

2. Fundamentação teórica

2.1. A linguística aplicada na produção de textos

A Linguística Aplicada (daqui por diante LA) surgiu no meado do século XX, década de 50. Segundo Cavalcanti (1986), há muito tempo foi vista como uma aplicação da Linguística (teórica) ao ensino de línguas (p.5).

Entre os anos 80 e 90, a LA começa a ganhar notoriedade a partir dos estudos de autores que começaram a trazer à tona discussões a respeito de qual seria ou deveria ser o propósito da Linguística Aplicada (Cavalcanti, 1998; Moita Lopes 1990, 1994, 1996; Pennycook, 1998). Durante essa trajetória, foi se construindo outra visão dessa área de investigação: a de que a LA é essencialmente multidisciplinar e por isso os seus fundamentos teóricos e a sua metodologia não são monopolizados por nenhuma área de investigação, nem mesmo pela Linguística. (p. 6 e 7)

A LA passou a ser vista como uma área que focaliza os estudos da linguagem junto às práticas sociais, assumindo, assim, a produção de conhecimentos a partir dos diversos universos discursivos para compreender os sujeitos e as suas singularidades na vida social.

Moita Lopes (2003) sinaliza que a ação de politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. (p. 22). O autor pontua a necessidade de investigar o sujeito na sociedade, “seus atravessamentos identitários construídos pelo discurso” (idem), bem como entender de que forma o conhecimento desse sujeito é construído por meio de sua classe, seu sexo, sua etnia etc. Dessa forma, entende-se que a LA seja um caminho para entendermos a vida contemporânea e, no caso da escola, seja uma direção para a formação e construção de leitores e produtores de textos; sujeitos críticos e cientes de que a leitura e a escrita são práticas sociais e necessárias para a inclusão nessa sociedade contemporânea, cada vez mais excludente.

A partir de pesquisas apresentadas em vários congressos e encontros¹, por pesquisadores e teóricos preocupados em contribuir para esse campo de atuação na linguística, direcionamentos e deslocamentos foram sendo delineados de forma a serem introduzidos e aplicados. Oliveira no texto “Considerações em torno da Relação da linguística aplicada ao ensino de língua materna” esclarece algumas dessas reformulações:

- 1- do ponto de vista de natureza teórico-metodológico, há a concepção da relação entre signos e realidade e não mais entre signos; as pesquisas objetivam olhar para a linguagem enquanto realidade vivida;
- 2- em relação aos procedimentos didáticos, as pesquisas apontam para a realização das atividades a partir de textos e não para atividades que privilegiem a organização e a estruturação do sistema linguístico, tais como a utilização de estratégias identificação, reconhecimento e classificação de elementos gramaticais. (Oliveira, p. 13)²

Com propostas dessa natureza, a LA passa a considerar a aproximação do ato de produção e compreensão do texto às situações interacionais que envolvem as propriedades discursivas, interativas e enunciativas. Oliveira (*idem*) sinaliza que a partir dessas pesquisas abriu-se uma nova vertente de estudos da /na LA em que a atenção está direcionada à produção do discurso, às interações entre interlocutores e às relações dialógicas entre as diversas vozes presentes no texto. Dessa forma, os sujeitos, quando se inserem no mundo da escrita, constituem-se como tais, tendo em vista que através da produção escrita revelam-se valores, ideologias que se materializam em seus discursos.

Cavalcanti (1986) sinaliza que o foco da LA está nos problemas de uso de linguagem seja dentro ou fora do contexto escolar em interações face-a-face (conversação) ou ouvido-a-ouvido (conversação telefônica) ou mediante o texto. A autora ressalta que o objetivo da LA é, também, enfocar o contexto social

¹ [À título de exemplo, assinalo as contribuições do Grupo de Trabalho (GT) de Linguística Aplicada. O GT de Linguística Aplicada da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística -, desde os anos 90 até hoje, se reúne a cada dois anos. Hoje, a associação conta com três subgrupos, Formação de Professores, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Teorias dos Gêneros. Tais direcionamentos e deslocamentos foram apontados em pesquisas apresentadas no GT- de Linguística Aplicada e no sub-GT “Ensino e Aprendizagem de Línguas”, nos últimos encontros da ANPOLL.

²http://www.cchla.ufrn.br/odisseia/numero3/arquivos/Maria_Bernadete_CONSIDERACOES_EM_TORNO_DA_RELACAO_DA_LINGUISTICA_APLICADA%20E_O_ENSINO_DA_LINGUA_MATERNA.pdf

visando envolver todas as situações do cotidiano como, por exemplo, a família, o trabalho, o contexto escolar, identificando nelas questões de uso de linguagem e desempenho dos usuários (p.8 e 9).

Ivanic (1998) explica que as escolhas do autor a respeito do discurso escrito partem do processo de categorização social que o escritor faz e que “a linguagem é um meio de expressar que a identidade social se aplica a todos os aspectos do sistema linguístico” (p. 38). O que a autora diz relaciona-se ao pensamento Bakhtiniano de que “a linguagem atravessa todas as esferas das atividades humanas”³. Portanto, estabelecer relação entre linguagem e contexto social é um ponto fundamental nos estudos em LA.

O foco da presente pesquisa, nas linhas da LA, está na leitura, na produção de textos e na interação entre texto e contexto. As práticas de linguagem nos textos se voltam para as construções discursivas e identitárias, visto que os fatores sócio-histórico-culturais dos alunos são acionados no momento da escrita.

2.2.

Enunciação e Discursos: dialogia, heterogeneidade e interdiscursividade

Nesta seção, abordaremos os conceitos de dialogia, heterogeneidade e interdiscursividade a fim de estabelecer conexões nas interfaces entre os conceitos de intertextualidade, paráfrase e narrativa, que serão tratados em seções posteriores.

Na dialogia, elucidaremos a perspectiva bakhtiniana em torno da enunciação. Em seguida, focaremos a heterogeneidade enunciativa sob dois pontos de vista: a mostrada e a constitutiva. Finalizando esta seção, veremos o conceito de interdiscursividade no que tange discurso – sujeito – texto.

³ BAKHTIN [1953] 1992, p.179 apud Koch, 2002, p.53.

2.2.1. Dialogia

Segundo Brandão (1991, p.54 apud Gouvêa p.59), “enunciar é se situar sempre em relação a um já dito que se constitui no outro do discurso”, ou seja, o discurso está atrelado à memória, pois quando se deseja reproduzir um determinado enunciado é necessário recuperá-lo pela memória que é acionada na intenção de trazer o momento enunciativo à tona.

