

# Sumário

Copyright © 2017 das Organizadoras

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

*Foto de capa*  
"Sonhando", Jaime Pinsky

*Montagem de capa e diagramação*  
Guatavo S. Vilas Boas

*Preparação de textos*  
Daniela Marini Iwamoto

*Revisão*  
Karina Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Andréia de Almeida CRB-8/7889

Linguística textual e ensino / organizado por Sueli Cristina Marquesi, Aparecida Lino Pauliukonis e Vanda Maria Elias; Alessandra Castilho da Costa ... [et al.]. – São Paulo : Contexto, 2017.  
192 p.

Bibliografia  
ISBN 978-85-7244-991-5

1. Linguística 2. Ensino 3. Escrita 4. Aprendizagem  
5. Intertextualidade I. Título II. Costa, Alessandra Castilho da  
III. Marquesi, Sueli Cristina IV. Pauliukonis, Aparecida Lino  
V. Elias, Vanda Maria

17-0069 CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

1. Linguística

2017

EDITORA CONTEXTO  
Diretor editorial: Jaime Pinsky

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa  
05083-030 – São Paulo – SP

PAIX: (11) 3832-5838

contexto@editoracontexto.com.br  
www.editoracontexto.com.br

INTRODUÇÃO.....7

PLANOS DE TEXTO, SEQUÊNCIAS TEXTUAIS  
E ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA.....13

Sueli Cristina Marquesi, Vanda Maria Elias e Ana Lúcia Tinoco Cabral

ATELIÊ DE ESCRITA: A EMOÇÃO COMO FONTE MOTIVADORA.....33

Maria das Graças Rodrigues, João Gomes Neto,  
Alessandra Castilho da Costa e Sulemi Fabiano-Campos

TEXTO, CONTEXTO E CONTEXTO:.....49

PROCESSOS DE APREENSÃO DA REALIDADE.....49

Lúcia Helena Gouvêa, Aparecida Lino Pauliukonis e Rosane Monnerat

FATOS PERTINENTES PARA O TRABALHO.....69

COM A TIPOLOGIA TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA.....69

Luiz Carlos Travaglia

COERÊNCIA E REFERENCIAÇÃO.....91

Mônica Magalhães Cavalcante, Luciana Pereira da Silva,  
Rivaldo Capistrano Júnior, Silvana Calixto Lima e Valdinar Custódio Filho

INTERTEXTUALIDADE E ENSINO.....109

Mônica Magalhães Cavalcante, Mariza Angélica Brito e Aurea Zavam

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>TÓPICO DISCURSIVO E TRANSVERSALIDADE<br/>DE TEMAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> | <b>129</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|

Maria da Penha Lins, Clemilton Lopes Pinheiro,  
Micheline Mattedi Tomazi e Mônica Magalhães Cavalcante

|                                               |            |
|-----------------------------------------------|------------|
| <b>TEXTO MULTIMODAL EM PRÁTICAS DE ENSINO</b> | <b>147</b> |
|-----------------------------------------------|------------|

Ana Cristina Carmelino, Maria Cristina Taffarello,  
Geraldina Oliveira Lima e Paulo Ramos

|                                                   |            |
|---------------------------------------------------|------------|
| <b>GÊNEROS DIGITAIS: MUITO ALÉM DO HIPERTEXTO</b> | <b>165</b> |
|---------------------------------------------------|------------|

Francisco Alves Filho, Leonor Werneck dos Santos e Paulo Ramos

|                   |            |
|-------------------|------------|
| <b>OS AUTORES</b> | <b>185</b> |
|-------------------|------------|

# Introdução

Quais as contribuições da Linguística Textual para o ensino? Compreendidas na intersecção pesquisa-ensino, respostas a essa questão são oferecidas aqui por professores e pesquisadores de reconhecidas universidades brasileiras, reunidos no grupo de trabalho “Linguística de Texto e Análise da Conversação”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística do Brasil, que se dedicam a estudar o texto e o fazem de modo a considerar a complexidade de fatores envolvidos na sua produção e compreensão.

Nessa perspectiva, entendemos o texto e seus sentidos como um processo que envolve aspectos linguísticos (e não linguísticos), conhecimentos armazenados na memória que são constantemente atualizados, e as vivências socioculturais definidoras das situações de comunicação e dos papéis que os sujeitos podem assumir.

Na diversidade dos capítulos que compõem a obra, deparamo-nos com uma abordagem atual dos temas propostos feita de forma a explicitar, primeiro, numa linguagem clara e acessível, a base teórica que ancora a discussão e, em seguida, como a teoria pode sustentar a prática docente, momento em que são apresentados alguns exemplos de análise ou algumas atividades para o trabalho com o texto na educação básica.

Além desse traço comum na organização dos capítulos e da perspectiva que configura o movimento *da pesquisa para o ensino*, salientando a relevância do trabalho para a formação inicial ou continuada de professores, este livro tem como característica central a conectividade entre os capítulos, considerando que todas as reflexões, discussões e propostas

Na perspectiva de uso da língua calcado na interação que orientou este trabalho, vimos que a produção escrita demanda especial atenção às sequências textuais, seu modo de organização e funções no interior das práticas comunicativas. Constitutivas dos gêneros textuais e de seus propósitos, as sequências textuais evidenciam aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais envolvidos no uso da língua e da produção de sentidos. Trata-se, pois, de um valioso aspecto que deve ser explorado no ensino da produção textual.

