



**Ana Carolina Almeida de Barros Albuquerque**

**PRÁTICA DOCENTE E EMERSÃO DO SUJEITO-AUTOR: indícios de autoria em  
textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano**

**Recife  
2015**

**ANA CAROLINA ALMEIDA DE BARROS ALBUQUERQUE**

**PRÁTICA DOCENTE E EMERSÃO DO SUJEITO-AUTOR: indícios de autoria em  
textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Federal de Pernambuco para a  
obtenção do grau de Mestre em Letras.  
Orientadora: Professora Doutora Siane Gois  
Cavalcanti Rodrigues.

Recife  
2015

Catálogo na fonte

Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

A345p Albuquerque, Ana Carolina Almeida de Barros

Prática pedagógica e emersão do sujeito-autor: indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano / Ana Carolina Almeida de Barros Albuquerque. – Recife: O Autor, 2015.

216 f.: il.

Orientador: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015.

Inclui referências e anexos.

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Autoria. 4. Gêneros literários. 5. Crítica textual. I. Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2015-165)

ATA DA SEGUNDA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, NO DIA VINTE E OITO DE JULHO DE DOIS MIL E QUINZE.

Aos vinte e oito dias do mês de julho de dois mil e quinze, às 08h:30min no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, em sessão pública, teve início a defesa da Dissertação intitulada "**PRÁTICA DOCENTE E EMERSÃO DO SUJEITO-AUTOR: indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano**" da aluna ANA CAROLINA ALMEIDA DE BARROS ALBUQUERQUE, sob a orientação da Profa. Dra. SIANE GOIS. A candidata cumpriu todos os requisitos regimentais para a obtenção do grau de Mestre em Letras. A Banca Examinadora foi indicada pelo Colegiado do Profletras, na sua Reunião em dezoito de junho do corrente ano. Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Dissertação. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder à mesma o título de APROVADA da referida dissertação. E, para constar, lavrei a presente ata que vai por mim assinada, coordenador do Profletras, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 28 de julho de 2015.

---

Antônio Carlos Xavier - Coordenador do Profletras

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti - Orientadora

---

Profa. Dra. Beth Marcuschi

---

Profa. Dra. Livia Suassuna

*Para Ed, Samuel e Ester.*

*Amores da minha vida inteira.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, porque d'Ele e por meio d'Ele e para Ele são todas as coisas, a Ele, pois, a glória eternamente.

A minha mãe, grande responsável por minha vida acadêmica, pelo esforço e pelas renúncias empreendidos em favor da minha educação. A Ed, meu grande amor, pelo companheirismo e paciência, por sempre ser o ombro, os ouvidos e o abraço de que eu precisava. A Samuel e Ester, meus filhos amados, simplesmente por existirem. Aos meus familiares, amigos e irmãos em Cristo, pelas orações e palavras de ânimo.

A Siane, minha orientadora tão querida, por sua orientação competente, pela leitura responsiva de minha escrita e, sobretudo, pelas palavras de incentivo. Foram incontáveis as vezes que, da saída da orientação, sentia-me revigorada.

A Lívia e Beth, que integraram a banca quando esta dissertação era ainda um projeto e, novamente, participaram da qualificação. As observações pertinentes de ambas constituíram-se em contrapalavra ao meu dizer e oportunizaram o amadurecimento da pesquisa.

Aos colegas do mestrado, Ana Paula, Andreza, Anunciada, Cristiane, Diana, Ivânio, Sandra, Zenaide, pelas discussões acadêmicas e pelos bons momentos que tivemos juntos, por compartilharmos dúvidas e angústias e também muitas risadas. De um modo especial à amiga-irmã Ana Paula, parceira nos trabalhos e na vida.

Aos professores do mestrado Profissional em Letras, pelas importantes discussões que me ajudaram a refletir melhor sobre o ensino de língua.

Aos alunos, de ontem e de amanhã, motivação deste trabalho.

---

*A1- Professora, eu quero ser contra.*

*P- B., cumpra o seu papel.*

*A2- Eu quero ser contra, mas tem que ser a favor. É que nem a história. Eu quero ser mocinho, mas manda ser vilão (falando apenas com a colega do grupo).*

*(Trecho de transcrição da aula 3)*

---

## *A Flor e a Náusea*

Carlos Drummond de Andrade

(...)

Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor.



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar indícios de autoria em textos opinativos produzidos por alunos do 9º ano durante uma sequência de aulas sobre o gênero artigo de opinião. Os objetivos específicos são: 1) identificar concepções docentes sobre língua, ensino de língua, produção textual e autoria; 2) verificar possíveis relações entre percurso o escolhido pela docente no ensino do gênero artigo de opinião e a emersão do aluno como sujeito-autor; 3) analisar os indícios de autoria em textos de opinião produzidos pelos alunos, evidenciados pelos recursos linguístico-discursivos; 4) elaborar uma proposta de intervenção, embasada na concepção dialógica da linguagem, articulando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Para dar conta desses objetivos, os dados foram recolhidos a partir de três instrumentos: observação de 16 horas-aula de língua portuguesa em um 9º ano da Rede Municipal de Recife, entrevista semiestruturada com a professora da turma e textos produzidos pelos alunos. Para a análise da entrevista e das aulas observadas, apoiamos-nos nos estudos de Geraldi (2004, 2010, 2013, 2014), Antunes (2005), Costa Val et al. (2009), entre outros. Quanto aos textos, escolhemos a análise dialógica do discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), (BAKHTIN, 2011) como paradigma orientador a fim de explicitar os movimentos dialógicos realizados pelos alunos em seus textos, valendo-nos também dos estudos de Possenti (2001, 2002) e de Rodrigues (2005). Verificamos que o discurso assumido pela docente na entrevista desvela a constituição de um profissional em transição entre as teorias linguísticas contemporâneas e a concepção tradicionalista de língua. Nas aulas, as propostas reproduziam as condições de produção dos exames vestibulares, denunciando a *naturalização* do ensino da escrita. Constatamos que houve uma relação entre o percurso metodológico escolhido pela docente e a emersão do aluno sujeito-autor: na medida em que a metodologia não se concretiza como uma prática de interlocução, inibe-se a emersão do aluno como sujeito, favorecendo uma tendência ao apagamento autoral. Entretanto, esse cerceamento não é completo: o aluno encontra brechas para posicionar-se em sua escrita; ainda que com cautela, negocia seu ponto de vista com o interlocutor (a professora) e o discurso por ela veiculado. A partir dos resultados elaboramos uma proposta de intervenção, embasada na concepção dialógica da linguagem, articulando as práticas de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua. Acreditamos que o nosso trabalho pode contribuir para as discussões acerca de práticas de ensino interlocutivas que instiguem o aluno a posicionar-se criticamente e favoreçam sua emersão como sujeito-autor.

**Palavras-chave:** Ensino. Produção textual. Autoria. Análise Dialógica do Discurso. Interlocução. Gêneros.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar los indicios de autoría en textos de opinión producidos por alumnos del 9º año en una secuencia de clases acerca del género artículo de opinión. Los objetivos específicos son: 1) identificar las concepciones del profesor acerca de lengua, enseñanza, producción textual y autoría; 2) verificar posibles relaciones entre el trayecto elegido por la profesora y la emersión del alumno como sujeto-autor; 3) analizar los indicios de autoría en textos de opinión producidos por alumnos, que se evidencian a través de los recursos lingüístico-discursivos; 4) elaborar una propuesta de, basada na concepción dialógico del lenguaje, articulando as prácticas de lectura, producción textual e análisis lingüístico. Los datos se recogerán por medio de tres instrumentos: observación de 16 horas de clases de lengua portuguesa en un grupo de 9º año de la Red Municipal de Recife, entrevista con la profesora y textos producidos por los alumnos. En el análisis de la entrevista y de las clases, nos basamos en los estudios de Geraldi (2004, 2010, 2013, 2014), Antunes (2005), Costa Val et al. (2009) entre otros. En el análisis de los textos, elegimos el análisis dialógica del discurso ((BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), (BAKHTIN, 2011) como paradigma orientador con vistas a elucidar los movimientos dialógicos realizados por los alumnos en sus textos, valiéndonos también de los estudios de Possenti (2001, 2002) y de Rodrigues (2005). Verificamos que el discurso asumido por la profesora en la entrevista revela la constitución de un profesional en transición entre las teorías lingüísticas contemporáneas y la concepción tradicionalista de lengua. En las clases observadas, las propuestas reprodujeron las condiciones de producción de los exámenes de ingreso en las universidades, denunciando la *naturalización* de la enseñanza de la escrita. Constatamos que hubo una relación parcial entre el camino metodológico escogido por la profesora y la emersión del alumno como sujeto-autor: por no concretizarse como una práctica de interlocución, se inhibe la emersión del alumno como sujeto, favoreciendo una tendencia al supresión autoral. Sin embargo, esa reducción no es de todo: el alumno, aunque con cautela, negocia su punto de vista con el interlocutor (la maestra) y el discurso por ella vehiculado. Desde los resultados, elaboramos una propuesta de intervención, basada en una concepción dialógica de lenguaje, relacionando las prácticas de lectura, producción y análisis lingüístico. Creemos que el nuestro trabajo puede contribuir para las discusiones a respeto de las prácticas de enseñanza dialógicas que instiguen los alumnos a posicionarse de modo crítico y favorezcan su emersión como sujeto-autor.

**Palabras clave:** Enseñanza. Producción Textual. Autoría. Análisis Dialógico del Discurso. Interlocución. Géneros.

## **LEGENDA DOS SÍMBOLOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA**

E: Entrevistadora

P: Professora

(...) Pausa maior que dois segundos

[. ] Comentários

CAIXA ALTA para ênfase

Utilizamos na transcrição os sinais de pontuação gráfica: ponto de interrogação, vírgula e aspas.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS USADAS NESTE TRABALHO**

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EPM: Encontro Pedagógico Mensal

IQE: Instituto de Qualidade do Ensino

LD: Livro Didático

MEC: Ministério da Educação

PPE1: Proposta de Produção Escrita 1

PPE2: Proposta de Produção Escrita 2

PPE3: Proposta de Produção Escrita 3

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

TM: Texto Motivador

T1, T2, T3...Tn: Texto 1, Texto 2, Texto 3...Texto n

UAB: Universidade Aberta do Brasil

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

**Quadro 1:** Relação entre a orientação valorativa estabelecida e os aspectos estilístico-composicionais no enquadramento do discurso de outrem no gênero Artigo de Opinião (p.44)

**Quadro 2:** Síntese das propostas de produção textual (p. 80-81)

**Quadro 3:** Síntese dos objetivos, instrumentos de coleta de dados, categorias e métodos de análise (p.83)

**Quadro 4:** Síntese da sequência de aulas observadas em turma de 9º ano (pp. 99-100)

**Gráfico 1:** Ensino tradicional de língua: “Gramaticalização dos gêneros”(p.131)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2. SUBJETIVIDADE: O HOMEM NA LÍNGUA, A LÍNGUA EM SOCIEDADE</b> .....	<b>21</b>
2.1 Benveniste: a inscrição do sujeito na linguagem .....	21
2.2 Dialogismo, sujeito e alteridade .....	24
2.3 Autor, autoria e enunciação .....	29
2.4 Dialogismo e gêneros .....	31
2.4.1 Os gêneros como enunciados concretos: a oposição entre enunciados e orações.....	35
2.4.2 O gênero artigo de opinião .....	38
<b>3. PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO NA SALA DE AULA</b> .....	<b>46</b>
3.1 Breve percurso histórico das práticas de ensino de escrita .....	46
3.2 Produção textual escrita: o que dizem os estudiosos.....	56
3.3 Propostas de ensino de escrita: entre objetos de ensino e práticas de aprendizagem .....	62
3.4 Produção escrita na escola: a emersão do sujeito-autor .....	69
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>74</b>
4.1 Pesquisa qualitativa: definição de um paradigma orientador .....	74
4.2 Campo de pesquisa .....	76
4.3 A pesquisa: a construção do <i>corpus</i> , os instrumentos e as categorias de análise dos dados .....	78
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS: INDÍCIOS DE AUTORIA E PRÁTICA DOCENTE – UMA POSSÍVEL RELAÇÃO</b> .....	<b>85</b>
5.1 Análise do discurso docente: concepções de língua e ensino; produção textual escrita e autoria.....	86
5.1.1 Concepções de língua e ensino de língua: a produção textual escrita .....	86
5.1.2 Produção textual escrita e autoria: o espaço para emersão do sujeito-autor .	95
5.2 Condições de produção: análise das aulas .....	99

5.2.1 Exploração das características do gênero artigo de opinião .....	102
5.2.2 Produção de textos opinativos.....	108
5.2.3 Avaliação formal de leitura e produção de textos opinativos .....	125
5.2.4 Prática docente e produção escrita: vinho novo em odres velhos.....	128
5.3 Análise dos textos .....	132
5.3.1 Análise da proposta de produção escrita 1.....	133
5.3.2 Análise da proposta de produção escrita 2.....	137
5.3.3 Análise da proposta de produção escrita 3.....	141
5.4 Triangulação dos dados: relações entre o dizer-fazer docente e a emergência do aluno como sujeito-autor .....	155
<b>6. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: EM BUSCA DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA .....</b>	<b>158</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>182</b>
Anexo A: Parecer consubstanciado do CEP .....	183
Anexo B: Entrevista com a docente .....	186
Anexo C: Sumário do livro didático (LD, p.9).....	194
Anexo D: Abertura (LD, p.212) .....	195
Anexo E: Artigo de opinião “Celebidades descelebradas” (LD, p.213-214) .....	196
Anexo F: Esquema (LD, p.219) .....	198
Anexo G: Debate oral regrado (LD, p.220) .....	199
Anexo H: Coletânea de textos – Seção “Conexões” (LD, p.222-223) .....	200
Anexo I: Proposta de produção escrita 1.....	202
Anexo J: Proposta de produção escrita 2 (LD, p.264-265).....	203
Anexo K: Atividade de leitura- Manifestos (LD, p.245-246).....	205
Anexo L: Avaliação formal: atividade de leitura e proposta de produção escrita 3..	207
Anexo M: Textos analisados da proposta de produção escrita 1 .....	209
Anexo N: Textos analisados da proposta de produção escrita 2.....	210
Anexo O: Textos analisados da proposta de produção escrita 3 .....	211
Anexo P: Textos das etapas 3 e 4 - Proposta de intervenção.....	214

## 1. INTRODUÇÃO

A obra de Bakhtin<sup>1</sup> e do Círculo<sup>2</sup> que leva seu nome contribuiu em muitas áreas – literatura, filosofia, linguística, pedagogia, ensino de línguas – para os estudos que consideram o homem como sujeito da linguagem, como ser que age sobre/no mundo através da língua, esta concebida não como um sistema fixo, mas como sócio-historicamente construída, a serviço da interação verbal. Confere unidade à vasta obra produzida pelo Círculo a concepção dialógica da linguagem.