A perspectiva assumida por Bakhtin é a de que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, como condição de sentido do discurso:

“A palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o ‘eu’ em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertença. O Eu do Outro e por ele é constituído” (1929 apud Koch, 2008, p.64)

No ponto de vista desse teórico, o dialogismo se desdobra em dois aspectos: o da interação verbal entre enunciador e enunciatário e o da intertextualidade no interior do discurso.

Para Bakhtin (1997, 2003), o conceito de relações dialógicas se manifesta no espaço da enunciação, que é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados. Bakhtin considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores. Para o autor, a enunciação não existe fora de um contexto sócio-ideológico, com cada sujeito pertencendo a um contexto social bem delineado. A enunciação é assim organizada pelo meio social, que determina a sua forma e o seu sentido.

Nessa perspectiva, Bakhtin introduz o conceito de diálogo, que para ele compreende não apenas as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas que se modifica a todo instante devido as variações do contexto, sendo a enunciação a unidade de sentido na qual se estabelece a interação entre o locutor e o(s) interlocutor(es).

É no cerne das noções de enunciação e de dialogia que Bakhtin situa o discurso, no qual as condições históricas, sociais e culturais exercem função principal na constituição dos significados produzidos.

No âmbito textual, o discurso é uma prática social de produção de textos, visto que é um produto da interação social em que “a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica” (Bakhtin, 1981, p. 176 apud Voese, 2005, p. 366). Tanto na fala quanto no texto escrito, as vozes que possibilitam a construção de diferentes identidades, assumidas em nossas relações sociais, constituem o nosso discurso. Os discursos se processam no movimento da interação social por meio das palavras alheias e adquirem nova significação no dizer do outro. Assim, as relações dialógicas tornam-se contínuas provocando a mobilização do discurso do outro.

O contexto histórico social, a situação em que os sujeitos vivem, as condições de produção e também os papéis sociais são alguns dos vários fatores desempenhados pelos interlocutores, que determinam os efeitos de sentido, gerados no interior do discurso na interação verbal, levando-se em conta não apenas aspectos linguísticos, mas também as condições de produção do discurso, seja na oralidade, seja na escrita. Para Orlandi (1988), esses fatores são os objetos do discurso. Segundo a autora, eles são colocados na enunciação por conta do sujeito – adquirem sua estabilidade referencial pelo repetível (o pré-construído). Sem esquecer que o que joga na relação com o repetível não é o sujeito em si, mas as posições⁴ do sujeito que regulam já o próprio ato de enunciação (p. 111). Portanto, as enunciações que compõem os discursos não são construções próprias, únicas e neutras, mas palavras povoadas pelas palavras de outrem (Bakhtin, 2003, p. 294-295).

Em relação a esta pesquisa, os textos construídos pelos alunos trazem palavras do texto-fonte, utilizado na tarefa, como também trazem discursos do seu contexto sócio-cultural revelando-nos as várias enunciações, os diversos discursos dentro de um único discurso.

Para Bakhtin, a linguagem é dialógica e polifônica já que, tanto na oralidade quanto nos textos escritos, os discursos construídos pertencem a uma cadeia dialógica, pelo fato de retomarem discursos já existentes para instaurar outros. Assim configura-se “uma operação polifônica, que retoma vozes anteriores e posteriores da cadeia de interações verbais, e não só uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 1997, p. 290-291) ou do autor e do leitor.

⁴ As posições são da ordem das formações imaginárias (Pêcheux, 1969) correspondem aos “lugares” na formação social (Orlandi, 1988, 111).

O discurso, desse modo, promove as significações através da atuação dos sujeitos. Além disso, o envolvimento dialógico, que configura o discurso, permite que os sujeitos interajam e troquem experiências, permitindo, assim, que construam e reconstruam novas significações, levando-se em conta os contextos histórico-sociais nos quais estão inseridos.

Sendo assim, o conceito de dialogismo, formulado por Bakhtin, é referência para entendermos o conceito de heterogeneidade enunciativa que veremos na seção seguinte.

2.2.2. Heterogeneidade Enunciativa: mostrada e constitutiva

A heterogeneidade se divide em dois planos: a constitutiva e a mostrada. Authier-Revuz e Maingueneau (1989), constataram que a presença do outro na superfície discursiva é determinada pelo fenômeno da heterogeneidade.

Lima (p. 2)⁵ retoma os estudos de Authier-Revuz (apud 1990: 32) para sinalizar que a heterogeneidade constituída é a que se refere “aos processos reais de constituição do discurso”, enquanto que a heterogeneidade mostrada se refere aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição”. Para a autora, ambos os tipos são considerados como processos distintos, mas não separados, pois, para ela, os casos de heterogeneidade mostrada são “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (idem, p. 26).

No caso da heterogeneidade mostrada, há uma subdivisão: marcada e não marcada. A primeira está relacionada à ordem da enunciação, visível na materialidade linguística como, por exemplo, as citações, o uso das aspas, o discurso relatado (formas sintáticas do discurso direto e discurso indireto). Na heterogeneidade mostrada não marcada, temos a ironia, o discurso indireto livre etc, que estão voltados para a ordem do discurso, no qual não há visibilidade do

⁵ http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao06/Artigos_Lima.php Acesso em 21 de julho de 2010.

discurso original, pois há nele uma reformulação do já dito e não a sua explicitação. Há um “outro dizer” na produção de sentidos.

Para Maingueneau, a heterogeneidade mostrada “incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis, a partir de uma diversidade de fontes de enunciação”. A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, “não é marcada em superfície, mas a Análise do Discurso pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva” (1989: 75).

Nesse sentido, entendemos que o discurso é sempre a manifestação de outros discursos, seja ele mostrado ou não. No caso da heterogeneidade constitutiva, as vozes se misturam e fundem em um único enunciado. Maingueneau diz que:

“Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, qualquer que seja seu tipo, pode estar inscrita em uma relação essencial com uma outra, aquela do ou dos discursos em relação aos quais o discurso de que ela deriva define sua identidade” (Maingueneau, op. cit., p. 120).

A “unidade de sentido” provém de um discurso que se envolve com outro já existente (interdiscursos). Ambos se articulam, transformando o último discurso em algo diferente, único, porém, não original.

A propósito dessa pesquisa, a heterogeneidade mostrada não marcada e a heterogeneidade constitutiva apresentam maior relevância visto que os alunos trazem em seus textos: 1) relação com o texto da tarefa e 2) discursos que articulam *no texto* sobre a sua vida social.

2.2.2.1. Interdiscursividade

A heterogeneidade constitutiva diz respeito ao entrecruzamento de diferentes discursos dispersos no meio social, resultado do que os teóricos chamam de interdiscurso.

Entendemos por interdiscurso a existência de um discurso conjugado a outro que foi dito anteriormente em algum lugar, em algum momento e que nos ajuda a perceber os sentidos intrínsecos a uma determinada enunciação. Desse modo, pode-se afirmar que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso porque todo discurso provém de outros.

