, conforme os autores, compreende três fatores: o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum da situação. Portanto, o enunciado depende de seu complemento real, sendo o extraverbal a parte

presumida de um enunciado concreto, e uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato poderá não compreender o enunciado e perder quase toda a sua significação. O contexto imediato, na palavra dos autores, pode ser circunscrito por um contexto estreito, como, por exemplo, uma sala em que estão envolvidas duas pessoas em um determinado momento; ou o contexto pode ser expandido tanto no espaço como no tempo, podendo o presumido ser uma entidade da nação, da família, da classe, podendo abarcar dias, anos ou épocas. Nesse caso de um horizonte mais amplo, mais constantes se tornam os fatores presumidos, podendo agir se sustentando em avaliações sociais, muitas vezes, não sendo enunciadas. Dessa forma é que os enunciados estão impregnados de julgamentos de valor em uma determinada sociedade. Estão atrelados ao conceito de extraverbal o julgamento de valor e a entonação.

Sobre o julgamento de valor social, esse organiza a forma de um enunciado e sua entonação. No entanto, ele existe sem se incorporar ao conteúdo do discurso. A entonação, por sua vez, estabelece um elo entre o verbal e o não verbal. Ela também dependerá do contexto, ou seja, uma palavra descontextualizada do uso não pode determinar a entonação por meio de seu conteúdo semântico apenas.

Difícilmente, o discurso refletirá a situação extraverbal total de modo como um espelho reflete um objeto. No momento do planejamento textual, é necessário que o locutor se preocupe com o seu interlocutor, a partir do que sabe sobre os seus conhecimentos, é preciso que antecipe o que esse interlocutor espera dele para dirigir-se a ele. No entanto, se os interlocutores não comungam dos mesmos conhecimentos, a ação verbal terá de fazer um esforço maior e a vez do extraverbal, contextualizando a situação. Ainda assim, conforme Bakhtin & Voloshinov (1976, p. 07), de início, até pode haver um contexto verbal imediato e tal contexto ser inteiramente suficiente de todos os outros pontos de vista, no entanto, “a entonação ainda assim nos levaria além de seus limites”. Na entonação, o discurso entra em contato direto com a vida, podendo ser compreendida por estar em contato com os julgamentos de valor presumidos por um determinado grupo. A entonação é percebida, dessa forma, pela maneira em que foi expressa. Uma mesma palavra pode ser entoada de formas diferentes dependendo do julgamento de valor e da situação comunicativa. O mais interessante da entonação é que ela supõe, além do interlocutor, um terceiro participante não definido na produção verbal, que seria um certo culpado por um sentimento de indignação por um evento

natural, por exemplo, o que leva-nos a pensar que a entoação se processa como se endereçasse, por trás desses fenômenos inanimados, a participantes animados, ou seja, a entoação tem uma tendência à personificação e é metafórica, até mais do que as palavras ditas. Conforme Souza (2002, p.130), a entoação é um elemento constituinte da palavra e expressa a atitude de valor do indivíduo em relação ao objeto, o que é desejável ou indesejável nele. No todo da obra do Círculo de Bakhtin, “esse conceito aparece com as seguintes concepções: entonação, entoação, tom, acento, tonalidade, sempre em correlação com o conceito de valor – horizonte social, apreciação social e expressividade” (SOUZA, 2002 p.129). Sobre a entoação, Sobral (2009) também diz que toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito a suas atuações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução. Entoação avaliativa designa o fato de que um sujeito sempre diz algo ao outro a partir de uma dada posição social que resulta da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação. Assim, um enunciado dito em voz alta ou escrito é a expressão da interação social em que estão envolvidos: o falante, o interlocutor e o tópico.

A escola, possivelmente por não ter uma concepção de linguagem definida e conseqüentemente não ter claro a função da escrita, tem apresentado ao aluno atividades artificiais de escrita, em que não se leva em conta o que dizer e a quem dizer, não pensa em um interlocutor e em como se fazer entendido a partir de seus conhecimentos. Nesses casos, possivelmente o foco da escrita esteja na língua, ou no escritor, mas não na interação. Vimos que o enunciado concreto é o que sempre une os participantes da situação que conhecem, entendem e avaliam a situação da mesma maneira.

Conforme Galdi (1993, p.102) “O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro se insere já na produção, como condição necessária para que o texto exista”. É a partir desses pensamentos que Galdi estabelece diferença entre redação (textos para a escola) e produção de textos (textos na escola). Para produzir um texto, por mais ingênuo que possa parecer, segundo o autor, é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo).