Interessam-nos, especificamente, as repercussões que sua teoria traz para o ensino de língua, sobretudo para as práticas de produção textual escrita, no qual se insere este trabalho. Apesar de não tratar do ensino, muitas das teorias desenvolvidas por Bakhtin influenciaram as propostas para o ensino de língua das últimas décadas. Os estudos influenciados pela compreensão da língua como lugar da interação entre sujeitos suscitaram mudanças no tratamento dado às práticas da produção textual na escola.

Mais que um aluno que preenche formas preestabelecidas – aqui nos remetemos à clássica tríade das redações escolares: dissertação, narração e descrição – busca-se a ampliação da competência linguístico-discursiva desse aluno-sujeito-autor, através da leitura, produção e reflexão sobre os textos que circulam socialmente, a saber, os gêneros. Entretanto, apenas o contato com textos de gêneros variados não dá conta de propiciar o desenvolvimento da competência autoral dos alunos.

Embora tratem de níveis diferentes de ensino, as pesquisas de Silva (2013), Rodrigues (2007), Menegassi e Fuza (2008) abordam a questão da autoria em textos produzidos por alunos.

---

<sup>1</sup> Não nos ateremos aqui a discutir sobre as dúvidas lançadas acerca da autoria dos textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin; para tanto, consultar Faraco (2009). Assumimos a perspectiva daqueles que defendem a coautoria Bakhtin/Volochínov para o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* e, para os textos de *Estética da criação verbal*, a autoria exclusiva de Bakhtin.

<sup>2</sup> Pensadores russos que se reuniram regularmente no início do século XX, entre 1919-1920, para discutir questões diversas, dentre os quais destacamos Volochínov e Medvedev, que, juntamente com Bakhtin, discutiram questões relativas à literatura e à filosofia da linguagem.



Em sua tese de doutoramento, Silva (2013) investiga a autoria em textos monográficos produzidos por alunos em curso de especialização. A pesquisa surge de sua inquietação como docente de um curso de especialização em Linguística promovido por uma tradicional instituição de ensino da rede privada do município do Recife.

Tendo como objeto de análise os trabalhos de conclusão de curso (monografias), a autora investiga, a partir das ideias bakhtinianas sobre dialogismo, alteridade, sujeito e autoria, e dos estudos enunciativos de Ducrot, a inscrição do discente como sujeito no espaço discursivo em que ele se insere. Em seu trabalho, analisa as estratégias linguístico-discursivas que o discente utiliza na construção de seus textos para constituir-se como sujeito-autor, tais como a seleção lexical, os operadores argumentativos, os verbos de elocução, a paráfrase, o uso de modalizadores, entre outros recursos que favorecem a inscrição autoral.

A autora constatou que, por meio das diferentes estratégias linguístico-discursivas por ela analisadas, os discentes conseguiram assumir a posição de sujeito-autores ao trazer para seu texto discursos outros impregnados de suas impressões. No entanto, destaca que, em alguns casos, evidencia-se a necessidade de letramento acadêmico, tendo em vista a apresentação de problemas tanto no domínio do gênero solicitado, quanto nos recursos linguístico-discursivos.

Segundo a autora, nesses casos, a falta de inscrição do discente em suas produções escritas estava relacionada à limitação dos alunos em reproduzir o discurso alheio, sem posicionar-se criticamente. Essa questão deixa-se entrever em alguns textos nos quais, mesmo que seus autores intentassem atender às exigências do discurso acadêmico, houve apagamento autoral. O que se verificou foi que a utilização falha de recursos para retextualizar o dito de outrem, por meio de algumas alterações sintáticas e substituições lexicais, resultou em alteração semântica do texto matriz ou mesmo em casos que evidenciaram o plágio.

O artigo de Rodrigues (2007), publicado em uma coletânea de textos produzidos por corretores, supervisores e coordenadores envolvidos no

processo de avaliação das redações realizadas pelos candidatos ao ENEM 2006, ratifica essa afirmação. Assumindo-se a perspectiva do sujeito como uma construção do próprio discurso, investigou-se o processo de constituição da autoria nas dissertações produzidas pelos candidatos.

A análise dos dados mostrou haver entre os candidatos uma tendência ao apagamento da autoria por meio da adoção do discurso dos textos motivadores. Por vezes, verificou-se a mera cópia de trechos dos textos que faziam parte da coletânea. Não há, dessa forma, uma relação interlocutiva, visto que a voz do outro não surgiu no texto do candidato para este com ela dialogar; ademais, não se viram estratégias que indicassem o posicionamento crítico do autor no texto.

Por sua vez, Menegassi e Fuza (2008) desenvolveram uma pesquisa sobre as abordagens de ensino de produção escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observando: o material didático, as aulas do professor e as produções dos alunos. Para tanto, os autores fundamentaram-se no dialogismo bakhtiniano, bem como nas ideias sobre internalização e autonomia desenvolvidas por Vygotsky.

Em sua análise das práticas de produção escrita de alunos de 3ª ano do ensino fundamental, observaram a influência dos textos que compõem a coletânea proposta pelo professor nas produções escritas dos alunos. Os autores constatam que os textos apresentam autoria difusa em função da prática de ensino de produção textual fundamentada em uma perspectiva estrutural.

Percebemos ser esse um problema que perpassa os vários níveis e modalidades de ensino, despertando a preocupação de pesquisadores e professores que defendem a necessidade de fomentar, nos espaços de ensino, o desenvolvimento do letramento crítico. Por acreditar ser esse um caminho através do qual o discente pode não apenas inserir-se na sociedade, como também questionar o espaço social por ele ocupado, tomamos parte dessa discussão, focalizando a problemática nas séries finais do ensino fundamental.

Nossa pesquisa foi instigada pelas seguintes questões: em que medida alunos concluintes do ensino fundamental conseguem emergir como sujeitos-

autores do seu dizer em suas produções discursivas escritas? De que modo travam em seus textos o diálogo com outras vozes? Em que medida as escolhas metodológicas dos docentes podem interferir na formação do aluno como sujeito-autor?

Essas questões surgiram da nossa experiência como docente de língua portuguesa do ensino básico, em que percebemos, nas produções textuais escritas, uma tendência ao apagamento autoral. Nas propostas de produção, comumente, trazemos uma coletânea de textos cuja finalidade é suscitar um posicionamento do aluno, convidá-lo ao diálogo. No entanto, é muito frequente nos depararmos com o decalque dos textos que fazem parte da coletânea da proposta de produção textual; além disso, a escassez do uso dos recursos linguísticos que se configuram em marcas de autoria no gênero solicitado são problemas recorrentes nos textos produzidos por nossos alunos.

Nosso objetivo geral ao realizar a pesquisa foi analisar os indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano durante uma sequência de aulas sobre o gênero artigo de opinião. A fim de atender a esse objetivo mais geral, propusemos como objetivos específicos:

- 1) identificar concepções docentes sobre língua, ensino de língua, produção textual e autoria;
- 2) verificar possíveis relações entre percurso o escolhido pela docente no ensino do gênero artigo de opinião e a emergência do aluno como sujeito-autor;
- 3) analisar os indícios de autoria em textos de opinião produzidos pelos alunos, evidenciados pelos recursos linguístico-discursivos;
- 4) elaborar uma proposta de intervenção, embasada na concepção dialógica da linguagem, articulando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.<sup>3</sup>

Para dar conta desses objetivos, os dados foram recolhidos a partir de diferentes instrumentos: observação de 16 horas-aula de língua portuguesa em

---

<sup>3</sup> A elaboração da proposta, concebida a partir das demandas observadas na análise dos dados, cumpre um dos requisitos do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – UFPE.

uma turma de 9º ano, entrevista semiestruturada com a professora cujas aulas foram observadas e textos produzidos pelos alunos da turma.

Nosso trabalho está dividido em seis capítulos, os quais passamos a apresentar. O primeiro capítulo é esta introdução. O segundo, intitulado “Subjetividade: o homem na língua, a língua em sociedade”, trata de conceitos desenvolvidos por Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2011), tais como *dialogismo*, *autoria* e *gênero*. Aqui também refletimos sobre as especificidades do gênero *artigo de opinião*, a fim de elencarmos as categorias de análise dos textos.

No terceiro capítulo, intitulado “Produção textual: o texto na sala de aula”, traçamos um histórico das práticas de produção textual escrita na constituição da disciplina Língua Portuguesa. Além disso, a partir da leitura que estudiosos como Dolz e Schneuwly (2013), Geraldi (2013), Costa Val et al. (2009), entre outros, fizeram da teoria bakhtiniana, discutiremos a aplicação dos conceitos anteriormente elencados para a formulação de duas diferentes propostas de ensino de língua, mais precisamente, para as práticas de produção textual escrita. Nesse terceiro capítulo, também trazemos as contribuições de Possenti (2001; 2002 e 2013) acerca dos indícios de autoria em textos escolares.

O quarto capítulo traz esclarecimentos acerca do percurso metodológico que seguimos. Nele justificamos nossa escolha pela pesquisa qualitativa como paradigma orientador, assim como descrevemos o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Nesse capítulo, relatamos também o percurso que fizemos para a construção do *corpus*, bem como na escolha dos instrumentos e das categorias de análise dos dados.

O quinto capítulo do nosso trabalho é constituído por três blocos de análise. No primeiro, trazemos trechos da entrevista com a docente, com vistas a elucidar as concepções que fundamentaram sua prática. No segundo, refletimos acerca das condições de produção em que os textos dos alunos foram escritos; é nesse momento que relatamos as aulas observadas em uma turma do 9º ano de uma escola pública da rede municipal de ensino do Recife, em que o objeto de ensino foi o gênero artigo de opinião. Nesses dois blocos

da análise, valemo-nos de autores como Antunes (2005), Britto (2004), Geraldi (2004, 2010, 2013), Costa Val et al.(2009), entre outros.

No terceiro bloco do quinto capítulo, analisamos os textos produzidos pelos alunos da referida turma em situação de avaliação, após a sequência de aulas. Trata-se do recorte de um *corpus* mais amplo conforme será explicitado posteriormente. Em nossa análise, buscamos compreender como o aluno apreende e valora as vozes sociais em seu texto, constituindo-se como sujeito-autor; nosso olhar para os textos dos alunos, além das categorias analíticas propostas por Possenti (2001, 2002, 2013) e Rodrigues (2005), orientou-se a partir da relação estabelecida entre forma, conteúdo e condições de produção, tal como postulada por Antunes (2005), Costa Val et al. (2009), Geraldi (2013), entre outros. Finalizamos esse capítulo com uma triangulação dos dados.

No sexto capítulo, a partir das demandas observadas na análise do material coletado, elaboramos uma proposta de atividades, numa perspectiva discursivo-enunciativa, explorando as três unidades de ensino de língua – leitura, reflexão sobre a língua e produção textual. Essa proposta é uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento do aluno como sujeito-autor na produção de textos opinativos.

Por fim, traçamos as considerações finais acerca dos resultados desta pesquisa. Acreditamos que o nosso trabalho pode contribuir para as discussões acerca de práticas de ensino interlocutivas que instiguem o aluno a posicionar-se criticamente e favoreçam sua emersão como sujeito-autor.

## 2. SUBJETIVIDADE: O HOMEM NA LÍNGUA, A LÍNGUA EM SOCIEDADE

*É um homem falando que encontramos no mundo; um homem falando com outro homem.” (Benveniste)*

Neste capítulo, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentaram nossa pesquisa. O capítulo está dividido em quatro seções: na primeira apresentamos a concepção de Benveniste sobre a relação sujeito-linguagem. Na segunda, tratamos da concepção dialógica da linguagem desenvolvida por Bakhtin/Volochínov (2009) e Bakhtin (2011). Na terceira, apresentamos a noção de autoria desenvolvida no seio da concepção dialógica da linguagem. Na quarta seção, discutimos a visão bakhtiniana sobre os gêneros; aqui também refletimos sobre as especificidades do gênero *artigo de opinião*, a fim de elencarmos as categorias de análise dos textos que compõem os nossos dados.

### 2.1 Benveniste: a inscrição do sujeito na linguagem

É em Benveniste que se reconhece a incorporação da noção de (inter) subjetividade nos estudos linguísticos, compreendida por ele como a capacidade de o locutor se propor como sujeito do seu discurso. O estudioso desenvolve um modelo de análise voltado à enunciação no qual articula as noções de subjetividade – as marcas do homem na língua – às de estrutura, signo e relação a partir do quadro saussuriano.

Ao refutar a proposição da linguagem como instrumento, compreende-a como constitutiva do homem, merecendo destaque o princípio de que a linguagem se dá entre parceiros, donde podemos depreender a noção de intersubjetividade. “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que

encontramos no mundo, um homem falando com outro homem.” (BENVENISTE, 2005, p.285).