O sujeito, entretanto, é colocado, nesse arcabouço teórico, como o indivíduo inserido em um contexto social, um lugar sócio-histórico ideológico marcado, que se constitui através das diferentes vozes sociais e pela heterogeneidade de discursos que compõem os espaços. E é por meio da linguagem que esse sujeito interrelaciona-se constitutivamente com o social.

Orlandi (1988, p.53) diz que “o discurso é caracterizado duplamente pela dispersão: a dos textos e a dos sujeitos”, o que implica dizer que o texto se constitui de forma heterogênea, pois nele se encontram vários discursos devido às várias posições ocupadas pelo sujeito no texto.

Nessa perspectiva, a heterogeneidade é importante na interação enunciativa e na interdiscursividade a partir da qual todos os discursos são reproduções de outros discursos já existentes, produzidos anteriormente em outro tempo e espaço.

Nessa concepção de discurso e sujeito, entende-se texto como dispersão de sujeito, levando-se em conta que esse sujeito ocupa várias posições enunciativas e a dispersão de textos se dá pelo discurso.

2.3. Intertextualidade e paráfrase

Nesta seção, apresentaremos as relações de intertextualidade na produção de textos dos alunos. Um dos fatores determinantes para a realização da atividade é a relação parafrástica que o aluno incorpora em seu texto, mediante características do texto-motivador. Entretanto, quando a paráfrase se realiza como expansão de ideias, como novos sentidos, percebemos que a relação de

intertextualidade nos mostra o caminho de leitura do aluno escritor bem como a sua capacidade criativa revelada na composição do texto.

2.3.1. Intertextualidade

A intertextualidade está estritamente ligada à interdiscursividade. O mesmo não ocorre se for o inverso. Fiorin (2006), ao considerar que há uma distinção entre discurso e texto, nos remetendo a interdiscursividade e intertextualidade, diz que “o termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. A intertextualidade pressupõe, assim, sempre uma interdiscursividade, mas não o contrário” (Fiorin, 2006, p. 181). O autor complementa dizendo que pode haver relações entre textos (intertextuais) “quando um texto se relaciona dialogicamente com outro texto já constituído” (p. 182). Desse modo, a intertextualidade configura-se como um tipo particular de interdiscursividade em que se relacionam textos de materialidades distintas. Fiorin enfatiza que:

(...) as relações entre textos ocorrem quando duas vozes se acham no interior de um mesmo texto (...) há relações entre textos, quando um texto se relaciona dialogicamente com outro texto já constituído. Há no texto que se relaciona com ele o encontro de dois textos (Fiorin, 2006, p. 181-182).

Por intertextualidade, pode se compreender a existência de uma relação dialógica, havendo a presença de um texto no interior de outro, pois como já se sabe, no texto permeia-se um “já dito” e até mesmo um “já escrito”. Nesse sentido, o processo discursivo se estabelece sempre sobre um discurso prévio.

Portanto, nas relações intertextuais e interdiscursivas, o leitor constrói sentidos a partir do momento em que seus conhecimentos prévios e a sua memória discursiva são acionados, e, dessa forma, o seu discurso vigente é relacionado aos outros que estão guardados na memória. Caso isso não aconteça, a compreensão não se realiza e, conseqüentemente, o leitor não consegue construir e reconstruir os sentidos.

O conceito de intertextualidade foi criado por Júlia Kristeva, uma semiótica da Teoria da Literatura, que se dedicou a estudar o fenômeno da relação dialógica entre textos. Segundo a autora, “todo texto é um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, 1974, p.64)⁶. Dessa forma, a autora defende que a palavra tem os sentidos ampliados, pois pode funcionar em três dimensões: sujeito – destinatário – contexto.

Nesses termos, entende-se que a escrita intertextual adquire um caráter social, pois o sujeito do discurso se insere nas dimensões descritas por Kristeva – fala-se e/ou escreve-se (sujeito) para alguém (destinatário) num determinado contexto.

No contexto da sala de aula, Meserani (2002, p.80) afirma que a *redação escolar* intertextualiza-se com a aula ou com um texto geralmente adotado e lido em classe ou em casa, como lição. Nessa perspectiva, segundo Meserani (2002, p.101), a escola, em princípio, não é uma agência de criação, mas de transmissão e assimilação de informações, tendendo a incentivar a prática parafrástica.

Koch também se interessa pela questão da intertextualidade que, segundo a autora, “diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos com os quais ele, de alguma forma, se relaciona” (2008, p.46).

As relações intertextuais são organizadas em sentido amplo e em sentido restrito. O sentido amplo estaria relacionado a uma forma implícita, ou seja, todo texto está presente em outro texto. Essa concepção aproxima-se do conceito de interdiscursividade proposto por Maingueneau (1976, p.36, apud Koch 2008, p.60), que diz que um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual toma posição. Então, podemos entender que o sentido amplo vai exigir do receptor (leitor) conhecimentos necessários para compreender a significação implícita do conteúdo apresentado no texto. O sentido restrito refere-se à relação de um texto com outros, seja na forma ou no conteúdo, seja na intertextualidade implícita ou explícita, seja nas semelhanças ou nas diferenças entre eles.

⁶ Kristeva apud Revista do Centro Universitário de Volta Redonda, p.59 – Cadernos UniFOA – Ano II – nº 04 – agosto de 2007

Koch salienta que é através da comparação entre textos que se pode revelar as semelhanças de caráter formal ou estrutural entre determinados gêneros textuais (intertextualidade tipológica), que estão guardados na memória dos usuários, que desempenhará papel preponderante no processo de produção e recepção textual.

É importante, também, ressaltar que o leitor só percebe em um texto a ocorrência de intertextualidade se for conhecedor de outros textos, aos quais ele pode estabelecer a relação. Caso contrário, o leitor não consegue identificar as marcas intertextuais neles presentes.

Nessa perspectiva, apontaremos a seguir a utilização da paráfrase, especialmente na escrita escolar, como recurso de construção do texto.

2.3.2. Paráfrase como recurso de construção de texto

A paráfrase é um recurso bastante utilizado na escrita escolar e acadêmica. O aporte teórico utilizado neste estudo nos encaminha à análise das relações parafrásticas que se fazem presentes nas produções textuais dos alunos, bem como a forma como elas ocorrem, reprodutiva ou criativamente.

O termo paráfrase, segundo Fuchs (1982; 1985), foi inicialmente empregado para designar a prática de reformulação de textos. Ribeiro (2006, p. 2), retomando Fuchs, sinaliza que a paráfrase utilizada no exercício da retórica, por sua vez, estava voltada para a produção de um novo texto. Nesse sentido, a interpretação do texto de origem geraria o texto reformulador (texto parafrástico) que, de certa forma, acaba sendo uma imitação de outros textos, anulando, assim, a distância em relação ao texto tomado como modelo. O resultado desta atividade é chamado por Fuchs (op. cit.) como reformulação imitativa.