Nessa perspectiva, Geraldi (1993), sugere a reflexão acerca de algumas práticas possíveis: 1) Definição de interlocutores, em que se leva em conta as diferentes instâncias de uso da linguagem, definindo um projeto de produção de textos com destinação a interlocutores reais ou possíveis, como, por exemplo, a história da própria família do aluno, fazendo com que a família se torne a destinatária dos textos; 2) Razões para dizer; em que um trabalho de produção se sustente na motivação interna ao trabalho a executar. Como as famílias têm histórias diferentes, a narração da história das famílias fornece ao aluno razões para trazê-los para o grupo de colegas; 3) Ter o que dizer trata de levar para a escola o que a escola ainda não sabe. A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão, podendo levar os alunos a comparação das histórias, partindo para a reflexão e ampliação de temas; 4) As estratégias são selecionadas ou construídas em função do que se tem a dizer e das razões para dizer a quem se diz. Talvez seja nesse tópico que o professor poderá contribuir mais, questionando, sugerindo, apontando caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. Por último, criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, é no interior destas e a partir destas que se fará a análise a língua, mesmo a metalinguística, mas por meio de uma análise epilinguística.

Antunes (2003), nessa perspectiva sociointeracionista, acrescenta que as condições da produção escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à elaboração verbal, com a possibilidade de rever e recompor o discurso, sem que as marcas da revisão apareçam, daí a ilusão de que a escrita é mais bem elaborada que a fala. Além disso, é mais comum a referência a pessoas ou objetos ausentes da situação, o que requer uma maior explicitação linguística dessas referências, ampliando-se e diversificando-se na escrita, o emprego das unidades lexicais e de formulações sintáticas mais complexas. “Os sinais de pontuação e o uso explícito de conectivos, entre muitos outros recursos, tendem a suprir instruções que, na fala, são dadas por recursos como a entonação, as pausas, os acentos de voz etc” (ANTUNES, 2003, p. 52).

Para Koch e Elias (2009), a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, como: a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; seleção, organização e desenvolvimento das ideias; balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento com o leitor e o objetivo da escrita; a revisão da escrita com

foco na interação. Para as autoras, a escrita exige do escritor o **conhecimento linguístico**, da estrutura linguística; **conhecimento enciclopédico**, conhecimentos sobre coisas do mundo armazenadas em nossa memória; **conhecimento de textos**, práticas comunicativas com base nas teorias dos gêneros, que considera a composição, estilo, função e suporte de veiculação. Esse conhecimento supõe a relação que um texto possui com outro texto, a intertextualidade, visto que um texto é escrito em resposta a outro texto, o que Bakhtin considera como corrente ininterrupta; **conhecimentos interacionais**, em que o escritor configura na produção a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo pretendido no quadro interacional, também determina a quantidade de informação necessária, faz a adequação do gênero, seleciona a variante linguística adequada, mas faz tudo pressupondo o leitor e a situação comunicativa.

Com o objetivo de mostrar a relação existente entre o verbal e o mundo extralinguístico em uma interação verbal, sugeriu-se a alunos do 1º ano de Letras de uma Faculdade particular da cidade de Maringá-PR que fizessem a leitura de um texto que não dispunha em seu corpo indícios da situação extraverbal, o que tornou o texto totalmente incoerente. O texto de autoria de José Luiz Meurer foi retirado de um artigo científico que trata de compreensão e tem como título a “Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor”. O texto é escrito, mas possui aspectos estruturais da língua falada. Por isso é que se acredita no ensino de língua escrita a partir de textos falados. A intenção do professor nessa atividade era a de mostrar que na produção de um texto é necessário que se vá além do que há na mente do produtor na situação imediata, é preciso que se contextualize a situação para que o interlocutor se sinta inserido no diálogo, é preciso fazê-lo conhecido da situação, interado, para que a interação se constitua. Posteriormente, ofereceu-lhes, por meio de uma ilustração, o contexto da situação, o extraverbal. Em uma segunda leitura, portanto, as lacunas foram preenchidas e o texto se incorporou de sentido, tornando-se coerente. Após isso, solicitou-se que reescrevessem o texto, deixando-o coerente, ou seja, preenchendo as lacunas com o que não estava dito no texto base.

Para a análise, selecionaram-se três textos de onze alunos que participaram das aulas relacionadas ao conteúdo e que, posteriormente, fizeram a atividade. Por questões éticas, os nomes dos alunos serão omitidos no trabalho.