Em “O aparelho formal da enunciação” percebemos a força do conceito de enunciação em seu quadro teórico: “Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua”(BENVENISTE, 2006, p.83). A compreensão da enunciação como a linguagem em funcionamento, e desta como constitutiva do homem, permite a Benveniste dar um salto em relação aos estudos imanentistas da língua, tal como postulados por Saussure. Ao encarar como pertinente aos estudos linguísticos a instância do discurso, ele desenvolve os conceitos de subjetividade e intersubjetividade.

Para Benveniste, os pronomes pessoais e os verbos em 1ª pessoa, bem como os dêiticos e diversos tipos de modalidades formais, seriam os índices formais reveladores da subjetividade na linguagem. “A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso.” (BENVENISTE, 2005, p.286).

É especialmente em sua discussão sobre os pronomes pessoais que o linguista reflete sobre os fundamentos da subjetividade na linguagem. O autor refaz a categorização clássica dos pronomes pessoais a partir de duas correlações: a de *personalidade* e a de *subjetividade*. Fazendo uso de oposições, separa as 1ª e 2ª pessoas (eu/tu) da 3ª pessoa do discurso (ele), recategorizando esta última como a não-pessoa. Apenas as 1ª e 2ª pessoa possuem a característica da *personalidade*, por sua unicidade específica: “o ‘eu’ que enuncia, o ‘tu’ ao qual ‘eu’ se dirige são cada vez únicos. ‘Ele’, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (BENVENISTE, 2005, p.253).

Apesar de compartilharem a característica da personalidade, os elementos do par eu-tu não recebem um tratamento simétrico. A oposição dá-se por meio da correlação da *subjetividade*, em que “eu”, interior ao enunciado e exterior a “tu”, é também transcendente à 2ª pessoa. São, portanto, as qualidades de interioridade e transcendência que fazem do “eu” a pessoa subjetiva, em oposição ao “tu” como pessoa não subjetiva.

Nessa instauração da subjetividade na linguagem, o estudioso adota a indispensabilidade do outro, compreendendo que toda enunciação, ao instituir um *eu* necessariamente institui um *tu*: “... desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro.” (BENVENISTE, 2006, p.84). Dessa forma, o autor aponta para o caráter intersubjetivo da enunciação; nas palavras do linguista: “Toda enunciação, é, explícita ou implicitamente, uma alocação, ela postula um alocutário.” (op.cit., p.84).

No entanto, Benveniste acredita ser o sujeito (*ego*) a fonte, o centro da enunciação. Brandão (2010) aponta ser esse ponto a fissura a partir da qual os postulados do autor vêm sendo criticados. De fato, embora reconheça que a experimentação como “sujeito” depende de sua relação com o “outro”, este representa, para Benveniste, apenas o “eco”, visto que é exterior ao “eu”:

Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “*mim*”, torna-se o meu eco – a qual digo *tu* e que me diz *tu*. (...) Essa polaridade não significa igualdade nem simetria: *ego* tem sempre uma posição de transcendência quanto a *tu*. (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Precisamos frisar, para compreender o papel de Benveniste no arcabouço teórico que delineamos em nossa pesquisa, que a preocupação desse teórico em suas asserções sobre o sujeito, subjetividade e intersubjetividade são de natureza formal, voltando-se para o aparato linguístico que a língua oferece ao sujeito para que este enuncie sua posição como locutor. Como asseveram Flores e Teixeira (2013), “... as teorias da enunciação estudam as marcas do sujeito no enunciado e não o próprio sujeito.” (p.12).

Benveniste, ao desenvolver, em seu olhar enunciativo sobre a língua, um aparato formal para a análise das marcas subjetivas nos enunciados, oferece-nos a possibilidade de analisar as marcas linguísticas através das quais o enunciador inscreve a subjetividade na linguagem. Entretanto, concordamos com Rodrigues (2010), a qual assevera que, deixando de lado outras formas de expressão da subjetividade, além das marcas de 1ª pessoa, “a teoria benvenistiana não dá conta das complexas relações entre a



constituição do sujeito e a relação dele com o outro no espaço discursivo” (p.82).

A compreensão do sujeito constituindo-se no embate com outras vozes sociais (seu interlocutor imediato e também seu auditório social) constrange-nos a abraçar como teoria de base, para a busca pelo sujeito-autor nos textos produzidos pelos discentes, o dialogismo bakhtiniano, sobre o qual tratamos na seção seguinte.

## 2.2 Dialogismo, sujeito e alteridade

Em oposição à concepção de sujeito-fonte, soberano em sua enunciação, para Bakhtin o sujeito constitui-se em sua relação com a alteridade. Concebido em sua relação com o outro e com os discursos sociais, os sujeitos “não só são vistos enquanto construtores desses discursos, mas construindo-se neles, a partir de uma incessante interação entre eles e outros sujeitos e entre esses e a sociedade.”(RODRIGUES, 2010, p.83).

Tal compreensão de sujeito advém da concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin/Volochínov. Tomando a fala como exemplo para tratar *da recepção ativa do discurso de outrem* nos textos, os autores atentam para a dialogicidade como inerente à língua e afirmam que “a unidade real da língua que é realizada na fala (...) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.152).

Na segunda parte de *Marxismo e filosofia da linguagem*,<sup>4</sup> intitulada “Para uma filosofia marxista da linguagem”, Bakhtin/Volochínov lançam as bases da sua teoria da enunciação dialógica, tratando de conceitos como língua, enunciação, interação verbal, significação. Inicialmente, os autores, a fim de delimitar o objeto de estudo da linguística, tecem uma análise crítica às duas orientações que, segundo eles, até aquela época, traduziam o pensamento filosófico-linguístico: o subjetivismo individualista, enraizado no pensamento

---

<sup>4</sup> A obra, originalmente assinada apenas por Volochínov, data de 1929-1930. A versão a que tivemos acesso, cuja coautoria é atribuída a Bakhtin/Volochínov, é uma reedição da tradução brasileira (2009).

humboldtiano que data do início do século XIX, e o objetivismo abstrato, que tem como postulados centrais as ideias saussurianas do início do século XX.

A vertente do pensamento filosófico-linguístico que Bakhtin/Volochínov nomeiam de subjetivismo individualista sofre críticas, pois, embora considere a fala, apoia-se sobre a enunciação monológica, concebendo a língua como expressão da consciência individual. No subjetivismo individualista compreende-se que toda expressão procede de um conteúdo interior (psiquismo individual) e move-se para o exterior (social), este concebido como receptáculo passivo.

Nisto consiste sua falha: ao sobrepor a consciência individual a sua objetivação externa, o subjetivismo idealista retira da enunciação sua essência, o caráter social. Bakhtin/Volochínov (2009), em consonância com a sua concepção de signo ideológico, defendem que “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação” (p.116).

O que Bakhtin/Volochínov denominam objetivismo abstrato é uma tradição que remonta aos estudos da filologia e que, naquela época, tinha Saussure como figura emblemática. O estruturalismo saussuriano, ao definir como objeto de estudo a *langue* (língua) em oposição à *parole* (fala), concebe a língua como um sistema de normas imutáveis, externo ao indivíduo e independente deste.

A pretensa característica da imutabilidade, bem como a percepção da língua como um sistema de formas normativas não correspondem à realidade da língua, nem mesmo em um recorte sincrônico. Isso porque “... o elemento que torna a forma linguística um signo (...) não é o seu reconhecimento como sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.97). Ao conceber o signo como linear, sincrônico, homogêneo, no interior de um sistema fechado, o estruturalismo intenta isolar a língua de um dado que lhe é inalienável – o contexto de uso.

Ao redimensionar a importância da situação social imediata e do interlocutor, os autores lançam as bases da sua teoria da enunciação. Mais que coadjuvante do processo enunciativo, trata-se de determinantes, orientadores desse processo. “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social...” (op.cit, p.116).

Dessa forma, se em Benveniste já encontramos o homem inseparável da linguagem, em Bakhtin/Volochínov esse homem linguageiro constitui-se em sua relação com o outro; no sentido restrito, o seu interlocutor imediato, e amplo, o horizonte social determinante da “criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (op. cit, p.116).

A primazia do discurso interior, da enunciação monológica desfaz-se, visto que em Bakhtin/Volochínov a função do interlocutor imediato, bem como do auditório social, não mais é a de um receptáculo passivo:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.117).

Essa ressignificação da situação social imediata, bem como do auditório social e do interlocutor no processo enunciativo, é fundamental à sua teoria da enunciação: mais que coadjuvante, o contexto enunciativo – quem fala, para quem, de que posição social, em que situação – é determinante, orientador do processo interacional.

Essa determinação dá-se não apenas no plano do conteúdo – o que dizer – mas também no plano da materialidade linguística – como dizer –, uma vez que a palavra, enquanto signo ideológico, é determinada pelo social. Temos aqui os fundamentos da concepção dialógica da linguagem.

É sobre essas bases que a língua, não mais vista como sistema de normas abstratas, ou como produto da enunciação monológica, é concebida como fenômeno da interação verbal, realizada através das enunciações. Esses estudiosos elegem o diálogo como ícone do processo interativo; tomando-o

como uma das formas da interação, aplicam a sua essência a toda e qualquer forma de enunciação, a qual “por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.128).

Nesse ponto, podemos perceber a distinção entre o dialogismo bakhtiniano e o quadro enunciativo proposto por Benveniste. O cotejo entre as duas concepções de *diálogo* aponta para a diferença central quanto ao entendimento de enunciação para os dois estudiosos da linguagem. Em ambos encontramos a asserção de que a realidade da língua está no uso linguístico, igualmente, ambos tomam o diálogo como forma de explicitar a cena/o processo enunciativo.

No entanto, para Benveniste, os parceiros da enunciação alternam-se na cena enunciativa, assumindo ora a função de sujeito-origem (eu), ora a função do ouvinte-passivo (tu). “É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação.” (BENVENISTE, 2006, p.87).

Por sua vez, Bakhtin/Volochínov defendem que nossas enunciações são modeladas pela “fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro.” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p.130). Mais do que partícipe do processo enunciativo, o outro – interlocutor imediato e auditório social – constitui igualmente a própria enunciação.

Como observam Flores e Teixeira (2013), a importância dada à situação, bem como as críticas de Bakhtin/Volochínov ao estruturalismo não significam que estes autores desprezem em sua proposta a análise das formas linguísticas. “Podemos afirmar que o aspecto efetivamente criticado, no objetivismo abstrato, é a própria dicotomia língua / e / fala.” (p.51). A proposta de Bakhtin/Volochínov é alçar os estudos linguísticos a uma outra dimensão “cujo objeto não é nem a língua nem a fala, mas a enunciação, evento de passagem do sinal ao signo, mediante o qual se dá a semantização da língua”(FLORES e TEIXEIRA, 2013, p.51).

Essa proposta contempla a tensão entre o aspecto estável do signo linguístico – a significação – e aquele dependente da situação – o tema. Por

significação, Bakhtin/Volochínov compreendem os elementos linguísticos idênticos e reiteráveis sempre que usados; já o tema seria o sentido da enunciação completa, único e irrepetível.

Na inter-relação tema-significação, “o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.136), enquanto a significação, como a palavra em estado de dicionário, espera pelo contexto, o “interior de um tema concreto”, para que possa significar. E é justamente isso que confere à palavra seu caráter sógnico, a possibilidade de multiplicidade de significações.

Contribui, igualmente, para a teoria bakhtiniana o entendimento da compreensão como uma atividade dialógica, a qual os autores denominam compreensão ativa e responsiva. “Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.137). Segundo os autores, apenas a compreensão genuína, em oposição à simples decodificação, permite-nos apreender o tema, por meio de um processo em que, como em uma réplica, confrontamos as palavras do locutor com as nossas.

Assim, a concepção dialógica da linguagem alcança tanto o ato da expressão (sendo esta fruto não da exteriorização do psiquismo individual, mas da relação do indivíduo com as vozes que constituem o seu horizonte social), quanto da compreensão, vista como diálogo, uma vez que é o interlocutor quem gera uma resposta ativa.

Além de tema e significação, os autores apontam para o papel do acento apreciativo – entonação expressiva, duplicação ou alongamento de palavras, uso de interjeições (em si mesmas vazias de sentido) – no processo enunciativo. “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada *uma orientação apreciativa*.”(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.140).

Novamente aqui a dimensão social da língua é ressaltada; percebem-se as mudanças da significação e do tema atreladas “ao horizonte apreciativo de um dado grupo social”. (p.141). Vemos o sujeito da enunciação construindo novos sentidos, compreendendo, constituindo-se em sua relação com a alteridade.

Nossa constituição como sujeitos da linguagem dá-se pela apreensão dos discursos de outrem em confronto com o nosso discurso interior: “A palavra vai à palavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.154). Para além da transcrição, no diálogo travado com a voz do outro, o sujeito pode apoiar-se nos argumentos alheios, subvertê-los ironicamente, fazer-lhe ressalvas, enfim, posicionar-se, nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2009), numa recepção ativa do discurso de outrem.

### 2.3 Autor, autoria e enunciação

A temática do autor e da autoria, conforme Faraco (2010), perpassa a obra bakhtiniana, sofrendo, a cada retorno, uma ampliação conceitual. Bakhtin distingue o autor-pessoa (escritor) do autor-criador (função estético-formal), definindo este como uma posição axiológica. É preciso, para compreender essa definição, enquadrá-la dentro da teoria bakhtiniana sobre a linguagem.

Como vimos, trata-se de uma concepção dialógica na qual cada enunciado é ao mesmo tempo uma réplica, uma vez que recria enunciados anteriores, e um prenúncio, já que antecipa possíveis enunciados. Na metáfora bakhtiniana, cada enunciado é mais um elo na cadeia da comunicação verbal.