Na segunda metade do século XX, os estudos linguísticos se voltam para a questão da paráfrase, enfatizando as relações entre formulações linguísticas. De acordo com Fuchs (op. cit.), três fatores explicam o interesse da Linguística pela paráfrase:

- i) o desenvolvimento de trabalhos no domínio do tratamento automático da língua e dos textos;
- ii) o estudo sistemático das relações entre frases;
- iii) o alargamento das preocupações semânticas que, da palavra, passam à frase e até mesmo ao texto.

As reformulações parafrásticas continuavam no cerne de interesse da Linguística e novos estudos foram desenvolvidos sob perspectivas de várias teorias. De acordo com Fuchs (1985), os estudos contemporâneos sobre a paráfrase se apóiam em três abordagens:

- i) a paráfrase encarada como equivalência formal entre frases;
- ii) a paráfrase definida a partir de uma relação sinonímica e
- iii) a paráfrase vista como uma atividade de reformulação, considerando-se que tal atividade varia segundo os sujeitos e a situação em que a atividade parafrástica é produzida.

A paráfrase, embora esteja relacionada a aspectos de equivalência de estruturas em nível sintático-semântico, não se reduz apenas ao nível linguístico, mas se respalda também no nível discursivo. Daí a necessidade de tratar a paráfrase atrelando o ato comunicativo no viés do código, à situação de comunicação, afinal é a situação que dá margem às interpretações possíveis, tanto do enunciador quanto do enunciatário.

Para Fuchs (1982), as manifestações parafrásticas podem levar em conta os fatores não linguísticos, ou seja, aqueles motivados pelas relações biossociais. Nesse caso, as manifestações não se dão apenas pela estrutura linguística, mas pressupõe também a situação em que o aluno-escritor esteja envolvido ou a intenção que o mesmo tenha.

Considerando o aspecto enunciativo-discursivo, o sujeito, ao utilizar o recurso parafrástico, está introduzindo no texto o seu próprio dizer, de forma a elucidar o seu propósito discursivo em relação ao outro. Em decorrência dessa visão, retomamos as palavras de Bakhtin (2003, p.311) que diz que só é possível a reprodução mecânica do texto (por exemplo, a cópia) “mas a reprodução do sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”. Portanto, não há reprodução idêntica.

Sob esse escopo, entendemos que a paráfrase ajusta-se ao contexto em que a enunciação é produzida, traduzindo assim as singularidades do sujeito por meio da linguagem o que consiste em dizer que a paráfrase não tem apenas a função de retomar o repetível, o já-dito, mas, produzir efeitos de sentido a partir dessa retomada, tendo em vista a ampliação dos sentidos do já-dito.

Meserani é outro autor que se dedica ao estudo da paráfrase, sendo que o seu ponto de vista é direcionado ao contexto de sala de aula. A sua contribuição é importante nesse trabalho porque atende ao nosso propósito de analisar as relações parafrásticas que o aluno estabelece entre o contexto de tarefa e o texto motivador, observando se ele apenas reproduz quase que literalmente o “já-dito” ou se ele cria novos sentidos ao articular suas ideias com a do texto motivador.

O autor sinaliza que a paráfrase remete a uma obra anterior para reafirmá-la ou esclarecê-la (2002, p.98). Nesse sentido, há por um lado, a possibilidade de aproximação da reprodução e, por outro, há a possibilidade do aluno estabelecer relações intertextuais de forma criativa. Partindo desse pressuposto, o autor divide a paráfrase em dois grupos: paráfrase criativa e paráfrase reprodutiva.

2.3.2.1. Paráfrase reprodutiva e paráfrase criativa

A *paráfrase reprodutiva*, segundo Meserani (2002) é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal, pois trabalha basicamente no eixo das substituições semânticas, da sinonímia. Algumas vezes repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar sequência à mensagem derivada (Meserani, 2002, p. 100). Assim, ao escrever, o sujeito aciona a sua habilidade em selecionar as ideias principais de forma a sintetizar o conteúdo original e aplicá-lo ao texto derivado.

Por *paráfrase criativa*, o autor entende que é aquela que vai além dos limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinonímico, da simples tradução literal (Meserani, 2002, p. 108). Nesse sentido, a atividade exige do aluno-escritor uma maior

capacidade de relacionar os discursos existentes (no texto) com aqueles que ele pretende trazer para o seu texto, expandindo em novos significados (Idem).

Em concordância com Fuchs e em reforço a essa classificação, Meserani (2002, p. 109) retoma a definição de paráfrase dada pela autora:

“Parafrasear é entregar-se a uma atividade de reformulação pela qual se restitui o sentido de um discurso (enunciado ou texto) já produzido (...) e toda restituição de sentido é deslocamento de sentido”⁷

Corroborando esse propósito, Sant’anna (1985) diz que na paráfrase *ocorre um jogo de diferenciação em relação ao texto original, sem que, contudo, haja traição ao seu significado* (p.24). Isso significa que a temática do texto produzido pode ser a mesma do texto de origem, entretanto, o momento em que se produz o novo texto é outro, assim como o produtor também. Nessa perspectiva, “a paráfrase criativa *serve-se* do texto de apoio como um pretexto, como um motivo ou tema” (Meserani, 2002, p.109) e no momento em que a relação de intertextualidade é estabelecida, os processos de leitura e escrita do aluno-escritor são revelados. O que se espera do aluno-escritor, portanto, é que ele vá além da utilização do recurso da paráfrase, avançando suas ideias em direção à produção de novos sentidos.

Ainda que, muitas vezes, a reprodução seja estimulada, o aluno tem total liberdade para criar, para imaginar e construir o seu próprio conhecimento. Tomando como base essa visão, Meserani (2002) sinaliza, ainda, que um estilo, um tom retórico, a estrutura de um gênero, tudo isso pode ser deslocado, reconstruído, à maneira de quem o faz, e salienta que a paráfrase mais interessante é a que trabalha não só o aspecto semântico, mas também o formal (p.109).

Sob esse ponto de vista, quando o aluno *recebe um texto como suporte para sua produção ou para a tão alegada ‘falta de ideia’ surgida na hora de redigir* (Idem, p. 113), ele tem a possibilidade de imprimir no texto as *marcas de sua diferença e originalidade* (Idem, p. 120). Para tanto, as escolhas linguísticas e discursivas que faz tornam a atividade extremamente significativa tanto para o escritor quanto para o leitor, levando-se em conta o domínio que o aluno

⁷ MESERANI, 2002, p.109 Apud HILGERT, José G, 1989 , p. 35.

manifesta ao utilizar uma formulação ou outra (reprodutiva ou criativa) conforme a situação de realização da atividade.