## Bibliografia

- ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discurso*; por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. "O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita". *Revista Linha d'Água*. v. 26, n. 2, 2013, pp. 241-59. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266/71562>>. Acesso em: 27 nov. 2016.
- \_\_\_\_\_. MARQUESTI, Sueli Cristina; SEARA, Isabel Robredo. L'Articulation entre le descriptif et les émotions dans l'argumentation en faveur de Dominique Strauss-Kahn. In: RABATEL, Alain; Monte, MICHÈLE; Rodrigues, Maria das Graças Soares (dir.) *Comment les médias parlent des émotions l'Affaire Nafissatou Diallo contre Dominique Strauss-Kahn*. Limoges: Lambert-Lucas, 2015, pp. 307-23.
- FRANÇOIS, F.; HUDELLOT, C.; SABAUD-JOUANET, E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF, 1984.
- MARQUESTI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1. ed. 1996].
- VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1983.

# Ateliê de escrita: a emoção como fonte motivadora

Maria das Graças Rodrigues

João Gomes Neto

Alessandra Castilho da Costa

Sulemi Fabiano-Campos

Considerando que certos procedimentos didático-pedagógicos podem levar a práticas de leitura e escrita produtivas e prazerosas, desde que sejam adequadamente concebidos e aplicados, apresentamos, neste capítulo, uma proposta de ensino centrada na escrita, expressa em um suporte teórico e metodológico mínimo, relativo ao **ateliê de escrita**, seguido do relato de uma experiência de aplicação.

A propósito do título do ateliê, buscamos, ao longo do relato de experiência, mostrar quão valiosa é a escolha lexical que focaliza o tema estabelecido para a abordagem do texto a ser explorado e, em decorrência, para o apoio das atividades de produção escrita. No trabalho educacional com o tema da emoção, conforme é aqui tratado, é esperado que as atividades envolvendo a subjetividade na linguagem façam emergir, espontaneamente e de forma recorrente, o uso particular de algumas classes gramaticais. São esperados, por exemplo, os adjetivos, os advérbios intensificadores, inúmeros substantivos com valor subjetivo, tais como "amor", "adoração", "ódio", "paixão", "alegria", "tristeza" etc., e, de modo correlato, verbos com valor subjetivo, tais como "amar", "adorar", "odiar" etc.

Tendo em vista, neste momento, a necessidade de um suporte informacional sobre o tema do ateliê e considerando-se, ainda, a relevância do embasamento teórico da proposta, dividimos este trabalho em duas seções: na primeira, fazemos uma breve revisão de estudos sobre a emoção, em uma perspectiva enunciativa, textual e discursiva, ilustrando com

exemplos a exposição conceitual com vistas a um melhor efeito didático; na segunda, tratamos da escrita associada ao componente da emoção como um procedimento de ensino, baseando-nos na descrição de uma experiência com um ateliê de escrita. Para um maior aprofundamento sobre essa temática, assim como sobre o suporte teórico e metodológico que adotamos, o leitor poderá se reportar à bibliografia.

## A emoção como dispositivo enunciativo, textual e discursivo

A emoção está presente na linguagem de todos, nas mais variadas situações enunciativas, na expressão subjetiva de sentimentos e atitudes os mais variados, como o amor, o ódio, o desespero, a alegria, a felicidade, os pêsames, a acusação etc. Para compreendermos melhor como a emoção se manifesta na língua, precisamos retomar, minimamente, alguns aspectos teóricos relativos à subjetividade na linguagem.

Kerbrat-Orecchioni (2006: 81) propõe uma escala para ilustrar como algumas unidades lexicais contêm uma carga semântica mais ou menos forte de subjetividade, conforme podemos ver a seguir:



Ao observarmos a escala, da esquerda para a direita, podemos constatar que, numa perspectiva semântica, o grau de subjetividade das unidades lexicais vai aumentando. De fato, nas expressões usuais da língua, não temos dúvidas quanto ao fato de que o lexema “solteiro” remete ao estado sociocultural de alguém que é reconhecido, institucionalmente, como um indivíduo no estado de “solteiro”.

Em outras palavras, o lexema corresponde a um termo cujo sentido encontra-se estabilizado na língua, em seu uso corrente, pelo senso comum, como um termo que remete à ordem da objetividade. No entanto, não podemos afirmar o mesmo acerca do lexema “bom”, cujo sentido

pode variar em função de uma gama de possibilidades de uso, conforme os valores a que esteja associado, nas várias situações enunciativas em que possa vir a ser empregado pelo falante.

A esse respeito, podemos indagar, por exemplo, o que é “bom” para uma pessoa também é para outra? O que, de fato, é “bom”? Essa flutuação de sentido deriva, em certa medida, do fato de o lexema estar associado, necessariamente, à expressão de valores subjetivos, e, certamente, esses valores serão sempre diferentes, de algum modo, de enunciator para enunciatador.