Cada enunciação-resposta dá-se dentro do cadinho sociovalorativo que configura nosso horizonte social. É a partir dessa concepção que Bakhtin propõe a noção de autor-criador como um posicionamento valorativo que dá unidade à obra. Esse posicionamento deixa-se entrever nas escolhas linguísticas e composicionais que vão materializar as posições socioavaliativas.

No texto *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*,<sup>5</sup> Bakhtin (2011) questiona em que medida pode-se falar de ‘imagem’ do autor. Abordando inicialmente essa questão em relação à obra artística, mas trazendo também exemplos do falar cotidiano, Bakhtin assevera que “Toda voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma *segunda voz no discurso*” (op. cit., p. 315). Nesse sentido, o escritor assemelha-se, nas

---

<sup>5</sup> Trata-se de um manuscrito inacabado, provavelmente escrito entre 1959-1960. A versão a que tivemos acesso faz parte do adendo da reedição brasileira do livro *Estética da criação verbal* (2011).

palavras de Bakhtin (2011), ao dramaturgo que “distribui todas as palavras a vozes dos outros, inclusive à imagem do autor”. (BAKHTIN, 2011, p.315).

O escritor é, portanto, aquele que consegue falar indiretamente, tendo em vista que entrega ao autor-criador a voz que sustenta a obra. A voz deste não se confunde a do autor-pessoa, na medida em que o discurso do autor-criador é “um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético.” (FARACO, 2010, p.40).

Para tanto, o autor-pessoa faz um recorte, no plano da realidade, das vozes sociais deslocando-o para um outro plano, o da obra, o qual materializa esse recorte da voz social no autor-criador. A refração é decorrente do recorte da realidade e do deslocamento entre as fronteiras dos dois planos axiológicos – o plano da realidade e o plano da obra.

Esse processo só é possível porque o autor-pessoa goza de um “excedente de visão”. Segundo Bakhtin (2011, p.315), o “escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela”. É o distanciamento da obra que permite ao autor-pessoa uma visão privilegiada e, por conseguinte, o poder de reordenar e (re)significar as vozes sociais .

Conforme Faraco (2010), foi a visão da linguagem como heteroglossia que permitiu a Bakhtin materializar as posições socioavaliativas, compreendidas “como vozes ou línguas sociais, isto é, como formações em que confluem formas lexicogramaticais e uma semântica cujo dominante são índices sociais de valor.” (FARACO, 2010, p.41). Nesse contexto, autor-criador passa a ser compreendido como a voz social que dá unidade ao todo.

É importante salientar aqui, ao lado do conceito de heteroglossia, o de alteridade, tendo em vista que essa voz social não é monovocal, antes toma forma no embate com as várias vozes sociais que constituem as palavras e os pensamentos. Ademais, a constituição da autoria dá-se em função dos vários gêneros: no interior das práticas sociais em que estes se inserem e das demandas a que eles respondem. Por essa razão passamos a tratar agora da concepção de gêneros na perspectiva bakhtiniana.

## 2.4 Dialogismo e gêneros

O estudo dos gêneros remonta à Antiguidade, mas, como afirmam Bawarshi e Reiff (2013), nas últimas décadas, uma profusão de pesquisadores, seguindo diferentes correntes teóricas, em oposição aos estudos dos gêneros como categorizações de tipos textuais, vêm relacionando os gêneros às práticas sociais<sup>6</sup>.

Etimologicamente a palavra gênero tem uma dupla origem. Do latim: *genus*, que se refere a “espécie” ou “classe de coisas”, e seu cognato *gener*, que se refere a gerar. A primeira acepção reflete o uso do termo gênero nas correntes mais tradicionais preocupadas com uma classificação baseada na estrutura composicional.

A segunda acepção é adotada nos estudos que tomam os gêneros como formas de organizar e gerar espécies de textos que possibilitam ações sociais de linguagem. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), nesses estudos, “os traços formais, longe de serem arbitrários, estão ligados a propósitos sociais e a modos de ser e conhecer relacionados a esses propósitos” (BAWARSHI, REIFF, 2013, p.16).

Em nosso trabalho, assumimos a perspectiva dialógica da linguagem e, em consonância com os princípios teóricos desenvolvidos pelo Círculo, compreendemos os gêneros como *tipos de enunciados relativamente estáveis* gerados em resposta às demandas de determinados campos da atividade humana. O texto de referência para nossa discussão sobre gêneros é o ensaio *O problema dos gêneros do discurso*<sup>7</sup>, em que Bakhtin (2011) propõe um estudo que considere a linguagem como atividade sociointeracional, tendo como base a relação intrínseca entre a linguagem e a atividade humana. Nesse

---

<sup>6</sup> Remontam à tradição aristotélica, sem que por isso formem uma unidade teórica, os estudos da tradição literária. Podemos afirmar que, embora com especificidades teóricas, os estudos da linguística sistêmico-funcional e os estudos retóricos dos gêneros, bem como os estudos sociointeracionistas constituem-se em possibilidades de estudo dos gêneros atrelados às práticas sociais.

<sup>7</sup> Conforme Faraco (2009), trata-se de um texto inacabado, provavelmente escrito por Bakhtin entre 1952/1953, encontrado entre os papéis do autor e publicado pela primeira vez, postumamente, na Rússia em 1979. A versão a que tivemos acesso faz parte do adendo da reedição brasileira do livro *Estética da criação verbal* (2011).



texto, em oposição à oração, unidade da língua enquanto sistema abstrato, Bakhtin caracteriza o enunciado como a unidade da língua em uso.

O texto está dividido em duas partes: na primeira, o autor conceitua os gêneros do discurso, classificando-os em primários e secundários e relacionando-os ao estilo; na segunda, discute o conceito de enunciado, retomando e aprofundando ideias apresentadas em *Marxismo e filosofia da linguagem*, tais como alteridade, responsividade e compreensão ativa.

A proposta de Bakhtin (2011) de analisar os enunciados em sua materialização nos gêneros amplia o escopo do estudo destes em relação ao tratamento dado pelos estudos dos gêneros literários, ou mesmo retóricos, advindos da Antiguidade. Tal ampliação deve-se ao fato de Bakhtin conceber a heterogeneidade dos gêneros como fruto da diversidade de situações comunicativas a que eles respondem.

Sendo assim, para além das propriedades formais e do foco quase normativo dos estudos tradicionais sobre os gêneros de base aristotélica, a proposta bakhtiniana não se esgota na reflexão sobre os gêneros enquanto produtos acabados, mas enfatiza sua conexão com o campo de atividade em que emergem. Conforme Bakhtin (2011), as diferentes esferas da comunicação humana solicitam diferentes tipos de textos a que o autor denomina *gêneros do discurso*. Dessa forma, o estudioso compreende que a interação verbal só é possível por meio de gêneros.

Conforme Bakhtin (2011), os gêneros apresentam três dimensões, as quais refletem as condições específicas e as finalidades de cada área da atividade humana: tema, estilo e composição. O tema, objeto do discurso ideologicamente conformado, torna-se dizível por meio do gênero, que, em alguma medida, determina o que pode ser dito. Essa questão relaciona-se com a expectativa do interlocutor acerca do que pode ou não ser dito em determinada situação comunicativa. Igualmente, o estilo de linguagem – a seleção dos recursos linguístico-discursivos que marcam a posição enunciativa do autor – e a construção composicional – os elementos estruturais partilhados pelos textos pertencentes ao mesmo gênero – são determinados pelo gênero

enquanto atividade linguageira que responde a uma dada situação comunicativa.

Todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p.261-262).

Como podemos observar na citação acima, para Bakhtin, os três elementos característicos do gênero são constituídos em função das demandas das atividades comunicativas. Sua teoria sobre os gêneros, portanto, focaliza o caráter dinâmico da produção, e não simplesmente o produto, as formas.

Bakhtin (2011, p.263-264) faz ainda uma distinção entre os *gêneros primários* (simples), ou seja, aqueles que fazem parte da esfera cotidiana, como a conversação espontânea, e os *gêneros secundários* (complexos), que fazem parte das esferas públicas de comunicação – acadêmicos, literários, jornalísticos, por exemplo. Para o pensador, esses dois grandes tipos de gêneros relacionam-se, uma vez que, em seu processo de formação, os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata.”(op.cit., p. 263). Esse fato aponta para a *historicidade* dos gêneros: suas modificações e reformulações estão intimamente ligadas às mudanças sócio-históricas dos campos de atividade nos quais se inserem.

Dado o arcabouço teórico a partir do qual Bakhtin constrói sua teoria sobre gêneros, como observou Faraco (2009, p.122-138), é infundada a crítica de que a concepção de gênero bakhtiniana conferiria uma maior atenção à forma – estrutura composicional fixa – em detrimento da função discursiva. Pelo contrário, ao caracterizá-los como *tipos relativamente estáveis*, Bakhtin a um só tempo aponta para a *historicidade* e para o *dinamismo* dos gêneros. Por estarem a serviço das funções sociodiscursivas, as formas genéricas estão abertas às mudanças solicitadas pelas transformações sofridas pelas esferas da atividade em que se inscrevem.

A noção de gênero como *tipo de enunciado* poderia levar à conclusão de que Bakhtin preocupava-se em estabelecer uma taxonomia baseada em sequências textuais fixas ou em uma composição formal rígida que determinaria a classificação de um dado texto como pertencente a este ou àquele gênero. No entanto, como reflete Rodrigues (2005, p.164), a noção de *tipo* em Bakhtin estaria relacionada à “*tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelo falante*”.

Novamente aqui é preciso termos a clareza de que o olhar de Bakhtin para os gêneros parte da teoria que sustenta e dá unidade à obra do Círculo: a concepção dialógica da linguagem. “Sem levar em conta a relação do falante como o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender gênero ou estilo do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p.304).

O quadro enunciativo – as condições de produção, as intenções do falante, o público alvo a que o texto é destinado, o momento histórico em que se inscreve – molda o gênero, e evidentemente, exerce força sobre o *estilo*. A concepção de estilo em Bakhtin ultrapassa a visão romântica de estilo como expressão da subjetividade criativa, ou mesmo a visão da *parole* saussuriana de uso individual da língua.

Reiteradas vezes no texto, Bakhtin afirma que o estilo individual está indissociavelmente ligado aos gêneros, sendo por eles constrangido, e que nem todos os gêneros propiciam o reflexo da individualidade do falante, a exemplo dos documentos oficiais. Mesmo nos gêneros da linguagem literária, em que o fenômeno do estilo é central, a construção estilística não se dá indiferentemente aos gêneros secundários e primários e ao que Bakhtin chama de “camadas extraliterárias da língua”, que constituem o texto literário em questão.

“Em cada época da evolução da linguagem literária o *tom* é dado por determinados gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.268 [grifo nosso]). A influência que podemos perceber na construção do estilo nos gêneros literários de uma dada época elucida a relação entre o estilo como ação individual do falante sobre a língua e, ao mesmo tempo, social, isto é, moldada pela situação

sócio-histórica. Essa relação aponta para a historicidade, pois, como afirma o autor, as transformações “históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso”. (op.cit., p.267).

Nosso posicionamento enquanto autores, marcado por nossas escolhas linguístico-discursivas, não se dá isoladamente das atividades sociais nas quais se inscrevem e das demandas a que respondem. Como afirma Bakhtin (2011), nossas atividades discursivas são, de certa forma, constrangidas pelo gênero discursivo a que recorreremos; isso porque o contexto enunciativo exerce pressão sobre a intenção discursiva do falante.

Na segunda parte do texto, em que Bakhtin trata da concepção de enunciado, conceitos como responsividade e alteridade, já explorados pelo estudioso em obras anteriores, são retomados. Trataremos brevemente dessas questões a fim de vinculá-las à abordagem dada aos gêneros na teoria bakhtiniana.

#### **2.4.1 Os gêneros como enunciados concretos: a oposição entre enunciados e orações**

Em oposição à oração como unidade da língua enquanto sistema abstrato, Bakhtin concebe o enunciado como unidade de uso concreto da língua. Diferentemente da *parole* saussuriana, cuja dimensão concreta restringe-se ao uso individual do falante, o enunciado é concebido como um elo dentro da cadeia da comunicação verbal: ele responde a outros enunciados que o precedem e, concomitantemente, antecipa possíveis respostas.

Essa questão é muito evidente no gênero artigo de opinião, tendo em vista que o movimento de retomada de discursos antecessores, seja para refutar tais argumentos, seja para fundamentar o ponto de vista do articulista, é constitutivo desse gênero. Além disso, tendo em vista as demandas sociais a que esse gênero responde, visando a convencer o leitor do ponto de vista defendido, a antecipação da reação do leitor é marcada no texto por meio de

recursos linguístico-discursivos próprios, como veremos na seção em que tratamos das características desse gênero.

Três princípios inter-relacionados, distinguem o enunciado da oração: a alternância, a conclusibilidade e a posição ativa do falante. A alternância dos sujeitos do discurso funciona como uma moldura que delimita o enunciado em relação aos outros enunciados com os quais se conecta; esse primeiro princípio vincula-se diretamente ao segundo: a conclusibilidade, uma espécie de indício de inteireza do enunciado. Conforme Bakhtin, a alternância de sujeitos é “autorizada” pelo fato de o falante ter dito *tudo* o que lhe fora possível dizer em um dado quadro enunciativo.

Certamente, esse princípio de acabamento não diz respeito ao esgotamento do objeto do discurso, o que seria uma contradição com os fundamentos teóricos desenvolvidos no Círculo. Como podemos perceber, o filósofo não ignora que essa autorização é constrangida pelas condições sócio-históricas em que o enunciado é produzido. Antes, é de fundamental importância o papel do interlocutor, tendo em vista que o projeto discursivo do falante direciona-se ao interlocutor seja ele imediato, como em um diálogo ou entrevista, ou posterior, como em um artigo científico, romance, reportagem ou, para citar o gênero gerador do nosso objeto de análise, no artigo de opinião.