O foco desta pesquisa não consiste apenas nas relações parafrásticas que os alunos estabelecem com o texto motivador, mas está também na construção das identidades discursivas e sociais no momento da produção de suas narrativas. A seguir, apresentaremos os fundamentos teóricos a respeito de narrativa, escrita e identidades.

2.4. Narrativa, escrita e a construção de identidades

Nesta seção, comentaremos como as histórias de vida podem contribuir como instrumento de conhecimento e entendimento pessoal e social, já que as histórias que contamos sobre nossas vidas e as vidas de outras pessoas nos inserem num processo social do significado, a partir do qual construímos o mundo social, nos construímos e aos nossos interlocutores (Moita Lopes, 2002, p. 61)

A todo instante, contamos histórias e experiências vivenciadas. Ao contá-las ou escrevê-las estamos dando sentido às nossas experiências e, conseqüentemente, conferindo significados a nossa vida social. A ação de narrar tais fatos, conforme sinalizado por Goffman (1974), é “como uma quase compulsão, pois os indivíduos passam a maior parte do seu tempo narrando experiências passadas (suas próprias e as dos outros), acontecimentos, opiniões etc” (apud Fabrício e Lopes (2004, p. 7).

Para Fabrício e Moita Lopes (2004, p. 7), as histórias que contamos a nosso respeito e a respeito dos outros são uma forma corrente de texto em nossa cultura, pois tudo o que fazemos – seja ler, amar, criticar maldizer, sonhar, ensinar entre tantos outros atos – é em forma de narrativa.

Bruner (1991 apud Galvão, 2005, p. 328) também afirma que a nossa experiência diária é organizada principalmente sob a forma de narrativa, pois criamos histórias, desculpas, contamos fatos, experiências entre outros. Bastos (2005), no entanto, afirma que a atividade de narrar não consiste apenas em

transmitir o sentido de quem somos, mas também em construir relações com os outros e com o mundo que nos cerca.

Neste sentido, apoiamo-nos numa visão de narrativa socioconstrucionista de significados (Bruner, 1997; Moita Lopes, 2002; Bastos, 2005), pois, quando contamos nossas experiências, estamos co-construindo nossos significados de mundo, bem como os sentidos daqueles que nos cercam. Contudo, “não podemos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, por meio dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (Galvão, 2005).

2.4.1. História de vida, narrativa e escrita

No contexto de sala de aula, os alunos trazem suas experiências e anseios por meio das histórias que contam, sejam deles, sejam de outros. O trabalho de atrelar a história de vida à atividade de paráfrase exige do aluno-escritor a capacidade de selecionar as ideias principais do texto fonte e articulá-las com as suas experiências reais de vida.

Segundo Linde (1993, p.3), para que uma pessoa exista no mundo social, é preciso que ela tenha uma história de vida coerente e aceitável, de forma a ser constantemente contada e recriada⁸. Além disso, as histórias de vida exercem um papel fundamental na maneira como organizamos a nossa vida social, bem como expressam o nosso sentido de nós mesmos e são usadas para “expressar e negociar pertencimento ao grupo” (Linde, 1993, p. 3, Moita Lopes, 2002, p.147, Bastos, 2005, p. 1).

Nas histórias de vida, Linde identifica três unidades discursivas: *narrativa*, *crônica* e *explicação*.

⁸ In order to exist in the social with a comfortable sense of being a good, socially proper, and stable person, an individual needs to have coherent, acceptable, and constantly revised life story. Linde, 1993, p. 3.

A *Narrativa* é um método de recapitular as experiências passadas e se caracteriza por sua estrutura organizada em uma sequência temporal, por ter um ponto e por ser contável (Labov, 1972 apud Linde, 1993, p. 68).

A narrativa é também definida como um tipo de organização discursiva que usamos para agir no mundo social e que funciona como instrumento cultural, na mediação do processo de construção das identidades sociais (Brockmeier, 2001; Ochs, 1997; Carricker, 1998; Linde, 1997; Moita Lopes, 2002)⁹.

Para Charlotte Linde (1993), que direciona seus estudos mais especificamente para as histórias de vida, o importante não é relatar eventos que realmente tivessem ocorrido, mas apresentá-los *como se tivessem ocorrido*, bem como a forma com que são relatados.

Para Labov, as narrativas possuem propriedades formais, cada uma com uma função. Para ele, o modelo inclui seis elementos: um Resumo (*Abstract* – É o sumário da narrativa), Orientação (*Orientation* – Identifica o tempo (quando), o lugar (onde), a situação (qual) e quem (participantes / personagens), Complicação da ação (*Complication* – seqüência de acontecimentos (o que aconteceu?), Avaliação (*Evaluation* – significado e sentido da ação, atitude do narrador), Resolução (*Result* – o que aconteceu, como foi resolvida a complicação) e Coda (*Coda* – sinaliza que a narrativa acabou; faz a ligação entre o tempo da narrativa e o presente; fecha a seqüência das ações complicadoras).¹⁰

Apoiando-se no arcabouço teórico de Labov, Linde analisa a narrativa dividindo-a em quatro partes: resumo (opcional), orientação, orações narrativas e coda (opcional). A *avaliação*, de acordo com Waletzky (1967) e Labov (1972), é a parte da narrativa responsável por informar a carga dramática e/ou emocional da história e pode aparecer em qualquer momento da narrativa, mostrando o clímax da história narrada. Linde (1993) amplia a definição de avaliação proposta por Labov, analisando a avaliação como elemento de negociação em interações sociais.

⁹ FREITAS, L. (UEG-Jaraguá). Brasileiros no exterior: trabalho, identidade e estigma. http://www.unucseh.ueg.br/revistaplurais/downloads/edicao_v1_n5/brasileiros_no_exterior_trabalho_identidade_e_estigma_freitas_2007.pdf
Moita Lopes, 2002, p.59.

¹⁰ De acordo com Labov (1972), as codas também podem conter observações gerais ou apresentar os efeitos que os eventos narrados tiveram no narrador (Tradução de Taís de Oliveira apresentada ao Curso Monográfico - LET 1018 - Língua Portuguesa – 2003.1).

O *resumo* é a parte em que se pode sumarizar toda a narrativa, além disso, tem uma função interativa, pois, sendo no início, já deixa uma prévia do que será contado no decorrer da narrativa.