ANÁLISE DOS DADOS

O trabalho, sob os fundamentos da perspectiva sociointeracionista de língua, ocupou-se de refletir sobre uma possível contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual. Conforme visto, fatores sócio-históricos e culturais são partes constitutivas da língua. Nessa visão, tudo o que diz respeito à situação comunicativa, como, a intenção do falante, os conhecimentos partilhados, a ideologia de um grupo, por exemplo, são aspectos que influenciam os pontos de vistas, influenciam os julgamentos de valor que os interlocutores fazem, e isso automaticamente influenciará na maneira em que as palavras serão colocadas no texto escrito, influenciará a entoação.

Conforme Geraldi (2003), os pontos de vista de um mesmo fato podem variar e a argumentação se dará a favor do que o falante pretende, ou seja, a entoação, por meio da focalização, é que dará o contorno para os diferentes pontos de vista, como segue:

- 1) “Pedro matou, mas foi em legítima defesa”.
- 2) “Foi em legítima defesa, mas Pedro matou” (GERALDI, 2003, p. 199).

Dessa forma, é evidente que o que define a estrutura verbal, o que deve ser dito e o que não deve, e o como dever ser dito, é a situação comunicativa, que tem conhecimento do extraverbal, de seus interlocutores e dos conhecimentos compartilhados entre si. Nesse sentido, com a intenção de mostrar a relação existente entre o dito e não-dito em uma interação verbal, apresentou-se a alunos de um curso superior um texto em que não se explicitava o contexto da situação, conforme segue:

Se os balões estourassem, o som não poderia ser ouvido, uma vez que tudo estaria extremamente distante do andar certo. Uma janela fechada também impediria o som de ser ouvido, considerando que os prédios modernos tendem a isolar o barulho externo. Uma vez que toda operação dependerá de uma corrente contínua de eletricidade, uma quebra no fio também poderia causar problemas. É óbvio que a pessoa poderia gritar, mas a voz humana não é suficientemente potente para se propagar àquela distância. Além do mais, se uma corda do instrumento partisse, não haveria acompanhamento musical à mensagem. É claro que uma distância menor diminuiria sensivelmente os possíveis problemas. Em um contato face a face um menor número de coisa poderia dar errado.

(BRANSFORD, 1979, apud MEURER, 1988)

Após a primeira leitura do texto, discutiram-se oralmente as seguintes questões:

- 1) O texto parece fácil ou difícil?
- 2) O texto faz sentido, parece coerente?
- 3) Do que trata o texto?
- 4) Se você fosse solicitado a escrever ou dizer o que lembra deste texto, acha que lembraria de alguma coisa?
- 5) Existe algum termo ou expressão que prejudique sua compreensão?
- 6) Dê um título ao texto.

Na primeira leitura, em geral, os alunos, mesmo retornando ao texto, não conseguiram identificar o tema do texto, respondendo que acharam o texto incoerente, sem sentido. No entanto, o texto possui, sim, um sentido, é coerente e se torna claro a partir de quando se toma pé de seu contexto situacional, ou seja, quando o extraverbal é explícito, neste caso, pela ilustração, conforme segue:



Fonte citada em Meurer (1988)

Após a identificação dos fatores extraverbais anteriormente não conhecidos pelo interlocutor, quais sejam: um rapaz que faz uma serenata, inferindo-se que seja para uma pessoa amada que mora no último andar de um edifício, liga a uma caixa de som o alto-falante que é elevado por balões – solicitou-se aos alunos que preenchessem as lacunas com esses conhecimentos que lhes faltaram na primeira leitura do texto. Sugeriu-se, pois, que contextualizassem a situação.