Inferir-se, daí, que lexemas do tipo “bom” estejam diretamente relacionados com a expressão verbal das emoções, visto que estas marcam, indissociavelmente, o ser humano e sua condição de ser no mundo, em sua relação com o outro e consigo mesmo – relação esta que se estabelece, necessariamente, na e por intermédio da linguagem; portanto, na relação intrínseca entre as emoções e a expressão linguística da subjetividade que elas imprimem, em determinadas situações de uso da língua.

Ainda sobre essa questão da subjetividade na língua, Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que as línguas naturais dispõem de adjetivos afetivos que, ao serem enunciados, expressam, ao mesmo tempo, uma propriedade do objeto de avaliação e uma reação emocional do enunciatador em relação a esse objeto. Por outro lado, constata-se que esse movimento cognitivo e discursivo é, por excelência, uma alternativa para a construção linguística do ponto de vista.

O valor semântico veiculado na situação de comunicação está estreitamente ligado ao efeito emocional que o uso de lexemas subjetivos produz na cena interativa, permitindo “agir sobre si mesmo e sobre o outro em tempo real” (cf. Bottineau, 2013: 101). É o que pode ser ilustrado, a título de exemplo, com fragmentos de textos produzidos em um ateliê de escrita, cujo relato será apresentado mais adiante.

### Exemplo 1

Quando criança **adorava** a bicicleta e a **sensação de liberdade** que ela me fazia **sentir**. Por isso o **meu sonho** maior era ter uma bicicleta, aprender a andar e sair pelas ruas da cidade **sentindo** o vento no rosto.

Temos, nesse exemplo, a ocorrência de *lexemas* marcados pela subjetividade, como o verbo “adorar”, na terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito, e o verbo “sentir”, no infinitivo e no gerúndio, respectivamente. Produz efeito emocional, também, o sintagma nominal complexo “a sensação de liberdade”, em que os substantivos “sensação” e “liberdade” são subjetivos. Afinal, o que pode ser “sensação de liberdade” para uma pessoa pode não ser, necessariamente, para outra. O mesmo pode ser dito, ainda, sobre o sintagma nominal simples “meu sonho”, cuja subjetividade é acentuada pelo pronome pessoal de primeira pessoa do singular, associado ao substantivo “sonho”, outro exemplo de *lexema* subjetivo.

Um ponto de vista parcialmente diferente acerca da emoção pode ser encontrado em Micheli (2010), que postula a inexistência de correspondência entre a emoção que sente um locutor e o que ele exprime. Em outras palavras, para esse pesquisador, ainda que um texto tenha sido produzido em primeira pessoa do singular, não significa que os sentimentos ali expressos correspondam aos sentimentos do locutor. Esse autor remete a Fiehler (2002), explicando que as emoções podem ser examinadas no contexto do sistema pessoal ou como fenômenos públicos em situações sociais da interação interpessoal.

Considerada nessa perspectiva, a análise da função e das manifestações emocionais pode ser realizada sem que os participantes sintam ou não as emoções expressas na interação. No caso, pode-se perceber que a emoção pode assumir uma função argumentativa, como podemos observar no fragmento de texto adiante (Exemplo 2), produzido no mesmo ateliê de escrita.

## Exemplo 2

Eu giro agora **nos estonteantes ponteiros de um relógio**. Mas não é um relógio qualquer. É **um relógio de pulseira preta fininha**, montada **numa carcaça amarela brilhante**... presenteado a mim, por minha avó.

**Eu estava sempre atrasada. Parecia ter chegado atrasada na vida**, por isso, não havia, para mim, muitas opções, **diante do que para o mundo fazia sentido**. Eu vivia com **a cabeça distante, apoiada nas minhas criações e fantasias**. Minha avó me entendia, sabia que eu precisava de um relógio para começar a apoiar os pés no meu tempo.

Fonte: COSTA, Leocy Maria Saraiva da.

Nesse exemplo, temos enunciados claramente marcados pela emoção que, na progressão sequencial do texto, assumem uma composição própria de um movimento argumentativo inaugurado. É o que se observa, já de entrada, em “Eu giro agora **nos estonteantes ponteiros de um relógio**”. Em um primeiro momento, podemos dizer que esse enunciado permite ao interlocutor formular duas hipóteses de leitura, pelo menos, em relação ao *lexema* subjetivo “estonteantes”, permitindo-lhe, por exemplo, fazer associações com valores semânticos distintos, mas correlatos, tais como: (1) por sua beleza, os ponteiros seriam “maravilhosos”; (2) por seu movimento, os ponteiros seriam “atordoantes”.

Uma análise mais ampla do texto, como um todo, orientará melhor a compreensão desse primeiro enunciado, em sua relação com os demais enunciados que compõem a sequência argumentativa. Aliás, a reconstituição da cena enunciativa, textual e discursiva esclarece que se trata de um texto com predominância narrativa, em que um “eu” enunciator corresponde ao locutor e, ao mesmo tempo, assume a função de narrador de sua própria história. Essa história está centrada em um relógio que, em certo momento do passado, o locutor-enunciator recebeu de presente de sua avó.