A *orientação* apresenta os componentes da narrativa (personagens, tempo, lugar, circunstâncias), podendo aparecer em qualquer momento na narrativa. As *orações narrativas* formam a narrativa propriamente dita e leva-se em conta a ordem dos eventos. A *coda* pode sinalizar o fim da narrativa como também os efeitos de um evento narrado

A *crônica* é outra maneira de contar histórias de vida. Essa unidade de discurso se refere à “recontagem de uma sequência de eventos que não tem um único ponto avaliativo unificado” (Linde, 1993, p. 85) Embora a crônica esteja relacionada à narrativa, elas se diferenciam em alguns aspectos. Um dos aspectos relaciona-se à ordem dos eventos a serem narrados. No caso da narrativa, os eventos são organizados em conformidade com a ordem em que aconteceram. Já a crônica não possui um ponto da narrativa, pois os eventos são avaliados separadamente e não em sequência. Outro aspecto refere-se ao aparecimento, na narrativa, de elementos tais como sumário, orientação e coda, os quais não são possíveis de aparecerem na crônica.

Explicação é a última unidade do discurso identificada por Linde como uma forma de se falar de histórias de vida. De acordo com a autora, o narrador pode justificar uma ação, bem como dar razões a determinado evento usando a explicação (1993, p. 90). A explicação é a apresentação de uma proposição a ser provada a partir de uma sequência de razões que justifique a proposta.

Linde (1993) trata junto às *histórias de vida*, o conceito de coerência na narrativa. A autora afirma que a coerência é uma propriedade do texto, que decorre a partir das relações que as partes de um texto possuem com outras ou com todo o texto. A coerência também pode ser entendida como uma realização cooperativa do falante para o destinatário¹¹.

Para que haja coerência é preciso que haja uma demanda social a ser cumprida e que os seus participantes sejam membros competentes em suas culturas (haver um consenso, uma adequação). Já que as narrativas são partes de uma história de vida, esta demanda equivale a uma obrigação de proporcionar coerência, levando-

¹¹ Coherence is a property of texts; it derives from the relations that the parts of a text bear to one another and to the whole text...Coherence must also be understood as a cooperative achievement of the speaker and the addressee” (p. 12)

se em conta a questão da causalidade. A análise que faremos terá como base o referencial de Linde (1993) cujo objetivo é entendermos como o aluno constrói – ou tenta construir – sua narrativa de forma coerente, para o seu interlocutor.

Segundo Linde (1993), os princípios que estabelecem a coerência são a *causalidade adequada e a continuidade*. A autora analisa a causalidade adequada como aquela que parte das escolhas feitas pelo narrador no momento de descrever os eventos que compõem sua história. A coerência de uma sequência de eventos é que determina a causalidade. Nesse sentido, é preciso que o narrador estabeleça que o protagonista exerça agência correta e suficientemente aceitável de acordo com padrões sócio-culturais (p.128). Seguindo esse ponto de vista, é preciso que sejamos coerentes ao contarmos histórias para que elas sejam aceitas e compreendidas pelo nosso interlocutor.

Linde pressupõe que a coerência e a continuidade no discurso justificam e explicam uma escolha. No caso da escrita do aluno, a escolha de um determinado assunto deve guardar uma coerência diante das mudanças que ocorrerem no decorrer do texto.

Entretanto, algumas situações relatadas podem não atender aos princípios de coerência propostos por Linde (1993) gerando assim uma *causalidade inadequada*. Dois grandes tipos de relações existentes entre os eventos que parecem ser tratados como causalidade inadequada são *acidentes e descontinuidade*. Em geral, as categorias de acidentes e descontinuidade são bastante semelhantes, mas diferem em um ponto, conforme exemplo extraído de uma das narrativas que compõe o conjunto de dados da pesquisa. O pai de um adolescente de quinze anos falece e a família se encontra em uma situação de precariedade. O menino tem que escolher entre estudar e trabalhar ou apenas trabalhar para sustentar a família. A escolha que ele fizer pode ser referida como acidental. Agora, se o adolescente, na mesma situação, escolhesse parar de estudar e realizar trabalho voluntário seria visto como uma sequência que pode ser tratada como uma descontinuidade.

Os sistemas de coerência se baseiam no senso comum (Linde, 1993) que são as crenças que qualquer pessoa de uma dada cultura pode ter¹². No dia a dia, nós adquirimos espontaneamente um modo de entender e atuar sobre a realidade. Assim, o conhecimento que temos é produto de uma prática social. Nesse sentido,

¹² MOITA LOPES, 2002, p.151.

aprendemos crenças que se transformam em verdades e passam a fazer parte das explicações para tudo o que observamos e experimentamos.

Muitas das crenças construídas no senso comum são naturalizadas. Nas palavras de Linde (1993, p. 192), “[elas] são tão obviamente verdadeiras que é difícil vê-las como crenças”. Por isso, raramente há questionamentos sobre outras possibilidades de explicações para a realidade.

Em concordância com os objetivos dessa pesquisa, é notável que se busque observar nas narrativas as co-construções de significados que os alunos trazem para escola e que são inerentes às práticas discursivas fora dessa instituição (família, igreja, bairro, meios de comunicação, trabalho), mas que surgem dentro desse contexto. Completando esse ponto de vista a partir das palavras de Bakhtin, compreendemos que “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (2003, p. 297)

As narrativas escritas pelos alunos revelam a maneira como eles se (re) constroem social e discursivamente, visto que o estudo da narrativa é “uma ferramenta importante para que se possa entender melhor como as pessoas processam construções identitárias através da narração de suas histórias” (Cf. Linde, 1993 apud Santos, p. 4).¹³

2.4.1.1. Apresentação do eu na narrativa

As histórias de vida que são construídas por nós constantemente, sendo elas mais predominantes na oralidade que na escrita, demandam uma coerência para que sejam aceitas no contexto cultural em que estão inseridas. Segundo Linde (1993), essa coerência é importante porque se relaciona diretamente com o estabelecimento de um eu que se arquiteta a partir de vários aspectos da estrutura narrativa e pelo processo de negociação social através dela. Nesse sentido, a

¹³ <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iii/completos%5Cmesas%5CM%203%5CWilliam%20Soares%20dos%20Santos.pdf>

narrativa ocupa um lugar privilegiado na criação e no desenvolvimento de um sentido pessoal e interno do eu, sendo ainda um recurso fundamental na relação com os outros.

A atividade que desencadeou as produções textuais realizadas pelos alunos tinha como propósito que eles narrassem uma história que não fosse necessariamente a deles. Dessa forma, a maioria das narrativas que compõe o corpus dessa pesquisa é iniciada com a apresentação do narrador-personagem, o “eu”, tendo em vista que o texto de apoio inicia-se dessa forma. Em seguida, a apresentação dos outros personagens e o cenário dos acontecimentos.