Segundo o autor, “o objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado ele ganha uma relativa conclusibilidade (...) no âmbito de uma ideia *definida do autor*”(BAKHTIN, 2011, p.281). Essa ideia definida pelo autor é o projeto de discurso, também chamado pelo autor de vontade discursiva, responsável por determinar o todo do enunciado.

A construção do enunciado – os recursos linguístico-discursivos mobilizados, o tom escolhido, a composição formal, enfim o gênero escolhido – leva em consideração as atitudes responsivas para as quais é criado. Nas palavras do autor, “É como se o todo do enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Longe de compreender a vontade discursiva como um projeto individual desvinculado das condições sócio-históricas, Bakhtin afirma que são as formas estáveis dos gêneros que permitem a concretização do projeto de dizer.

Conforme o estudioso: “A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.”(op.cit., p.282).

O que determina a escolha por um dado gênero seria, além da vontade discursiva do falante, a especificidade do campo da comunicação discursiva, o tema e a composição dos participantes. Este último elemento, como vimos, exerce uma força decisiva sobre o todo do enunciado, tendo em vista o entendimento do interlocutor como sujeito ativo, do qual se espera uma compreensão responsiva.

O terceiro princípio, a posição ativa do falante, elucida ainda mais a distinção entre os conceitos de oração e enunciado. Bakhtin reflete sobre a entoação expressiva, ou seja, o posicionamento valorativo do falante ao usar a palavra. Em estado de dicionário, como forma da língua, a palavra é neutra e é assim que a encontramos nas orações; somente nos tipos de enunciados (gêneros) a palavra pode assumir uma função axiológica. Isso porque o enunciado responde a outros enunciados sobre um dado objeto do discurso, faz ecoar outras vozes.

Ao selecionarmos as palavras que constituem nosso enunciado, nem sempre o fazemos diretamente do sistema da língua, como se fora um ato de criação individual. Conforme Bakhtin, essa seleção costuma direcionar-se a “outros enunciados e antes de tudo a enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero” (op. cit., p.292-293).

Essa constatação corrobora o princípio da alteridade como constitutivo da linguagem: ainda que o enunciado seja uma experiência discursiva individual, ele se desenvolve a partir da assimilação das palavras do outro. Nossa ação sobre as palavras do outro, já carregadas de acento valorativo, traduz-se no grau vário com que a assimilamos, reelaboramos, reacentuamos.

É, portanto, a partir desse quadro teórico que Bakhtin propõe o estudo dos enunciados, concretizados em determinado gênero. Reiteramos que, para

além das formas composicionais fixas e de uma classificação tipológica, o interesse do autor é compreender como os campos de atividades solicitam determinados tipos de enunciados (gêneros) e como as condições sócio-históricas e os papéis sociais exercidos pelos interlocutores afetam, determinam e modificam esses gêneros.

Levando em conta os três elementos citados por Bakhtin (2011) como constitutivos dos gêneros, interessa-nos especialmente compreender como o estilo de linguagem e as escolhas linguísticas e formais que os alunos fazem funcionam para demarcar a sua autoria em textos escritos em uma dada condição de produção. Antes da análise dos textos produzidos, é necessário caracterizar o gênero artigo de opinião, tal como se dá na esfera jornalística, questão de que tratamos na subseção seguinte, e refletir acerca dos desdobramentos que o gênero sofre ao entrar na sala de aula como objeto de ensino, tema que abordamos no capítulo 3.

#### **2.4.2 O gênero artigo de opinião**

O surgimento do artigo de opinião e sua configuração atual estão relacionados às transformações por que passou a imprensa jornalística. Dessa forma, a constituição desse gênero aponta para a historicidade dos gêneros de que trata Bakhtin. Conforme Melo (2003):

Desde o momento em que a imprensa deixou de ser empreendimento individual e se tornou instituição, assumindo o caráter de organização complexa, que conta com equipes de assalariados e colaboradores, a expressão da opinião fragmentou-se seguindo tendências diversas e até mesmo conflitantes. (p.101-102)

Ainda segundo esse autor, essa fragmentação da opinião, decorrente do processo de industrialização da imprensa, manifesta-se nos diferentes núcleos, cada um dos quais geradores de gêneros opinativos, que têm a possibilidade de valorar os fatos noticiados: a) a empresa – que manifesta explícita e assumidamente seu ponto de vista no editorial, b) o jornalista – cujos gêneros opinativos apresentam-se sob a forma da resenha, do comentário, da coluna e,

eventualmente, do artigo, c) o colaborador – cuja opinião é manifesta no gênero artigo de opinião, d) o leitor – que tem a possibilidade, ainda que constrangida pela editoração<sup>8</sup>, de manifestar seu ponto de vista na carta do leitor.

O artigo de opinião é um gênero em que o autor, normalmente um colaborador fixo ou eventual de jornal que representa uma autoridade em determinada área, defende seu ponto de vista (acento de valor) acerca de um tema atual e de interesse social, visando a convencer o seu interlocutor a assumir um posicionamento em relação a uma questão polêmica, ou mesmo persuadi-lo à mudança de visão sobre uma dada realidade. Quanto à temática, pode tratar de problemas políticos, sociais, científicos, culturais, econômicos, de interesse geral.

Normalmente é veiculado em seções de revistas e jornais impressos ou virtuais e, assim como ocorre em outros gêneros da esfera jornalística, conforme Melo (2003, p.123), sua argumentação é marcada pela provisoriedade, tendo em vista que sua produção dá-se quando os fatos ainda têm a sua configuração em curso presente. Segundo esse autor, trata-se de um texto curto, publicado, geralmente, em seções denominadas *Debate* ou *Opinião*.

Melo (2003), ao distinguir esse gênero de outros da esfera jornalística que igualmente possuem um caráter opinativo – como a crônica, a carta do leitor, o editorial, a resenha entre outros – aproxima o artigo de opinião produzido no Brasil do *artigo doutrinário* da imprensa espanhola, uma vez que ambos destinam-se a “analisar uma questão da atualidade, sugerindo ao público uma determinada maneira de vê-la ou julgá-la.” (p.124).

Além de sua dimensão enxuta, conforme Melo (2003), duas características marcam o funcionamento desse gênero: a *atualidade*, já que o texto deve discorrer sobre fatos do momento histórico em que autor e leitor se encontram, e a *opinião*, pois nele, diferentemente de outros gêneros jornalísticos que manifestam o ponto de vista de forma velada, o articulista apresenta explicitamente sua visão acerca dos fatos comentados.

---

<sup>8</sup> Ainda que reconheçamos que o papel cerceador da editoração está presente nos diferentes gêneros aqui mencionados, ao leitor parece-nos ser destinado um espaço ainda mais restrito.



Essa última característica deve-se à recepção do texto, ou seja, às expectativas do leitor ao deparar-se com esse gênero. “A opinião ali emitida vincula-se à assinatura do autor; o leitor a procura exatamente para saber como o articulista (em geral personalidade destacada) pensa e reage diante de uma cena atual.” (op.cit, p.123). No artigo, mais do que a apresentação do acontecimento social, interessa ao leitor a análise desse acontecimento, bem como o posicionamento do autor.

Como observa Rodrigues (2005), a posição de autoria no gênero artigo de opinião está atrelada à notoriedade social e profissional de que goza o autor. Sua ‘imagem’ é construída a partir de uma posição privilegiada no cenário sociopolítico ou profissional, o que confere credibilidade a sua voz: é o político, o empresário, o pesquisador, o presidente de associação.

Ainda segundo essa estudiosa, é importante ressaltar o caráter restritivo dessa “abertura” dos jornais à opinião externa, que se limita pela recorrência dos mesmos escritores e pela recorrência ao aspecto da notoriedade como fundamento para a autoria. Dessa forma, a “pluralidade ideológica e o caráter de abertura para a opinião externa à empresa são, na verdade, uma imagem construída pela esfera jornalística.” (op.cit, 172).

Em artigo em que defende o estudo do artigo de opinião como gênero capaz de contribuir para o ensino de língua portuguesa, Bräkling (2000, p.226-228) caracteriza esse gênero em suas dimensões composicional e estilística. Quanto à estrutura composicional, a autora observa que coexistem diferentes possibilidades de organização da ordem de apresentação:

- I. da tese, da conclusão e dos argumentos e contra-argumentos;
- II. dos argumentos no que se refere a sua maior ou menor força ilocucional.

Em relação à dimensão do estilo, o articulista vale-se de uma série de recursos linguísticos que marcam na superfície do texto sua avaliação do discurso de outrem, e que se constituem como marcas de autoria. A autora destaca alguns dos aspectos linguístico-discursivos constitutivos do artigo de opinião:

- I. organização do discurso, quase sempre, na terceira pessoa;

- II. predomínio do presente do indicativo – ou do subjuntivo – para a contextualização do assunto e a apresentação dos movimentos argumentativos;
- III. possibilidade do usos do pretérito em uma explicação ou apresentação de dados;
- IV. presença de vozes sociais, com as quais o autor estabelece movimentos de assimilação ou distanciamento – discurso reportado (indireto, citações) ou não;
- V. presença de operadores argumentativos.

Cunha (2002), ao analisar o funcionamento dialógico desse gênero, caracteriza-o como “um dizer sobre o dizer, imediato ou recente” (op. cit., p.166). Em oposição à notícia, que se ocupa de apresentar os fatos, trazendo, a partir de uma dada posição ideológica, um recorte da realidade, o artigo de opinião constitui-se como um comentário acerca de fatos atuais; a avaliação ou julgamento são, portanto, constitutivos desse gênero.

Quanto ao funcionamento dialógico do gênero artigo de opinião, Cunha (2002) mostra, através da análise de textos, que esse gênero, aparentemente monofônico, tendo em vista que, normalmente, não traz formas marcadas de dialogismo, tais como discurso direto ou indireto, é, na verdade, um texto que dialoga com diversas vozes sociais, estabelecendo um movimento dialógico que:

- I. responde a um já-dito, uma vez que o articulista constrói seu discurso a partir de outros discursos sobre os fatos comentados.
- II. dialoga com o discurso potencial do seu interlocutor, antecipando possíveis respostas, objeções.

Com esses dois movimentos, o articulista critica os discursos com os quais mantém uma relação conflituosa e estabelece pontes para o leitor, a fim de que este possa aderir ao seu ponto de vista. Dessa forma, ao incorporar outras vozes sociais em seu texto, o articulista pode avaliá-las positivamente, assumindo-as como legítimas, em um movimento de assimilação, ou desqualificá-las, trazendo-as como objeto de oposição, num movimento de distanciamento.

O fato de preterir as formas mais marcadas do discurso direto, como observa Rodrigues (2005), justifica-se pela função discursiva do gênero em questão, “que se orienta mais para a análise e o comentário do discurso do outro, do que pela sua ‘expressão’ propriamente dita”. (p.177). Como nos mostram Bakhtin / Volochínov (2009), a análise é a alma do discurso relatado indireto.

Rodrigues (2005), em seu estudo acerca dos aspectos da dimensão verbal do gênero artigo de opinião, especifica essa dupla orientação constitutiva do gênero, apontando para os recursos linguístico-discursivos acionados pelo articulista. Segundo essa estudiosa, “A posição do autor vai se construindo pelo modo diferenciado de incorporação e tratamento que dá às diferentes vozes (outros acentos de valor) arregimentadas no seu enunciado, que recebem diferentes valorações.” (RODRIGUES, 2005, p.174).

O movimento dialógico de retomada das vozes anteriores, conforme a orientação axiológica do autor, subdivide-se em: *movimento dialógico de assimilação* e *movimento dialógico de distanciamento*. Enquanto neste há a valoração negativa da voz do outro, naquele a valoração positiva constitui-se na ancoragem do posicionamento do autor.

N movimento dialógico de assimilação, o autor incorpora vozes que se somam à sua autoridade, duplamente outorgada pelo jornal e por sua notoriedade, na sustentação de seu ponto de vista. Sendo um dos meios de sustentação do artigo de opinião, os dados e fatos entram no fio do texto através da incorporação de outras vozes que, conforme Rodrigues (2005), podem ser mapeadas conforme certas preferências e são oriundas das esferas do cotidiano (senso comum), da ciência, da religião, da política, do jornalismo, entre outras.

O movimento dialógico de distanciamento é marcado pelo isolamento da orientação valorativa da voz do outro, bem como de posicionamentos que não adquirem credibilidade no enunciado do articulista. Essa desqualificação da voz do outro, por meio da orientação valorativa depreciativa, manifesta-se no texto por meio de uma série de recursos estilístico-composicionais (listados no quadro 1) utilizados pelo autor no enquadramento do discurso citado.

Em seu estudo, Rodrigues (2005) observou que a variedade de recursos empregados para desqualificar as vozes opositoras é muito maior se comparada aos recursos acionados para acolher as vozes que ancoram o ponto de vista do articulista. Conforme a pesquisadora, esse fato está relacionado à necessidade de eficácia no movimento de desautorizar determinado ponto de vista a fim de constituí-lo no texto como uma voz antagônica.

Além desses dois movimentos de retomada dos discursos anteriores, a autora menciona três formas de antecipação da reação ativa do interlocutor: o *engajamento*, a *refutação* e a *interpelação*. Esses três movimentos denunciam que, para além de uma resposta a discursos anteriores, o autor espera uma reação ativa ao seu discurso, orientando-se valorativamente em relação ao seu potencial leitor.

No movimento dialógico de engajamento, o leitor é alçado à posição de aliado, visto como coautor do artigo. O discurso é construído como se autor e leitor ocupassem “uma mesma posição valorativa, numa relação de concordância” (op.cit, p.178).