Assim, logo de entrada, em “Eu giro agora **nos estonteantes ponteiros de um relógio**”, a emoção é expressa pelo aspecto “estonteante” dos ponteiros do relógio, em seu movimento circular, no qual se situa, metaforicamente, o “eu” narrador, como uma maneira estilizada de passar do presente (“agora”) ao passado (“um relógio” “presenteado”), em um mesmo enunciado.

Em seu texto, por intermédio da expressão emocionada do resgate da imagem do relógio que lhe foi presenteado, o locutor-enunciator constrói um movimento argumentativo que pretende reforçar os valores afetivos associados ao objeto recebido, por extensão, à avó e ao seu gesto de presenteá-lo com algo de grande utilidade (e significado) em sua vida. Essa valoração positiva do gesto é transferida, por inferência, ao seu resultado, com a função prática do relógio presenteado: “eu precisava de um relógio para começar a apoiar os pés no meu tempo”.

Observa-se, aliás, que esse movimento argumentativo encontra-se particularmente concentrado no último enunciado, que é marcado, reiteradamente, por traços de subjetividade que reforçam o aspecto emocio-

nado do texto. No caso, trata-se de um enunciado fortemente centrado no eu autoral: “Minha [avó]”, “me [entendia]”, “eu [precisava]”, “/eu/ [começar a apoiar]”, “os/meus/pés”, “meu tempo”.

Esse direcionamento argumentativo do Exemplo 2, associado à expressão emocionada do “eu” locutor-enunciador, encontra explicação nas palavras de Plantin (2011: 2, grifo nosso), que esclarece a questão desta forma:

Queremos sugerir que, no discurso ordinário, **razão e emoção são inseparáveis**; no mesmo movimento, com as mesmas regras que lhe permitem afirmar uma posição argumentativa, ou simplesmente um discurso coerente, o locutor se articula de maneira indissoluvelmente racional e emocional. Representação racional e emoção são levadas pelas mesmas palavras, as mesmas construções, os mesmos argumentos, elas correspondem às mesmas intenções de discurso. [...] Da mesma forma que a razão, a emoção é um produto do discurso.

De fato, coerentemente com o que afirma esse autor, no texto em análise, o movimento argumentativo construído pela emoção em uma relação direta com a razão pode ser entendido, quando pensado como um recurso retórico que pretende valorizar, positivamente, um agradecimento implícito à avó pelo relógio recebido e, sobretudo, pelo efeito que este produziu na vida posterior desse “eu” emocionado. Esse agradecimento está associado, ainda, à expressão de um vínculo afetivo de forte subjetividade, que remete à amorosidade da avó: “Minha avó me entendia, sabia que [...]”.

Nessa argumentação, há razões que justificam o agradecimento implícito, visto que, também implicitamente, dá a entender que o relógio veio solucionar um problema existencial (esse “eu” vivia, de certa maneira, fora da realidade, na situação inicial da narrativa): “Eu estava sempre atrasada”, “Parecia ter chegado atrasada na vida”, “por isso, não havia, para mim, muitas opções, diante do que para o mundo fazia sentido”, “Eu vivia com a cabeça distante [...]”.

Observemos que esses enunciados são apresentados, ainda, como as razões pelas quais a avó, em seu conhecimento do “eu” e de suas necessidades (“me entendia”, “sabia que [...]”), dá-lhe o relógio de presente.

Trata-se, no caso, também, de uma forma implícita de expressão do reconhecimento pessoal, por parte do “eu” locutor-enunciador, pelo bem que esse relógio causou. Deparamo-nos, assim, com uma relação simbólica estabelecida entre o relógio e a história de vida desse “eu” emocionado, que se explica pela forte subjetividade do texto e, por extensão, pela presença reiterada de marcas linguísticas da emoção.

Não se pode perder de vista, ainda, o aspecto metafórico das expressões “sempre atrasada”, “atrasada na vida”, “a cabeça distante”, que denotam uma modalização negativa associada à descrição do tempo presente da história narrada (a situação inicial problemática do “eu” narrador).

Por inferência, entende-se que, no tempo presente da narração (avaliação), essa modalização seria positiva em razão de a avó, por intermédio do relógio, haver resolvido esse conflito existencial. Esses componentes argumentativos, expressos de forma emocionada, estão, certamente, na base dos significados de “relógio” e de “avó” no texto, que remetem, no caso, a uma atitude de agradecimento e, certamente, de reconhecimento. E, sabemos que, em seus aspectos afetivos, o agradecimento e o reconhecimento estão, necessariamente, associados à emoção.