Bruner afirma que não existe um eu único, estático, pronto para ser revelado ou mesmo recordado. O que dele sabemos e lembramos resulta da influência de fatores sociais e culturais. Por isso, as narrativas pessoais não estão apoiadas em conhecimento acumulado ou na memória, mas nos moldes fornecidos e orientados pela cultura (apud D’Ávila Neto & Baptista, 2007, p.03). Esse eu, portanto, sofre consequências de fatores externos sociais e culturais. Quando narramos sobre os outros, estamos criando uma organização das ações sociais e uma interpretação da realidade em que vivemos, fornecendo o nosso ponto de vista.

Existe um eu e o não-eu. O eu é o que organiza a história, internaliza a realidade inserindo os pontos que considera relevante, contáveis e que atenda às suas necessidades atuais. O não-eu é o outro¹⁴, é aquele para quem lançamos o nosso ponto de vista.

A narrativa relaciona os diferentes “eus” que surgem durante toda a nossa vida através daquilo que vivemos, contamos e das histórias que ouvimos. Bruner diz que “todas as culturas fornecem pressupostos e perspectivas sobre o eu, como resumos de enredos ou lições para falar de si para si mesmo ou para os outros” (Bruner, 2002b, p. 66 apud D’Ávila Neto & Baptista). Ele ainda afirma que essas imposições culturais não são rígidas, mas permitem alterações ou mudanças de curso. Completando, nesse sentido, Ivanic (1998) diz que a identidade não é socialmente determinada, mas socialmente construída. Isto significa que as possibilidades do “eu” não são fixas, mas abertas a contestação e mudanças, ou

¹⁴ O outro pode ser uma pessoa, um lugar, um contexto.

seja, a construção do eu depende do reconhecimento cultural e social, pois o contexto influencia a sua criação.

Os aspectos do eu construído e mantido são analisados por Linde (1993) de forma a entender de que maneira a estrutura narrativa contribui para sua formação (p.102). A autora analisa três características do eu¹⁵, que são mantidas e negociadas através da linguagem. A primeira é a continuidade do eu, dando relevância à continuidade através do tempo; a segunda é a relação do eu com os outros e a terceira é a 'reflexividade', que consiste na forma como esse eu se coloca na condição do outro, inferindo uma avaliação moral em relação a esse outro.

Conforme é apontado por Linde em seu livro *Life stories* (1993), a continuidade, que é um dos princípios que estabelece a coerência, é necessária para a manutenção e a completude da identidade do indivíduo. Ele traz para o seu presente um passado que lhe é relevante.

A outra propriedade do sentido do eu está voltada para o fato do indivíduo saber distinguir-se dos outros, mas, ao mesmo tempo, saber relacionar-se com eles, tendo como principal veículo a linguagem. A autora explica que a propriedade de distinguir-se e relacionar-se é estabelecida pela natureza social e interativa da narrativa.

Por último, ela esclarece a terceira propriedade do eu, que é a reflexividade, cuja significação é a que o eu deve ser coeso, entre muitos outros 'eus', ao modo que haja um processo de reflexão em torno da relação desses outros 'eus' com ele.

Segundo a autora, a reflexividade é resultante do processo narrativo. Ao narrarmos, evitamos falar do presente no presente, para que haja um afastamento, um espaço entre autor, protagonista e narrador de forma que eles se diferenciem para que este último possa observar e refletir sobre o tipo de eu que está sendo construído naquele contexto. Dessa forma, o narrador tem a possibilidade de usar a terceira pessoa. As narrativas são construídas em primeira pessoa porque na maioria das vezes o narrador é protagonista e narra as suas memórias, suas experiências. No entanto, essas mesmas experiências ou memórias podem se distanciar sob a ótica da terceira pessoa, como é o caso de algumas narrativas,

¹⁵ LINDE, 1993, p. 100 – 106.

desta pesquisa, escritas pelos alunos. Como a maioria das narrativas são compartilhadas pelos alunos no contexto escolar junto aos professores, é provável que o uso da primeira ou terceira pessoa esteja relacionado a encenação da história do outro.

Há narrativas que são construídas com ênfase nos acontecimentos ocorridos desde a infância dos personagens e, geralmente, termina com a avaliação ou coda no tempo vigente. Esse tempo decorrido permite ao narrador que o *eu* seja tratado como *outro*, submetendo a ele um julgamento moral, influenciado pelas normas impostas pela sociedade e que, de certa forma o instruem sobre como relacionar-se e comportar-se no mundo.

Linde sinaliza que as narrativas são construídas para atingir objetivos diversos a fim de mostrar os mais diferentes pontos de vista. Partindo desse propósito, o narrador tem o controle para conduzir a narrativa, já que conhece bem as normas sociais, com as quais sabe lidar.

2.4.2.

A escrita como lócus do processo de construção de identidades sociais e discursivas

Nesta pesquisa, privilegia-se a produção do texto escrito como lugar de construção das identidades social e discursivas, tendo como referencial teórico as práticas do letramento relacionadas às questões de identidade.

Os estudos do letramento baseiam-se na perspectiva de que a leitura e a escrita só possuem significados se estiverem inseridas no contexto das práticas sociais e culturais das quais pertencem. Dessa forma, a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos sociais, dependendo basicamente das demandas que essas práticas propõem aos sujeitos (Street, 1984; Heath, 1989; Barton *et al.*, 2000; Gee, 2000 apud Souza e Vóvio, 2009, p. 1).

Os textos escritos trazem discursos dos alunos, revelando as múltiplas identidades que são construídas no cotidiano. O contexto sócio-cultural emoldura nossa existência, levando-se em conta que “os participantes discursivos estão

agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam (Fairclough, 1989, apud Moita Lopes, 2002, p. 33).

Dentro dessa perspectiva e em conformidade com Ivanic (1998), entendemos que a “linguagem escrita está inserida no contexto social” (p.59) e nesse pressuposto percebemos que as condições efetivas de uso da escrita determinam as práticas de letramento que podem sofrer alterações conforme a mudança dessas condições. Nesse sentido, as práticas de letramento são entendidas como práticas sócio-culturalmente construídas em que o letramento serve a fins sociais, reflete valores, padrões de privilégio e propósitos no contexto social (Idem, p.32). Esses valores, crenças e relações de poder estão em processo constante de contestação e mudança, já que em contextos culturais há valores e crenças dominantes, que privilegiam algumas práticas de letramento em detrimento de outras.