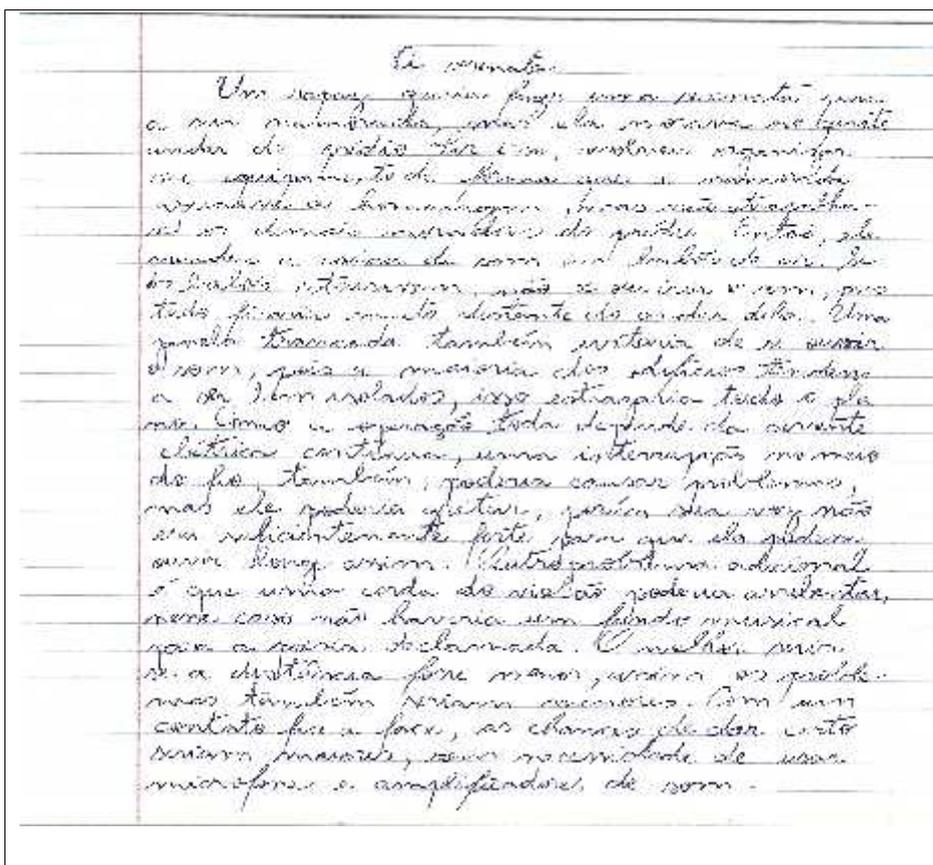
A fim de demonstrar um exemplo do como o texto base deveria ser escrito para que fosse compreendido por seu interlocutor, selecionaram-se três textos, os quais foram numerados e anexados ao final deste. Os três textos, **texto**

No texto n. 01, já pelo título é possível evidenciar que poderia haver algum problema no decorrer da história. Nesse processo, adianta uma informação que possibilita algumas inferências por parte do leitor. Escrito em primeira pessoa, além de se iniciar com o objetivo do personagem em fazer uma serenata para a amada e de localizar-nos no espaço da situação, o autor acrescenta informações que reafirmam o objetivo e o desejo do rapaz em fazer a tal serenata, conforme o trecho:

Como fazer para que ela ouça a canção que compus?

O autor do texto o desenvolve de maneira que se chegue ao que foi proposto no texto base, ou seja, na possibilidade de haver alguns problemas durante a condução do plano do personagem do texto. Dessa forma, ele consegue contextualizar o texto, discorrendo como seria a condução do plano, mas com a possibilidade de, ao final, não dar certo o planejado.