## O ateliê de escrita

De acordo com Kavian (2009), os primeiros ateliês de escrita surgiram na Europa francófona com diferentes objetivos, como, por exemplo, alguns para o desenvolvimento da escrita literária, outros para a expressão de si, e outros, ainda, para fins recreativos etc. Em nosso caso e, mais particularmente, nesta proposta, o ateliê interessa-nos como procedimento para desenvolver a produção textual escrita de gêneros acadêmicos. Assim, propusemos um ateliê intitulado “Emoção e Escrita”, articulado com a prática de sala de aula, em cinco fases de atividades, conforme mostra a figura a seguir:

nado do texto. No caso, trata-se de um enunciado fortemente centrado no eu autoral: “Minha [avó]”, “me [entendia]”, “eu [precisava]”, “/eu/ [começar a apoiar]”, “os/meus/pés”, “meu tempo”.

Esse direcionamento argumentativo do Exemplo 2, associado à expressão emocionada do “eu” locutor-enunciador, encontra explicação nas palavras de Plantin (2011: 2, grifo nosso), que esclarece a questão desta forma:

Queremos sugerir que, no discurso ordinário, **razão e emoção são inseparáveis**; no mesmo movimento, com as mesmas regras que lhe permitem afirmar uma posição argumentativa, ou simplesmente um discurso coerente, o locutor se articula de maneira indissolivelmente racional e emocional. Representação racional e emoção são levadas pelas mesmas palavras, as mesmas construções, os mesmos argumentos, elas correspondem às mesmas intenções de discurso. [...] Da mesma forma que a razão, a emoção é um produto do discurso.

De fato, coerentemente com o que afirma esse autor, no texto em análise, o movimento argumentativo construído pela emoção em uma relação direta com a razão pode ser entendido, quando pensado como um recurso retórico que pretende valorizar, positivamente, um agradecimento implícito à avó pelo relógio recebido e, sobretudo, pelo efeito que este produziu na vida posterior desse “eu” emocionado. Esse agradecimento está associado, ainda, à expressão de um vínculo afetivo de forte subjetividade, que remete à amorosidade da avó: “Minha avó me entendia, sabia que [...]”.

Nessa argumentação, há razões que justificam o agradecimento implícito, visto que, também implicitamente, dá a entender que o relógio veio solucionar um problema existencial (esse “eu” vivia, de certa maneira, fora da realidade, na situação inicial da narrativa): “Eu estava sempre atrasada”, “Parecia ter chegado atrasada na vida”, “por isso, não havia, para mim, muitas opções, diante do que para o mundo fazia sentido”, “Eu vivia com a cabeça distante [...]”.

Observemos que esses enunciados são apresentados, ainda, como as razões pelas quais a avó, em seu conhecimento do “eu” e de suas necessidades (“me entendia”, “sabia que [...]”), dá-lhe o relógio de presente.

Trata-se, no caso, também, de uma forma implícita de expressão do reconhecimento pessoal, por parte do “eu” locutor-enunciador, pelo bem que esse relógio causou. Deparamo-nos, assim, com uma relação simbólica estabelecida entre o relógio e a história de vida desse “eu” emocionado, que se explica pela forte subjetividade do texto e, por extensão, pela presença reiterada de marcas linguísticas da emoção.

Não se pode perder de vista, ainda, o aspecto metafórico das expressões “sempre atrasada”, “atrasada na vida”, “a cabeça distante”, que denotam uma modalização negativa associada à descrição do tempo presente da história narrada (a situação inicial problemática do “eu” narrador).

Por inferência, entende-se que, no tempo presente da narração (avaliação), essa modalização seria positiva em razão de a avó, por intermédio do relógio, haver resolvido esse conflito existencial. Esses componentes argumentativos, expressos de forma emocionada, estão, certamente, na base dos significados de “relógio” e de “avó” no texto, que remetem, no caso, a uma atitude de agradecimento e, certamente, de reconhecimento. E, sabemos que, em seus aspectos afetivos, o agradecimento e o reconhecimento estão, necessariamente, associados à emoção.

## O ateliê de escrita

De acordo com Kavian (2009), os primeiros ateliês de escrita surgiram na Europa francófona com diferentes objetivos, como, por exemplo, alguns para o desenvolvimento da escrita literária, outros para a expressão de si, e outros, ainda, para fins recreativos etc. Em nosso caso e, mais particularmente, nesta proposta, o ateliê interessa-nos como procedimento para desenvolver a produção textual escrita de gêneros acadêmicos. Assim, propusemos um ateliê intitulado “Emoção e Escrita”, articulado com a prática de sala de aula, em cinco fases de atividades, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 1 – Fases do ateliê “Emoção e Escrita”



Para iniciarmos as atividades desse procedimento, costumamos levar os alunos a rememorar situações marcantes em suas vidas. Com essa atitude, induzimos a recordação de eventos carregados de emoção, conforme ilustramos na seção anterior. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma motivação que envolve o coletivo e permite a sugestão de temáticas seguidas nas atividades do ateliê, como também de uma oportunidade para iniciar a prática escrita, mesmo que de forma assistemática, sem direcionamento sobre a genericidade textual. Geralmente, para isso, delimitamos um período a ser focalizado, que pode ser a infância, a adolescência ou a vida de adulto. Igualmente, procuramos direcionar essa rememoração em função de temas da atualidade, ao mesmo tempo em que os motivamos a tomar nota, em forma de tópicos, do máximo de informações possível a respeito de suas lembranças.