A partir dessas proposições, podemos nos apoiar no que Ivanic (1998) sinaliza a respeito da escrita:

A escrita é um ato de identidade em que as pessoas alinham-se a possibilidades de auto-representação definidas socioculturalmente, fazendo a sua parte na reprodução ou no questionamento de práticas discursivas dominantes conjugando-se aos valores, crenças e interesses que nelas estão inseridas. (p. 32)

Seguindo essa linha teórica, entendemos que a escrita, por estar conectada a outros aspectos da vida social, tem a função de negociar as identidades por meio de práticas discursivas, já que o discurso é recentemente concebido pelos cientistas sociais “como um mecanismo de mediação na construção das identidades sociais” (1998, p. 17). Além disso, como já salientado, construímos a nós e aos outros num processo de construção constante e mutável. Desse modo, ao utilizar a linguagem oral ou escrita como forma de agir no mundo, as pessoas tornam-se conscientes de quem são, construindo, assim, suas identidades sociais.

Moita Lopes (2002) corrobora essa visão ao reforçar que as identidades sociais são construídas nos discursos (p.37). Apoiando-se nessa perspectiva, a leitura e a escrita são consideradas como uma prática social situada, em que o discurso é concebido como uma ação por meio da qual escritores e leitores

interagem uns com os outros como atores no mundo social, construindo a si e aos outros.

Nesse sentido, conforme sinaliza Hall (1990), não se deve pensar em identidade como um fato já concluído e sim, pensar a identidade como ‘produção’, que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação. (p.222).

Teóricos da área da sociolinguística enfatizam em seus estudos que as identidades sociais, não são prontas e nem fixas, mas situadas nos processos discursivos de suas construções; abertas a contestações e mudanças (Omoniyi and White, 2006, Moita Lopes, 2002, Ivanic, 1998, Parmar, 1990) Dessa forma, concluímos que as identidades sociais são como construções sociais e, portanto, discursivas, visto que “aprendemos a ser quem somos nos encontros interacionais de todo dia” (Moita Lopes, 2003, p.27) e que estamos constantemente sujeitos às transformações.

Moita Lopes (2002) sinaliza que a escola, no processo de construção de identidades sociais, tem a função de ser um dos espaços mais importantes para a constituição de quem somos, afinal, a escola constitui um dos primeiros espaços sociais que o (a) aluno (a) tem acesso, desde criança, além de ser um dos primeiros espaços a possibilitar a interação entre pessoas relativamente diferentes do universo familiar.

Kleiman (1998) também define as identidades como aquelas que são “construídas na produção conjunta de significados sociais e que há espaço, na interação, para a criação de novas significações, que podem levar à reprodução ou à transformação dos processos de identificação do outro e de reafirmação ou rejeição da identidade dos participantes, dentro dos limites que o caráter normativo das instituições permite” (p.281). Sendo assim, as identidades sociais construídas na escola podem assumir um papel relevante na vida dos que nela interagem, afinal, a escola é um espaço social de construção de conhecimento/aprendizagem, além de ser o lugar onde a construção do discurso se dá a partir da diversidade de posições e pontos de vista existentes dentro da sala de aula.

A escola é, também, uma instituição em que estão inseridas a organização da cultura, a produção, apropriação e construção do conhecimento científico. É onde ocorre a socialização do saber, na medida em que é de sua responsabilidade

a divulgação do saber nela e por ela produzido (Kohl 1995 apud Oliveira, 1999, p. 95). Em outras palavras, pode-se dizer que a escola é o lugar no qual os processos identitários estão em constante mudança, pois cada um traz em si, significados, representações dos espaços sociais em que vivem. Todos esses fatores nos leva a crer que a identidade não pode ser considerada um dado adquirido, uma propriedade, ou mesmo um produto. É, antes, um lugar de conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser (Hall, 1992; Giddens 1990, Oliveira, 1999).

Dessa forma, as narrativas construídas na escola por meio da produção textual - que é o nosso foco - colaboram para estruturar a vida social dos alunos evidenciando os diversos discursos que compõem e constroem suas identidades.

A partir destes conceitos, apontaremos na análise de dados os tipos de discursos que circulam e que são construídos no contexto escolar (família, religião, amigos, escola, local em que vivem etc.), identificando as vozes que se fazem presentes na produção textual de alunos, visto que, ao fazer uso das narrativas, os processos identitários do aluno são revelados, seja por meio da oralidade, seja por meio da escrita.

É, portanto, no âmbito escolar de uma unidade pública, o lugar escolhido e definido para estudar a construção das identidades sociais e discursivas. Conforme é sinalizado por Moita Lopes (2002), a escola é um contexto social bastante relevante na vida de todos aqueles que nela estão envolvidos. As práticas discursivas desempenham um papel importante no desenvolvimento da conscientização de suas identidades e a dos outros (p. 37), revelando, assim, a importância da alteridade e do contexto, de modo especial, na elaboração do discurso escrito de forma a atender às propostas desta pesquisa.

2.5. Identidades do aluno-escritor

O trabalho de Ivanic (1998) pauta-se na construção da escrita acadêmica e da identidade através do discurso. Segundo a autora, as escolhas discursivas do escritor são fundamentais na construção de suas identidades ainda que essas

escolhas sofram restrições por conta de fatores sociais, bem como sejam influenciadas por convenções culturalmente e historicamente estabelecidas.

A autora ressalta que a ideia de seleção por parte do escritor e as suas possibilidades de opção são socialmente construídas. Dessa forma, o escritor pode empregar em seu texto um estilo próprio que o caracteriza, que o identifica, mas que nos revela que um autor não está livre das influências de outros escritores.

Nessa conjectura, Ivanic (1998) salienta que através de estudos foi reconhecido que o escritor aprendiz não é criativo, mas usa discursos já existentes de forma criativa. A intertextualidade, nesse ponto, contribui de duas maneiras para uma teoria da identidade do escritor: por um lado, a identidade de um escritor não é individual é reconstituída pelos discursos de outros adotados por ele e, por outro lado, a identidade de um escritor não é determinada completamente pelos discursos dos outros, mas sim pela forma como o aluno-escritor se baseia neles ou como esses discursos são combinados (p.86).

No âmbito pedagógico, a identidade do aluno-escritor seria construída a partir das suas escolhas entre vários discursos socialmente disponíveis com os quais ele se identifica em função de suas crenças e objetivos a serem atingidos. Ao fazer escolhas discursivas específicas, os escritores buscam, em suas produções, expor interesses especiais, ideologias e situações que envolvem seu contexto social.

Vimos, neste capítulo, os conceitos de dialogia, heterogeneidade e interdiscursividade no âmbito da enunciação que, segundo Bakthin (1997), é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados.

Fundamentada nesse arcabouço teórico, discutimos as construções textuais e construções identitárias dos alunos, enquanto produtores de textos, ao estabelecer uma intertextualidade entre textos (o produzido e o de motivação) deixando transparecer suas crenças, marcas e impressões da realidade em que vive, utilizando, assim, as paráfrases (paráfrase criativa) ou fazer uma reprodução do que leu (paráfrase reprodutiva) sem deixar fluir sua criatividade.