No movimento dialógico de refutação, o autor antevê como reação-resposta uma possível objeção do leitor, e abarca essa voz opositora no fio do texto a fim de contradizê-la, e, conseqüentemente, silenciá-la. “As possíveis reações do leitor ao discurso do articulista, contrárias ao seu ponto de vista, são incorporadas ao discurso do autor e enquadradas de modo refutativo.” (p.179).

O terceiro movimento explanado por Rodrigues (2005) é o movimento dialógico de interpelação: nele o ponto de vista é apresentado como *a verdade* a ser assumida pelo leitor. A voz do articulista, autoridade no assunto, configura-se como norma a ser seguida; nesse movimento, a interação autor-leitor “se apresenta como uma relação de imposição sobre o leitor”, marcada textualmente por indicadores modais, como veremos adiante.

Ainda conforme Rodrigues (2005), podemos perceber uma distinção entre os movimentos dialógicos que se orientam para os elos anteriores e os movimentos de antecipação: estes, por serem apenas projeções de enunciados, tendem a se dissolver mais no enunciado do autor. Ainda assim, é

possível perceber marcas estilístico-composicionais de sua presença na construção do discurso do articulista, conforme veremos no quadro a seguir.

Como já mencionamos, nesse processo de arregimentação das vozes, as escolhas léxico-gramaticais do autor marcam seu acento de valor, contribuindo para a sustentação de seu ponto de vista. O quadro a seguir traz uma síntese da categorização estabelecida pela autora, levando em consideração:

- I.o tipo de movimento dialógico realizado;
- II.a orientação valorativa estabelecida;
- III.os recursos estilístico-composicionais mobilizados.

**Quadro 1:** Relação entre a orientação valorativa estabelecida e os aspectos estilístico-composicionais no enquadramento do discurso de outrem no gênero Artigo de Opinião

MOVIMENTO DIALÓGICO	ORIENTAÇÃO VALORATIVA	RECURSOS ESTILÍSTICO-COMPOSICIONAIS
Reação – resposta (Já-dito)	Assimilação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbos introdutórios (valor neutro, positivo)</li> <li>• palavras e expressões avaliativas apreciativas (adjetivos, advérbios)</li> </ul>
	Distanciamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbos introdutórios (valor negativo)</li> <li>• palavras e expressões avaliativas depreciativas (adjetivos, advérbios)</li> <li>• negação</li> <li>• aspas</li> <li>• ironia</li> <li>• operadores argumentativos</li> <li>• chamamento do discurso de um outro ( aqueles, alguns...)</li> </ul>
Reação - ativa (Interlocutor)	Engajamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbos de 1ª pessoa do plural (eu +tu)</li> <li>• pronome <i>todos</i></li> <li>• perguntas retóricas</li> <li>• Indicadores modais (é preciso, deve ser... modalização deôntica)</li> <li>• Operadores argumentativos de concessão, oposição</li> </ul>
	Refutação	
	Interpelação	

Quadro elaborado a partir de Rodrigues (2005, p.173-181)

Em relação ao tipo de movimento dialógico, podemos perceber no artigo de opinião a retomada do já-dito, com remissão às vozes anteriores, ou a

antecipação a uma possível reação-ativa do interlocutor. Cada um desses movimentos dialógicos constitui-se em função da orientação valorativa que o articulista estabelece com as vozes arregimentadas.

Assim, a assimilação e o distanciamento são orientações valorativas próprias do movimento dialógico de remissão ao já dito, a reação-resposta. Já o engajamento, a refutação e a interpelação são as possibilidades de orientação valorativa encontradas na antecipação de uma possível reação do interlocutor, a reação-ativa.

Para cada orientação valorativa existem recursos específicos que funcionam como marcas linguísticas do posicionamento do autor. Os recursos linguístico-discursivos empregados no enquadramento do discurso de outrem funcionam como pistas para o leitor da linha argumentativa que sustenta o posicionamento do articulista.

Essas marcas são discriminadas no movimento dialógico de reação-resposta, sendo mais abundantes na orientação valorativa de distanciamento, uma vez que, como já foi mencionado, são mais elaboradas as estratégias utilizadas para isolar e desqualificar a voz do outro. Já no movimento de antecipação, reação-ativa, os recursos utilizados coexistem nas três orientações valorativas: engajamento, refutação e interpelação.

Esses recursos linguístico-discursivos de que a autora trata guiarão nosso olhar para os textos produzidos pelos alunos, constituindo-se em categorias de análise.<sup>9</sup> No entanto, não podemos desprezar a forma como as condições de produção afetam a constituição da autoria em textos produzidos por alunos; por isso, trataremos desta questão no capítulo 3, e levaremos em consideração esses fatores ao analisarmos o *corpus*, no capítulo 5.

No próximo capítulo, discutiremos algumas repercussões dos conceitos bakhtinianos para o ensino de língua. Apesar de Bakhtin não tratar do ensino, muitas das teorias desenvolvidas por ele influenciaram a constituição de um novo objeto para o ensino de língua – os textos nos mais variados gêneros – e o desenvolvimento de metodologias, sobretudo para o ensino de leitura e produção textual.

---

<sup>9</sup> As categorias de análise aqui mencionadas aparecerão na medida em que os dados do *corpus* permitirem.

### 3. PRODUÇÃO TEXTUAL: O TEXTO NA SALA DE AULA

*“... não há domínio da escrita sem domínio da língua como uma forma de interação em todas as suas dimensões”.*

*(Livia Suassuna)*

Neste capítulo tratamos das repercussões que a concepção enunciativa da linguagem trouxe para as propostas de ensino da escrita escolar e de como, por meio da compreensão da linguagem como interação, abre-se espaço na escola para a emersão do aluno como sujeito-autor. Para tanto, dividimos o capítulo em quatro partes. Na primeira, traçamos uma linha histórica acerca da constituição da disciplina língua portuguesa no Brasil, com ênfase para a concepção de linguagem que alicerçava a prática de ensino da produção textual escrita em cada momento. Para compreender esse percurso histórico, baseamo-nos nos estudos de Bunzen (2006), Marcuschi, B. (2010) e Soares (2002), entre outros. Na segunda parte, trazemos algumas pesquisas relacionadas com nosso objeto de estudo; são elas os estudos de Costa Val (2004), Britto (2004), Azevedo e Tardelli (2011) e Costa Val et al. (2009) sobre a escrita de alunos. Na terceira parte, apresentamos duas propostas para o ensino da produção textual escrita, Geraldi (2004b, 2013) e Dolz e Schneuwly (2013), ambas, embora sob perspectivas diferentes, referendadas nos estudos bakhtinianos; nessa seção discutimos, em cada proposta, o espaço dado à emersão do aluno como sujeito-autor. Na quarta parte, aprofundamos a discussão sobre os indícios de autoria em textos produzidos por alunos, a partir dos estudos de Possenti (2001, 2002, 2013).

#### 3.1 Breve percurso histórico das práticas de ensino de escrita

Várias foram as nomeações usadas ao longo dos anos para a escrita escolar: *composição livre, redação escolar, produção de texto*. Nenhuma delas é neutra: como todo signo, tais termos são ideologicamente marcados; dessa

forma, cada um deles relaciona-se à concepção de ensino e de língua que alicerça as práticas escolares. A fim de percebermos o caminho percorrido pelas práticas de ensino de escrita, abordaremos, baseados em Bunzen (2006), Marcuschi, B.(2010) e Soares (2002), as perspectivas que orientaram o trabalho com produção textual a partir do século XX, estabelecendo relações entre o que era proposto para a elaboração de textos e a concepção de língua envolvida.

A instituição da disciplina curricular Língua Portuguesa só ocorre, no Brasil, nas últimas décadas do século XIX; conforme Soares (2002), essa inclusão tardia é um reflexo da situação linguística do país. Ao lado do português, a língua do colonizador, conviviam as chamadas línguas gerais<sup>10</sup>, codificadas a partir das várias línguas indígenas e predominantes no convívio social, e o latim, ensinado pelos jesuítas no ensino secundário e superior.

Durante muito tempo, o português foi apenas a língua da alfabetização, cujo ensino visava a instrumentalizar os alunos para as aulas ministradas pelos jesuítas. Era no latim que se fundava todo o ensino secundário e superior; da alfabetização passava-se diretamente ao latim: estudava-se a gramática da língua latina, a poética e a retórica, a partir de autores latinos.

Não houve oposição no Brasil à ausência da língua portuguesa no currículo até a primeira metade do século XVIII, já que “os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época, que se fundava na aprendizagem *do latim e através do latim*” (SOARES, 2002, p.158-159).

Aos poucos, o latim vai perdendo seu uso e valor social, ao passo que as línguas vernáculas são alçadas à “categoria de línguas verdadeiras, de pleno direito, capazes de expressar uma cultura” (GERALDI, 2010 a, p.14). Conforme Geraldi (2010 a), essa afirmação do vernáculo foi uma das marcas da modernidade. É nesse contexto que se dá a reforma Pombalina (1759).

---

<sup>10</sup> Conforme Geraldi (2010 a), as necessidades de contato e as várias línguas faladas no Brasil colonial possibilitaram o surgimento de ao menos duas línguas de contato reconhecidas: uma delas, com base no tronco Tupi, comum a várias línguas indígenas faladas na costa brasileira, e a outra, a língua geral do Grão-Pará.



Representativo da política linguística adotada pelo Marquês de Pombal é o documento denominado Diretório dos Índios<sup>11</sup>. No trecho a seguir, § 6 do documento, citado por Soares (2002), podemos perceber o caráter ideológico que marcou a reforma:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. [grifo nosso]

Está muito clara nesse trecho a relação entre língua e dominação. A imposição da língua do colonizador como língua oficial estava atrelada a um projeto político de aculturação da população que se formava na colônia (indígenas, africanos e seus descendentes) e fortalecimento da cultura do colonizador. A concepção de linguagem como expressão do pensamento é também muito evidente: a fim de que a “barbárie” desse lugar à “civilidade”, era preciso oferecer a língua “civilizada” do Príncipe.

Com vistas a copiar o modelo socioeconômico europeu, o que passava pelo fortalecimento das línguas vernáculas no Velho Mundo, a Reforma Pombalina, em 1759, proíbe o uso das línguas gerais e institui o vernáculo como língua através da qual as demais disciplinas deveriam ser ensinadas na escola. O trecho abaixo, também do §6 do Diretório dos Índios, dispõe sobre essa questão:

Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem

---

<sup>11</sup>O § 6 do Diretório dos Índios é citado pelo Padre Manuel da Penha do Rosário em suas Questões Apologéticas. O documento, publicado em 1757, faz parte da série de reformas promovidas pelo Marquês de Pombal.

da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado.

Fruto dessa reforma é o “apagamento” da experiência com as línguas gerais e a expansão do domínio do português, que vai se tornando a língua dominante no Brasil Colônia. Geraldi (2010 a), considerando a importância da linguagem na constituição da subjetividade e a relação língua-poder, aponta para essa política linguística como um instrumento de aparelhamento do sistema estatal. No século XIX, com a chegada da família real, vemos a consolidação da língua portuguesa e da cultura europeia.

A Reforma Pombalina foi um passo importante para a constituição da língua portuguesa como disciplina curricular, no entanto a instituição do português como disciplina ainda esperará por mais um século. Somente em 1871, por decreto imperial, é criado o cargo de “professor de português”, sendo este considerado o marco inicial do ensino da língua vernácula, conforme Pfromm Neto et al. ( 1974 apud SOARES, 2002, p.164).

Ainda que o ensino de língua não mais versasse sobre o latim, até os anos 40 do século XX, não há mudanças significativas na forma como se ensinava: manteve-se a divisão interna baseada na tradição da gramática, da retórica e da poética, incluindo agora autores em língua portuguesa. Essa manutenção é comprovada pelos manuais didáticos da época, que consistiam em gramáticas e seletas (coletâneas de textos).

Conforme Soares (2002), a manutenção dessa tradição deve-se ao fato de que o acesso à escola permaneceu restrito a uma elite para quem “continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade.” (op cit, p.164-165).

Uma dessas exigências culturais que provocaram uma mudança no ensino diz respeito à perda de valor da oratória. Inicialmente a retórica estudava a arte de *bem falar*, elaborar discursos e expressar-se; no entanto, com a perda do valor da oratória no contexto social, passa-se, então, a ensinar

os preceitos sobre o *escrever bem*, uma exigência social. Os manuais de retórica incluíam textos literários, considerados modelares, a fim de apresentar aos alunos “as qualidades e defeitos de estilo, além de mostrar como montar esquemas de ideias (...) os alunos deveriam imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que lhes eram apresentados como modelos.” (BUNZEN, 2006, p.142), nisso consistiam as atividades de escrita.

As décadas de 1950 e 1960 são marcadas pela progressiva transformação das condições sociais e pela possibilidade de acesso à escola; em decorrência da crescente reivindicação das classes populares, inicia-se o processo de democratização do ensino. A chegada dos filhos dos trabalhadores às escolas e, conseqüentemente, a multiplicação dos alunos exigiu um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores.

Esse contexto é caracterizado por uma real modificação da disciplina português, visualizada nos materiais didáticos da época, que passam a incluir exercícios - de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. A inclusão de exercícios e, paulatinamente, das respostas e orientações ao professor revela-nos uma questão importante: não se espera mais do professor a função de preparar suas aulas; esse papel reflexivo do docente perde cada vez mais espaço: o professor assume a função de reprodutor do manual didático.

Conforme Soares (2002), nessas décadas, progressivamente, ainda que com primazia da gramática, vê-se uma fusão: é a partir de então que “gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado” (op cit, p.167). Inicialmente, embora em um único volume, há uma nítida separação gráfica entre a gramática e o estudo dos textos. A partir da década de 1960, os manuais didáticos passam a se organizar em unidades, cada uma contendo texto para interpretação e tópico gramatical.