Para ativar a memória e a imaginação dos participantes, assim como suas competências textuais e discursivas, deve-se prever sempre o uso de recursos diversificados: visionamento de filmes, audição de músicas, como também leituras do gênero a ser explorado. Quando percebíamos que os alunos estavam suficientemente motivados e envolvidos no resgate de suas lembranças, passávamos a trabalhar gêneros do discurso acadêmico.

Para o momento, ilustramos as fases constitutivas de um ateliê (Figura 1) com um relato de experiência em aulas da disciplina “Análise e produção de material didático para ensino de língua portuguesa”, oferecida em um curso de Letras. A experiência de ensino foi realizada

por uma das professoras coautoras deste capítulo. Por razões práticas, relativas aos limites desta publicação, trataremos das atividades de produção de um primeiro texto, em dois encontros do grupo. Certamente, em função do tempo disponível, um ateliê poderá se estender por vários encontros, resultando, em decorrência, na produção de vários textos.

## O estímulo e o envolvimento temático e metodológico

Nessa primeira fase do ateliê, os alunos participantes são instigados a se envolver nas atividades por intermédio da rememoração e discussão de fatos marcantes para eles, em associação com atividades envolvendo recursos tecnológicos em diferentes mídias. É importante que, na ocasião, a turma seja informada sobre os princípios pedagógicos do ateliê, como procedimento de ensino de línguas, tendo em vista o papel da proposta no que se refere à construção de um aparato metodológico de ensino que seja adequado e devidamente fundamentado, com um suporte teórico e prático. No caso aqui relatado, para essa motivação inicial à escrita, foi feito um planejamento para que o ateliê seguisse atividades que adotasse: (1) a exploração rememorativa da infância ou da adolescência; (2) o visionamento de um filme sobre memórias pessoais; (3) a discussão sobre o filme e, por fim, (4) a produção textual escrita. Essas quatro atividades foram previstas e executadas em um primeiro encontro do ateliê.

Assim, como estratégia de motivação inicial, a professora lançou a ideia de que os alunos rememorassem acontecimentos passados, com os quais estiveram envolvidos de alguma forma. Para reforçar essa motivação, ela iniciou a atividade com a rememoração de fatos passados, reproduzindo algumas lembranças de sua vida pessoal.

Objetivando estimular os alunos a uma retomada de suas lembranças pessoais, a professora narrou alguns fatos de sua história de vida, evocando lembranças marcantes de sua infância e de sua adolescência, ao mesmo tempo que acentuava, em sua fala, os traços de emoção trazidos à tona, por intermédio da expressão verbal de suas lembranças. Em seguida, anunciou que todos deveriam assistir a um filme que remeteria a esse tipo de lembrança, intitulado *Vida de menina*. O enredo desse filme foi baseado em histórias de um diário da personagem principal, que fez registros escritos de acontecimentos de sua infância e de sua adolescência.

Em linhas gerais, o filme é centrado na reconstituição da memória, no resgate de reminiscências, voltando-se sempre para situações pessoais no passado. Após o visionamento do filme, a professora discutiu com os alunos seus principais episódios, induzindo a discussão e os comentários por parte dos participantes e procurando levá-los a apontar os componentes de emoção que eles perceberam.

### A escrita

Nessa segunda fase, a atividade de produção escrita foi individual, mas, dependendo do procedimento adotado, poderá ser coletiva. Com as atividades propostas, o objetivo foi motivar os participantes à escrita, mostrando-lhes, com a própria prática, que todos são capazes disso. Aliás, a esse respeito, Marin (2012: 7) defende que, mesmo sem ter consciência do processamento da escrita, o sujeito “estará reconectado com a própria criatividade, com a própria identidade, com a própria verdade”.

Na continuidade do primeiro encontro, para a atividade inicial de produção textual escrita do grupo, apresentamos aos alunos um protocolo de escrita, que solicitava: “Escolha um lugar que você conheceu na infância, uma dessas frases que durante a infância foi repetida (comporte-se direito, não se põem os cotovelos sobre a mesa...), e a lembrança de um barulho que lhe tenha surpreendido, angustiado, divertido [...]” (Kavian, 2009: 30).

A professora comunicou, ainda, que outra possibilidade seria escrever um texto que lhes trouxesse à memória fatos marcantes ocorridos na adolescência, que experienciaram, pessoalmente, ou a respeito dos quais tomaram conhecimento, envolvendo familiares ou amigos. Ela lembrou-lhes ainda que suas narrativas poderiam, eventualmente, apresentar uma função argumentativa, conforme exemplificado na primeira parte deste capítulo, na seção “O estímulo e o envolvimento temático e metodológico”.

Para essa produção escrita, foi concedido um tempo de 15 minutos. Ao final da tarefa, os alunos entregaram seus textos à professora, ficando acertado que ela os traria de volta no encontro seguinte para darem continuidade ao ateliê. Em seus preparativos para a aula seguinte, a professora fez uma leitura dos textos e substituiu as identificações por uma codificação numérica. Essa seria uma forma de preservar o anonimato dos autores, durante a socialização dos textos.