TEXTO 02

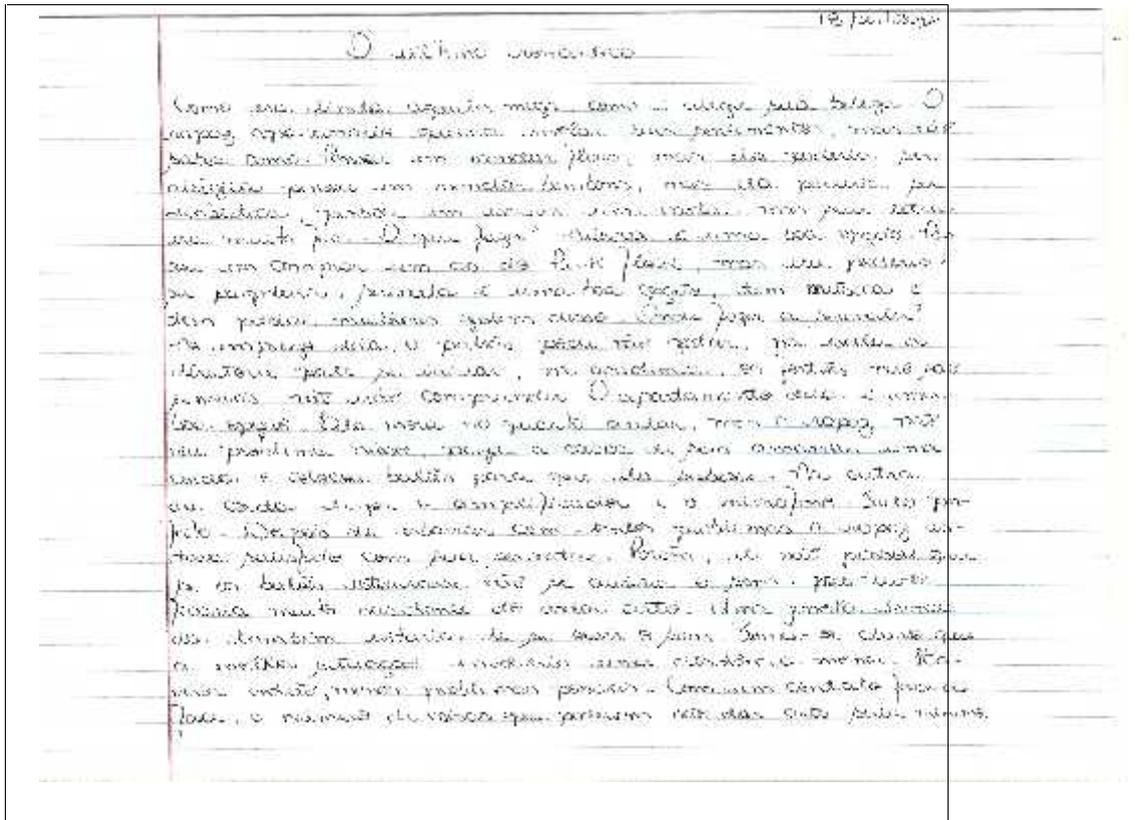


O texto 2 indica no título que se trata de uma serenata. Para a contextualização da situação, o autor do texto faz uma descrição de toda a situação inicial, apresenta os personagens, localizando-os no espaço e apresentando o objetivo do personagem principal:

Um rapaz queria fazer uma serenata para a sua namorada, mas ela morava no quarto andar do prédio. Por isso, resolveu organizar seu equipamento de forma que a namorada apreciase a homenagem, mas não atrapalhasse os demais moradores do prédio. Então, ele prendeu a caixa de som em balões de ar.

Somente com essa abertura, o texto 2 consegue detalhar o extraverbal do texto base que entrará na sequência sem qualquer alteração, no entanto, contextualiza, tornando-o totalmente claro.

TEXTO 03



O texto 3 vai além das informações básicas, explora o lado sentimental do personagem e acrescenta informações lógicas que acabam conduzindo o texto à ideia central do texto e à situação exposta na ilustração que era de fazer uma serenata:

Pensou em comprar um cd do Pink Floyd, mas ela poderia ser pagodeira. Serenata é uma boa opção, tem música e tem poesia, mulheres gostam disso.

No entanto, o texto base não explicita a possibilidade de uma serenata, apenas relata os problemas que poderiam haver na situação. Contudo, o autor do texto 3, acrescentando informações sobre as várias possibilidades de onde se fazer uma serenata, chega à conclusão de que o melhor local seria no apartamento da moça, dirigindo-se, nesse momento, ao texto base que trata das dificuldades de realizar a serenata no local. Com a proposta da atividade prática, acredita-se que os alunos conseguirão visualizar em suas outras produções a necessidade de se fazerem claros, apontando para o seu interlocutor o que pressupõem que não esteja ao alcance de seus conhecimentos, identificando as lacunas, preenchendo-as e dando o entorno da situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que, além das várias teorias linguísticas que têm postulado o ensino com base na visão social de língua, os documentos oficiais da educação também têm amparado teoricamente esse ensino de caráter dialógico. Nesse sentido, cabe deixar algumas palavras encontradas em Garcez (1998), onde a autora, pensando nas propostas para o ensino de escrita, diz que o discurso caracteriza-se por suas vinculações à situação, ou seja, exige a consideração de elementos extratextuais provenientes do contexto onde está inserido. Como demonstrado na análise, esses procedimentos são possíveis no ensino da escrita. Por meio da atividade, os alunos conseguiram identificar a necessidade de vinculação de suas produções verbais ao contexto extraverbal.

Espera-se que essas novas propostas interativas que exigem a participação e a reflexão no que diz respeito ao objetivo de um texto, por exemplo,

sejam expandidas, divulgadas e consolidadas. A base para essa instauração, pois, está na postura do professor com relação a adoção de uma concepção de linguagem que deve estar fundamentada em práticas interativas. No exercício através da reflexão linguística, em que o aluno identifique o extraverbal no discurso articulado com o verbal ou em outras atividades do tipo, acredita-se que o aluno conseguirá apreender também o funcionamento da estrutura de maneira mais atrativa e significativa, além de desenvolver a sua competência comunicativa.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V.N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica)**. 1926. Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, Freudism, New York. Academic Press, 1976.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRITTO, Luis Percival Leme. **Fugindo da Norma**. Campinas-SP: Átomo, 1991.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MEURER, José Luiz. **Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor**. In:BOHN, H.I. e VANDRESEN, Paulino (org) *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado do Ideb 2009**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb> r>. Acesso em: agosto de 2011.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado; Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

Simone Maria Barbosa Nery Nascimento _____

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2009.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever**, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado) - São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

Recebido: 21/06/2013

Aceito: 27/08/2013