Segundo Marcuschi, B.(2010), nessa época, as aulas eram constituídas de atividades de composição livre, análises morfosintáticas de palavras e frases isoladas, combinadas à leitura de textos literários. O ensino da escrita, marcado pelo princípio da correção gramatical e ortográfica, consistia na

composição de textos com temas que envolviam a preocupação com a formação moral e espiritual dos alunos.

Como observa Bunzen (2006), nesse contexto, a escrita ocupava o terceiro plano. Embora houvesse atividades de escrita, não se tratava de um ensino sistemático; uma vez que se compreendia o texto como tradução do pensamento lógico, a ênfase estava no produto final. Assim:

O “ensino” da composição, como eram chamados os textos produzidos pelos alunos, estava reservado praticamente às últimas séries do ensino secundário, nas disciplinas *retórica, poética e literatura nacional*. (...) fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor. (BUNZEN, 2006, p.142).

Essa naturalização<sup>12</sup> do “ensino” da escrita está associada à concepção de língua como expressão de pensamento, em que o texto seria o produto do pensamento do autor e a língua é tomada como um sistema estável e acabado – instituído pelas gramáticas normativas –, ou seja, a forma correta da língua equivaleria à forma correta do pensamento.

Na década de 1970, a disciplina curricular português sofreu uma mudança radical, resultante da intervenção do governo militar, instituído em 1964. Até mesmo a denominação da disciplina “português” é alterada para “Comunicação e Expressão”, seguindo a Lei nº5692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como sabemos, todo signo é ideológico: a alteração da nomenclatura da disciplina curricular traz consigo a ideologia do regime que a criou. Como analisa Soares (2002, p.169):

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.

Embasa o olhar sobre a língua a teoria da comunicação, a qual concebe a língua como um instrumento de comunicação, como um código capaz de

---

<sup>12</sup> Embora criticada por muitos estudiosos, essa concepção de ensino ainda persiste em muitas práticas. No tratamento dado às práticas de produção textual, como veremos detalhadamente no capítulo destinado à análise, persiste essa naturalização da prática de produção textual escrita.

transmitir uma mensagem a ser decodificada. Nesse quadro, os objetivos são de ordem utilitária: visam ao desenvolvimento do aluno como emissor e receptor de mensagens verbais ou não-verbais.

Não por acaso, como observam Geraldi (2010 a) e Soares (2002), nos livros didáticos, proliferam textos dos vários domínios, textos jornalísticos, publicitários, histórias em quadrinhos, ao passo que perdem espaço os textos literários. A expulsão da poesia da sala de aula corrobora o projeto político de então, o já mencionado desenvolvimento de sujeitos pragmáticos.

Em relação à produção escrita, o ensino da redação escolar – sobretudo narração, descrição, dissertação – explorava os elementos comunicativos, atendendo às mudanças nos rumos do desenvolvimento econômico do país, que agora requeria indivíduos mais comunicativos para as ações do cotidiano. Em 24 de fevereiro de 1977, por meio do Decreto nº 79.298, torna-se obrigatória a inserção da redação no vestibular. Naquele momento Soares (1978) já ponderava:

Não se pode negar que a inclusão de prova de redação no vestibular terá como efeito – e já se vem mesmo observando o fato – a inclusão do ensino sistemático de redação nas escolas. Não se pode, porém, afirmar que tal efeito conduzirá forçosamente a um melhor desempenho linguístico (p.54).

Ao passo que atestou a ineficácia do trabalho com a escrita na escola, a inclusão da redação no vestibular suscitou uma série de debates acerca da escrita escolar e da própria organização do ensino de língua, conforme Britto (2004). A fim de compreender o insucesso dos estudantes em suas produções escritas, na década de 1980, pesquisadores buscaram investigar as condições de produção da redação escolar<sup>13</sup>.

Na metade da década de 1980, por meio de medida do Conselho Federal de Educação e em resposta a insistentes protestos vindos da área educacional, a denominação “Comunicação e Expressão” é eliminada e retorna a nomenclatura “português”. Novamente aqui não se trata de uma simples mudança de nome; Soares (2002) aponta ao menos dois motivos para essa

---

<sup>13</sup> Dentre as pesquisas realizadas nesse contexto histórico, podemos mencionar a de Costa Val (2004 [1991]), sobre a qual trataremos mais adiante, ainda neste capítulo, na seção 3.2.

reivindicação. Primeiramente, vivencia-se no país um processo de redemocratização. Esse retorno significa, então, uma rejeição à ideologia e à concepção de língua e ensino que sustentavam a nomenclatura “Comunicação e Expressão”.

Em segundo lugar, começam a chegar às salas de aula as contribuições dos vários ramos da linguística. Embora desde 1960 a linguística tenha sido incluída nos currículos de formação dos professores, somente nos anos 1980 a sociolinguística, a linguística textual, a pragmática e, mais recentemente, a análise do discurso chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua. O retorno à nomenclatura português para esse componente curricular, portanto, foi fruto tanto de pressões externas – a luta pelo processo de redemocratização – quanto de pressões internas – a influência da linguística aplicada ao ensino de língua.

Nesse contexto, emblemático é o livro organizado por João Wanderley Geraldi (2004[1984]), intitulado “*O texto na sala de aula*”<sup>14</sup>. Os textos trazem reflexão sobre as atividades de sala de aula, constituindo-se em subsídios teórico-metodológicos para o ensino de língua materna. A gênese do livro está intimamente ligada ao nascimento da pedagogia histórico-crítica e à luta pela redemocratização do país e por mudanças sociais.

É um tempo de mobilização das diversas camadas da sociedade: surgem organizações e sindicatos de professores em todo o país como forma de lutar por transformações sociopolíticas; concomitantemente, por meio de programas de extensão universitária, como os projetos de formação continuada, os intelectuais alimentam mudanças na área educacional. Conforme Kuiava (2014)<sup>15</sup>, é no terreno de um projeto de extensão universitária que *O texto na sala de aula* é gerado, constituindo-se em “arma na disputa pela hegemonia no pensar e ensinar a língua portuguesa.” (op cit, p.64)

---

<sup>14</sup> O livro é uma coletânea de textos produzidos por vários estudiosos da língua, organizada por João Wanderley Geraldi. A primeira edição do livro é de 1984, a edição a que tivemos acesso, com algumas alterações em relação à original, foi de 2004.

<sup>15</sup> No texto “O nascimento do livro”, José Kuiava (2014) detalha o contexto sociopolítico de surgimento do livro *O texto na sala de aula*, apontando para o papel político que a obra exerceu naquele momento histórico.

A primeira edição do livro, de 1984, foi publicada tendo como interlocutores imediatos seiscentos professores das redes municipais e estadual de ensino do Paraná, que participavam de um curso de formação continuada ministrado por Geraldi e outros professores convidados, sobretudo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A coletânea de artigos, escritos pelos professores que ministravam o curso, foi organizada de modo a trazer uma proposta para o ensino de língua de base enunciativa.

No livro, destaca-se o artigo “Unidades básicas do ensino de Língua”, de Geraldi (2004 b). Nesse texto, o autor apresenta detalhadamente uma proposta para o ensino de língua materna, referente ao que hoje chamamos de séries finais do ensino fundamental, a partir de práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Os outros artigos traziam subsídios teóricos que alicerçavam essa proposta de ensino, explicitando cada uma dessas práticas.

Em seus artigos, os autores revelam uma estreita relação entre a concepção de língua como interação e o ensino; e defendem que uma nova concepção de linguagem – vista como lugar da interação entre sujeitos – “...constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. (GERALDI, 2004 a, p.45). Assumir essa concepção enunciativa da linguagem, baseada em estudiosos como Bakhtin/Volochínov (2009) e Benveniste (2005, 2006), acarreta o distanciamento de um ensino transmissivo em prol de um ensino reflexivo.

Em lugar do foco na metalinguagem, postula-se um ensino voltado para práticas de leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Em consonância com essa concepção de língua como interação, as práticas de linguagem assumem o espaço ocupado pelos *exercícios gramaticais*, porque se constituem como significativas uma vez que são contextualizadas, ou seja, consideram as condições de produção.

Em relação à produção escrita na escola, o autor denuncia a artificialidade presente no ensino de redação. Geraldi (2004 b) considera que a escrita na escola, na época, era disfuncional, uma vez que desprezava as características interlocutivas próprias aos textos que circulam socialmente. A redação escolar, vista como produto final, tem como único interlocutor o

professor-corretor, o qual propõe temas, com a finalidade de avaliar o desempenho linguístico do aluno, sobretudo no que diz respeito ao uso da “norma padrão” e ao enquadramento da escrita no esquema formal proposto. Embora essas reflexões datem da década de 1980, continuam atuais: muitas das questões abordadas nos artigos da coletânea ainda merecem a atenção dos que se ocupam do ensino de língua materna.

No final da década de 1990, merece destaque a construção de documentos oficiais para orientar o ensino, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998). O documento, baseado na leitura que alguns estudiosos como Dolz e Schneuwly (2013) fizeram da teoria sobre gêneros de Bakhtin, propôs um novo objeto de ensino – os gêneros<sup>16</sup>.

A chegada dos gêneros na sala de aula é marcada inicialmente por uma preocupação maior com a classificação e o seu estudo contempla, sobretudo, os aspectos formais. Os materiais didáticos enfatizam “(...) ‘o ensino dos gêneros textuais’ em si e por si mesmos,” (MARCUSCHI, B. 2010, p.75), cerceando a sua relação com as práticas sociais, o que não favorece o desenvolvimento pleno do aluno produtor de textos.

Para além dos aspectos formais, as práticas de análise/produção textual devem considerar a relação entre a subjetividade do enunciador (o que o sujeito tem a dizer sobre um tema) e o gênero em que o discurso se concretiza (escolhido para fazer circular seu projeto de dizer), para então se refletir acerca de que recursos linguísticos e de quais características composicionais são mobilizados para desenvolver o texto. Para tanto, é necessário compreender que os gêneros constroem-se “(...) na recorrência, mas não na rigidez, de ações vivenciadas pelos usuários em determinado contexto sócio-histórico e cultural”. (MARCUSCHI, B. 2010, p.76).

Concordamos com Bunzen (2006) em sua constatação de que, apesar de trazer uma diversidade de textos para a sala de aula, a pedagogia do gênero, ao dissociá-lo de sua função social, reduziu-o a uma equação/modelo

---

<sup>16</sup> Tratamos dessa questão de forma aprofundada posteriormente, ainda neste capítulo, na seção 3.3, em que discutimos de um lado, a proposta de Dolz e Schneuwly (2013) e, de outro, a proposta de Geraldi (2004 b, 2013) para a prática de produção textual.



de texto escolar, de tal forma que “(...) os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias, reportagens, etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de produção, circulação e recepção.” (p.153).

Tal questão relaciona-se ao fato de que, apesar de todas as recentes discussões teóricas acerca da produção textual na escola, ainda precisa ser considerada a estreita relação entre as dificuldades do ensino-aprendizagem do texto escrito e o fato de que a escola “subtraiu da práxis linguística marcas que lhe são tão peculiares como a dialogicidade, a relação intersubjetiva, a historicidade” (SUASSUNA, 2007, p.42). Ainda que haja o revestimento de uma nova nomenclatura, a manutenção das práticas de ensino que desconsideram o papel central das condições de produção no processo enunciativo, em alguma medida, interfere na emersão do sujeito-autor.

### **3.2 Produção textual escrita e avaliação: o que dizem os estudiosos**

Como vimos, o texto sempre esteve presente nas aulas de língua materna, o que mudou foi o tratamento concedido a ele e às unidades de ensino de língua. Isso porque, de acordo com a concepção de linguagem assumida em cada momento histórico, alteraram-se a própria visão sobre o texto e os objetivos para o ensino de língua. Apesar de sua presença, é somente a partir da década de 1980, com a chegada das pesquisas da linguística textual e dos estudos enunciativos da linguagem, ambos aplicados ao ensino de língua, que o texto passa a ganhar centralidade, com implicações para o ensino e a avaliação da produção escrita.

Por muito tempo, a escola olhou para o texto do aluno a partir de critérios de julgamento bem claros: escrever bem significava escrever “corretamente”, seguindo a norma padrão. A gramática normativa, portanto, foi o juiz e o que ultrapassava a sua jurisdição “caía na mais abissal subjetividade, pois entrava na categoria do gosto.” (POSSENTI, 2002, p.108). Quando os estudos da linguística textual - sobretudo os critérios de textualidade – repercutem nas discussões sobre o ensino de língua, os textos, não mais vistos

como um somatório de frases “bem escritas”, são avaliados a partir de categorias como coesão, coerência, informatividade.

Dentre os estudos realizados a partir dessa perspectiva teórica, destacamos, dada a natureza do *corpus* e sua relação com o nosso objeto de trabalho, a pesquisa de Costa Val (2004[1991]) divulgada no livro “Redação e Textualidade”<sup>17</sup>. Em seu trabalho, a autora analisou cem redações produzidas por candidatos ao curso de Letras da UFMG do vestibular de 1983. Para tanto, estabeleceu critérios avaliativos que consideravam a textualidade, ultrapassando os critérios de correção gramatical e formal que vigoravam até então.

Embasando-se na linguística textual, mais especificamente nos fatores de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1983) e nas meta-regras formuladas por Charolles (1978), Costa Val avaliou os textos em relação à coesão, à coerência e à informatividade. A autora constatou que os textos atendiam aos aspectos formais, no que diz respeito à estrutura canônica do texto dissertativo, ao uso da variedade culta escrita e até mesmo a alguns dos critérios estabelecidos pela autora, como a coesão textual e a coerência interna. Entretanto, em sua quase totalidade, não satisfaziam à expectativa do que seria um bom texto, por estarem comprometidos nos requisitos de coerência externa e informatividade.