A seguir, nos Exemplos 3 e 4, temos um texto produzido, seguido de seu comentário:

### Exemplo 3 (texto produzido)

#### Ponteiros

Eu giro agora nos estonteantes ponteiros de um relógio. Mas não é um relógio qualquer. É um relógio de pulseira preta fininha, montada numa carcaça amarela brilhante... presenteado a mim, por minha avó.

Eu estava sempre atrasada. Parecia ter chegado atrasada na vida, por isso, não havia, para mim, muitas opções, diante do que para o mundo fazia sentido. Eu vivia com a cabeça distante, apoiada nas minhas criações e fantasias. Minha avó me entendia, sabia que eu precisava de um relógio para começar a apoiar os pés no meu tempo.

Um dia, minha avó tirou do pulso o relóginho e colocou no meu braço, como que transferindo para mim a função de habitar esta terra. Seu olhar, já um tanto turvo, falou-me de cansaço, do cansaço provocado pelas obrigações impostas pelo tempo. A partir de então, comecei a girar apoiada nos ponteiros.

Tenho a sensação de carregar, hoje, a mesma sensação de cansaço que pesava sobre a minha avó e teimo em não deixar que os ponteiros do tempo bombeiem meu sangue. O pequeno relógio de minha avó vive agora em meu coração e me transporta para junto dela sempre que quero, pelo tique-taque descompassado da minha memória.

Fonte: COSTA, Leocy Maria Saraiva da.

#### Exemplo 4 (comentário sobre o texto "Pontelros")

O texto se apresenta de fácil leitura e compreensão, possuindo um vocabulário simples, coerência, coesão e cumpre o papel de chamar a atenção do leitor já no primeiro parágrafo e o prende até o fim da leitura.

Além disso, o modo como as palavras foram organizadas, dando um toque poético e nostálgico ao texto permite ao leitor imaginar as cenas, as pessoas e os cenários. Poder-se-ia dizer que não é um fato, mas um poema.

Apresenta uma sequência de emoções, lógica em todo o corpo e é claro sobre o que deseja transmitir.

O texto é maravilhoso.

Fonte: SILVA, Ana Cristina da.

#### A reescrita

Nessa fase do ateliê, os alunos foram deixados livres para decidirem sobre a reescrita de seus textos, e esse procedimento foi adotado pela professora após a exposição oral dos comentários (socialização do texto). Aliás, quanto a esse aspecto do ateliê, lembramos o que nos ensina Marin (2012) a respeito da orientação a ser dada aos participantes dos ateliês de escrita. Segundo a autora, é importante que, num primeiro momento, os participantes procurem escrever sem se preocupar com a ortografia, a gramática, a sintaxe ou as "belas frases", mas que se deixem levar pela própria escrita.

Assim, ao deixar que os alunos tomassem suas próprias decisões sobre a reescrita de seus próprios textos, a professora fez com que, com base em uma reflexão sobre a escrita de outras pessoas e, certamente, sobre a sua própria, eles se entregassem, mais e mais, à proposta do ateliê e, com isso, que sentissem uma maior autoconfiança em relação à escrita, reforçando, em decorrência, sua consciência crítica relativa às suas possibilidades, ou ao seu potencial, para escrever textos acadêmicos.

#### A socialização

Trata-se de uma fase realizada pelo colega interlocutor/leitor primeiro que, após a oralização do texto para o grupo, comenta o texto lido e analisado. Nesse momento, os colegas agem como se fossem

professores, eles se empolgam e desempenham o papel de comentarista com muita seriedade e respeito. Concedemos espaço aos demais colegas para comentarem o texto oralizado. O envolvimento foi absoluto, porque inexistiu receio de intolerância linguística ou de qualquer ordem, tendo em vista termos preconizado a relevância da cooperação entre os colegas.

Para a exposição oral dos comentários, foi preservada a identificação do autor do texto, ou seja, solicitamos que, após a leitura oral dos textos para o grupo, os autores não se identificassem, para evitar a inibição dos colegas durante seus comentários. Igualmente, orientamos os alunos que observassem se subjazia ao texto a circulação de discurso evocando cenas emocionais. Nessa atividade, observamos que os leitores agiram como se fossem professores, fizeram seus comentários com muita seriedade e respeito, em uma ambiência saudável e interativa.

Esse tipo de atividade promove um envolvimento coletivo, evidencia a necessidade de cooperação mútua e a prática da autoavaliação, com base na reflexão crítica sobre as próprias práticas de escrita.

#### A avaliação pelo professor

Nessa última fase do ateliê, em sua avaliação do primeiro texto solicitado, a professora levou em consideração:

1. O resgate pelo autor de algum evento passado, ou seja, se cumpriu o protocolo de escrita fornecido;
2. a emoção como fonte desencadeadora do texto;
3. os fatores da textualidade, conforme estudados por Beaugrande e Dressler (1997): coesão, coerência, intertextualidade, informatividade, situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade;
4. alguns aspectos da superfície linguística (questões de congruência nominal e verbal, entre outros), em uma escrita minimamente compatível com o nível de alunos do ensino superior.

Em outras aplicações, certamente, cada professor fará suas adaptações avaliativas em função do nível escolar de seus alunos, sem perder de vista, porém, que a função primeira do ateliê deve ser o incentivo às práticas de escrita e produção textual, de modo que a avaliação precisa ser conduzida, prioritariamente, no sentido do acompanhamento das competências atitudinais e procedimentais dos participantes.

Em linhas gerais, espera-se que, nos ateliês, o processo avaliativo seja contínuo, formativo, participativo e dialógico. Embora existam críticas a rótulos de modelos avaliativos, entendemos que nossa proposta avaliativa deva se ancorar no respeito ao autor e, em decorrência, ao seu texto na sua diversidade, relativamente a outros autores e outros textos. Essa avaliação ancora-se, sobretudo, no reconhecimento de que os sujeitos são heterogêneos; logo, em um ateliê, espera-se que os textos produzidos sejam, certamente, bem diferentes entre si, em forma, estilo e conteúdo, mesmo que tratem de uma mesma temática e tenham seguido um mesmo protocolo de escrita.

### Enfim, um uso possível

Como se pode inferir, com base no relato de experiência, o ateliê de escrita se coaduna com um ensino que pressupõe o uso de procedimentos que propiciem a construção conjunta do conhecimento, em um processo contínuo, e que possam ocorrer de forma prazerosa, respeitando-se as diferenças e promovendo-se as atividades colaborativas.

De fato, nossa experiência com esses ateliês tem sido objetivamente exitosa. Temos observado que, ao longo das atividades, os participantes se sentem, progressivamente, mais encorajados a se entregar aos desafios da escrita. Ao mesmo tempo, a cada retomada das fases do ateliê, para uma nova produção escrita, e à medida que o grupo vai compreendendo a metodologia de trabalho, o grau de exigência das tarefas pode ser aumentado, sempre com respostas positivas em termos de avanços no desempenho dos participantes. Aliás, é importante frisar que a fase de estímulo e envolvimento temático e metodológico é extremamente importante para promover a adesão à proposta de escrita.

O mesmo relato nos mostrou, ainda, que trabalhar com a emoção, por intermédio da rememoração de episódios da própria vida, mostra-se eficaz para promover a motivação individual e coletiva e, ao mesmo tempo, desencadear a melhoria da autoconfiança dos participantes de um ateliê de escrita. A conjugação da metodologia do ateliê de escrita com a temática da emoção possibilita, além do prazer de escrever, a geração de dados que permitem a descrição da expressão emocional em uma perspectiva enunciativa, textual, discursiva.

Pelo exposto, presumimos que, com o uso de ateliês, a costureira insatisfação dos professores com os trabalhos escritos de seus alunos poderá ceder espaço a uma atividade de ensino situado, que leva em conta e valoriza a expressão das emoções dos alunos em sua produção de textos, tanto orais como escritos. Trata-se de um ensino situado justamente porque, ao considerar o componente das emoções, o professor levará em conta os aspectos emocionais e afetivos que entram em cena na expressão verbal da cena enunciativa, por parte dos alunos escritores que, por esse intermédio, assumem-se como autores de seu próprio discurso.

Assim, com esse tema, pensamos o ateliê de escrita no contexto de um ensino que leva em conta a sensibilidade autoral de cada participante, que, dentro de seus limites, quanto ao domínio da escrita, poderá expressar, conscientemente, as próprias emoções, assim como as do outro, podendo posicionar-se em perspectivas distintas, ao mesmo tempo em que aprimora suas competências para desenvolver o letramento concernente aos mais variados gêneros e, mais especificamente, aos gêneros acadêmicos.

Com isso, a escrita associada ao componente da emoção apresenta-se como um procedimento de ensino que possibilita desvelar pontos de vista e aprimorar a sua construção, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da competência argumentativa do aluno.

### Bibliografia

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BOTTINEAU, Didier. "Oops! Les émotivots, les petits mots des émotions: des acteurs majeurs de la cognition verbale interactive". *Langue Française*, n. 180, 2013, pp. 99-112.
- BRASIL. Projeto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), 2012. (Versão impressa disponível na Coordenação Nacional do Profletras, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- FIELHER, R. How to Do Emotions with Words: Emotionality in Conversations. In: FUSSEL, S. (ed.) *The Verbal Communication of Emotions*. Londres: Lawrence Erlbaum, 2002, pp. 79-106.
- KAVIAN, Eva. *Écrire et faire écrire: manuel pratique d'écriture*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2009.
- KERBRAT-ORCICHIONI, Catherine. *L'Énonciation: de la subjectivité dans le langage*. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2006.
- MARIN, Béatrice. *Jeux d'écriture: pour ceux qui aiment écrire et ceux qui n'osent pas*. Paris: Le Courrier du Livre, 2012.
- MICHELL, Raphaël. *L'Émotion argumentée: l'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Paris: Éditions du Cerf, 2010.
- PLANTIN, Christian. *Les bonnes raisons des émotions: principes et méthode pour l'étude du discours émotionnel*. Bern: Peter Lang, 2011.