Em suas palavras, em sua quase totalidade, as redações falhavam porque “não ultrapassavam as informações mais óbvias e redundantes (...) não se mostrando capazes de acrescentar conhecimentos ou trazer interesse ao leitor.” (COSTA VAL, 2004, p.118). A autora aponta para a artificialidade das condições em que a redação de vestibular é produzida como um fator determinante dos problemas encontrados no texto: escrever sobre um tema imposto, para um leitor-juiz desconhecido, em um tempo determinado, sem direito às idas e vindas necessárias à produção textual explica a fragilidade das redações em relação à informatividade e à coerência externa.

A maneira como Costa Val enxerga a informatividade merece destaque. Foi esse o fator mais problemático dos textos analisados: 87% das redações

---

<sup>17</sup> A primeira edição do livro data de 1991. O livro é uma síntese da Dissertação de Mestrado de Costa Val, cuja pesquisa desenvolveu-se no período de 1980-1987.

falharam nesse critério. A pesquisadora destrinchou a informatividade em dois requisitos: suficiência de dados e imprevisibilidade, considerando a intertextualidade como integrante deste último. Para ela, a informatividade exige que sejamos capazes de acrescentar à experiência do leitor, no plano conceitual ou no plano da expressão, alguma novidade (imprevisibilidade) e manter um equilíbrio entre as informações explícitas e implícitas (suficiência de dados).

Conforme a autora, a exigência da imprevisibilidade não é absoluta, visto que, aos produzirmos textos, lidamos com modelos de conhecimento em alguma medida condicionados por circunstâncias sócio-históricas. Ainda assim, ela considera que:

é sempre possível perceber a elaboração pessoal desse material cognitivo comum. Por isso, como estava lidando com falas de indivíduos, considerei razoável esperar maneiras diferentes de interpretar e valorizar os componentes da realidade. (COSTA VAL, 2004, p.89). [grifo nosso]

O que Costa Val chama de imprevisibilidade, ainda que com um embasamento teórico distinto, aproxima-se do conceito de valoração e de acento apreciativo e, de certa forma, tangencia a concepção de autoria. Entretanto, a imprecisão com que a autora trata desse conceito, definindo-o como “maneiras diferentes de interpretar e valorizar os componentes da realidade” (op cit, p.89) ou como a “capacidade de acrescentar alguma coisa a experiência do recebedor”(op cit, p.33) [grifos nossos] mostra que ainda havia um caminho a ser trilhado até chegarmos à questão da autoria.

O caráter de singularidade na apropriação do discurso alheio, a capacidade de avaliar, reelaborar, discordar, concordar, enfim posicionar-se em relação às vozes com que dialogamos em nossos textos diz respeito à autoria. Olhar para essa questão exige que ultrapassemos o plano da textualidade e cheguemos à dimensão do discurso. A concepção enunciativa da linguagem permite-nos esse olhar. Nela inscrevem-se os trabalhos de Britto (2004), Azevedo e Tardelli (2011) e Costa Val et al. (2009), que passamos a discutir.

Britto (2004) aponta para a relação entre a artificialidade dos textos produzidos pelos alunos e o fato de, na escola, o professor ser o interlocutor privilegiado. Como todo discurso é orientado para o outro, o texto do aluno é moldado em função da imagem construída do seu interlocutor: o representante do discurso escolar, da “língua correta”. A imagem desse interlocutor marca a produção do aluno:

Não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva. (BRITTO, 2004, p.123)

Dessa forma, a fim de satisfazer essa imagem construída de seu interlocutor, por vezes, o aluno emprega um vocabulário distante de sua realidade e usa, equivocadamente, conectivos ou outros recursos linguísticos. Nesse contexto, a autoria é cerceada em nome da forma, da língua culta, do esquema-modelo do texto a ser escrito.

O estudo de Costa Val et al. (2009)<sup>18</sup> também aponta para a inextricável relação entre o conteúdo (o que dizer), a forma (como dizer) e as condições de produção (lugar de onde se fala, a quem se fala, atendendo a que demanda social) dos textos. Esses estudiosos acreditam, então, que a análise dos textos produzidos pelos alunos deve considerar três dimensões: a discursiva (condições de produção), a semântica (o conteúdo) e a gramatical (a forma). Defendem, ademais, que na inter-relação dessas três dimensões, há uma sobreposição da dimensão discursiva em relação às demais:

É particularmente importante, para o autor de um texto escrito, prever quem será seu leitor – o que ele sabe e o que ele deixa de saber, o que ele espera encontrar naquele texto, com que disposição entra nesse jogo comunicativo. Em função das respostas que imagina para essas questões é que o autor decide (em geral não conscientemente) sobre o que e como vai escrever, selecionando suas opções no

---

<sup>18</sup> A primeira edição desse estudo foi publicada em 1998 e resulta da análise de textos de alunos produzidos em situação de avaliação da rede escolar da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais realizada em 1993. A versão a que tivemos acesso, de 2009, foi revista e ampliada, trazendo, por exemplo, conceitos como gênero, que não constavam da edição original.

intuito de melhor concretizar seus objetivos e produzir no leitor os efeitos desejados. (COSTA VAL et al., 2009, p.94).

A situação em que o texto se inscreve condiciona a escolha e a organização: do conteúdo, dos recursos linguísticos, da composição formal e do estilo de linguagem. Sendo assim, ao analisarmos o texto do aluno, é importante considerarmos as condições em que o texto foi escrito, a fim de percebermos como ele respondeu a essa situação e que influência ela exerceu em sua organização semântico-formal.

Ademais, como afirmam esses autores, as especificidades da atividade de escrita escolar não podem ser desprezadas, pois esta, diferentemente de outras demandas comunicativas, tende à artificialidade, já que “não responde a necessidades espontâneas dos sujeitos e, ainda, inclui entre seus objetivos a própria aprendizagem ou avaliação escrita.” (COSTA VAL et al., 2009, p.72). Nesse contexto, cabe ao professor refletir sobre seu papel enquanto leitor-avaliador dos textos produzidos por seus alunos. Faz-se necessário redimensionar esse papel, a fim de haver espaço para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos e para a promoção destes como sujeitos-autores de seus textos.

A avaliação – na acepção de interpretar, julgar, associar, cotejar – é uma prática social corriqueira, tendo em vista que a apreciação valorativa é inerente ao processo de interação; entretanto, por vezes, o mesmo não acontece no espaço escolar. Ao fazer da avaliação um lugar de *acerto de contas* dos conteúdos gramaticais, o professor perde a oportunidade de interagir com o aluno como sujeito da linguagem, já que não estabelece diálogo com o seu texto.

Os autores compreendem que a avaliação é, antes de tudo, uma atividade de leitura que deve “se situar entre dois extremos: é um jogo entre aquilo que gostaríamos que o texto escrito cumprisse e aquilo que o autor realmente realiza”. (op cit, p.30). Assim, ao mesmo tempo em que não negligencia o papel formador que o texto escolar possui, o professor deve atentar para o texto do aluno como uma situação de interação.

Fundamentando-se em uma concepção dialógica de língua e em uma visão de ensino como interlocução, Azevedo e Tardelli (2011) discutem, a partir de dados oriundos de um diário de observação de aulas, o tratamento dado à produção textual escrita nas aulas de língua materna. Os dados fizeram parte do projeto de pesquisa intitulado “A circulação do texto na escola”<sup>19</sup>, realizado em São Paulo entre 1992 e 1996, que buscava compreender como a linguagem verbal – oral e escrita – era trabalhada em 15 instituições de ensino da capital paulista. Foram observadas 1.125 horas-aula e as pesquisadoras puderam sistematizar as atividades mais recorrentes no cotidiano escolar.

As autoras categorizaram as atividades que envolveram a produção textual escrita em: escrita-reprodução e escrita-produção. A primeira inclui atividades como: respostas dirigidas, preenchimento de lacunas e questionários, cópias, ditados, exercícios ortográficos e gramaticais. Seriam atividades em que a margem para a atuação individual do aluno é minimizada. Nesse tipo de produção, que abarcou mais de 70% das atividades observadas, percebe-se a instituição de um objeto de ensino que segue “modelos padronizados e mantidos pela tradição escolar, prevalecendo as funções normativa e de registro da modalidade escrita.” (AZEVEDO; TARDELLI, 2011, p.34).

Mesmo nas atividades classificadas como escrita-produção, as autoras percebem uma tendência à homogeneização dos temas, com conseqüente apagamento das experiências subjetivas dos estudantes. Isso porque, em sua quase totalidade, são atividades em que os alunos respondem à solicitação do professor de, a partir da retomada de um tema sobre um texto lido, escrever um texto, uma redação. Tais atividades, por não atenderem a necessidades reais de interlocução, distanciam-se das práticas sociais de escrita, constituem-se em uma tarefa escolar, em preenchimento de um esquema de redação-modelo.

---

<sup>19</sup> O projeto envolveu um grupo grande de pesquisadores, sobretudo vinculados à USP e à UNICAMP, sob a coordenação de Adilson Odair Citelli, Beatriz Citelli, Guaraciaba Micheletti, Helena Brandão e João Wanderley Geraldi. O estudo mencionado é um dos desdobramentos dessa pesquisa maior, a qual tinha como objetivo central compreender como se davam as práticas de leitura e produção textual nas escolas.

As pesquisas aqui relatadas situam-se nas décadas de 1980 e 1990. Como vimos, historicamente, foi um tempo de mudanças no ensino de língua, gerado tanto por pressões externas – o processo de redemocratização política do país –, quanto por pressões internas – o fomento de estudos da linguística aplicados ao ensino de língua. Passados vinte anos, em nossa pesquisa investigamos quais as mudanças perceptíveis na prática docente e em que medida tem sido possível propiciar ao aluno sua emergência como sujeito-autor.

Os estudos de Britto (2004), Costa Val et al. (2009) e Azevedo e Tardelli (2011) igualmente apontam para a artificialidade das atividades de escrita na sala de aula e para a necessidade de rever as condições de produção a fim de estabelecer o ensino e a avaliação do texto escrito como espaços de interação. A partir de estudos enunciativos da linguagem, sob diferentes enfoques, foram construídas propostas de ensino que visavam romper com a artificialidade das atividades de escrita escolar. Na próxima seção, apresentamos duas dessas propostas, dada a importância que obtiveram na construção de documentos curriculares em nosso país, e discutimos em que medida cada uma delas pode contribuir para práticas de ensino que visem favorecer a emergência do aluno sujeito-autor.

### **3.3 Propostas de ensino de escrita: entre objetos de ensino e práticas de aprendizagem**

As concepções bakhtinianas acerca da linguagem e, especialmente, seu pensamento sobre os gêneros têm tido grandes repercussões no ensino de língua em nosso país. Embora Bakhtin não tenha se ocupado com o ensino, sob perspectivas distintas, estudiosos como Geraldi (2004b, 2010, 2013) e Dolz e Schneuwly (2013) apropriaram-se de suas formulações teóricas e desenvolveram propostas para o ensino de língua.

Apresentamos inicialmente a proposta de Geraldi (2004 b), cuja formulação inicial data da década de 1980, pautada no ensino por meio das práticas de linguagem, para, em seguida, trazer a proposta de ensino através dos gêneros desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2013). À apresentação das

propostas segue-se uma discussão, fundamentada em Geraldi (2010b, 2014), acerca do espaço dado em cada proposta ao aluno para sua emersão como sujeito-autor.

Em oposição aos tradicionais *exercícios de redação*, e alicerçado na concepção de língua como interação e de ensino reflexivo, Geraldi (2004 b) propõe a prática de *produção de textos*: mais que uma nova terminologia, trata-se de uma proposta de ensino que considera o contexto de produção e recepção como relevantes para que o aluno assuma o papel de sujeito do seu dizer. No artigo “Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística?”, publicado trinta anos depois da divulgação das ideias de *O texto na sala de aula*, o autor justifica a escolha pela nomenclatura “práticas de produção de textos”:

tratava-se de alterar relações dentro da escola. Ver o aluno como produtor, e não como recipiente de um saber pronto e dado como certo. (...) A redação tem um caráter monológico. A produção de textos é busca de diálogo: ninguém dirá que um escritor produziu uma redação quando termina de escrever um texto. (GERALDI, 2014, p.216-217).

A fim de constituir a prática de produção textual como atividade dialógica da linguagem, faz-se necessário repensar as condições de produção e circulação dos textos escritos: ter o que dizer, ter razões para dizer, ter a quem dizer, assumir-se como sujeito, escolher as estratégias para dizer – necessárias às atividades de escrita. Para fugir à artificialidade de um exercício de redação, cujo objetivo seria o treinamento (adestramento) para uma escrita futura, é preciso, conforme o autor, clarear essas questões e “compactuar em cada sala de aula, com cada turma, um projeto próprio de produção e circulação dos resultados.”(op cit, p. 216).

Na proposta do autor para o ensino de língua há um deslocamento: parte-se do texto do aluno, do que ele tem a dizer sobre uma questão que surge como problema da realidade. Isso porque, em coerência com a concepção dialógica da linguagem, é preciso conceber o aluno como sujeito da linguagem e devolver-lhe o direito à palavra. Nas palavras de Geraldi (2014):



do mundo da vida vivida retirar o tema da escrita, sobre o tema surgido buscar textos de leitura e estudos que permitiriam rever o escrito inicial para aprofundar o tratamento temático e sobre o escrito refletir analisando as diferentes formas do dizer (do texto do próprio aluno). (op.cit, p.219).

Os textos selecionados pelo professor para as práticas de leitura constituem-se em uma contrapalavra ao dizer do aluno; para Geraldi (2004 b), a leitura aprofundada, articulada às práticas de produção de textos orais e escritos, assume a função de “ruptura no processo de compreensão da realidade”. Essa forma de articular as práticas de leitura e produção advém do entendimento de que toda compreensão genuína é uma resposta a um já-dito, é a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009).

Esse autor compreende o trabalho da leitura integrado à produção em dois sentidos: “de um lado, ela incide sobre ‘o que se tem a dizer’, pela compreensão responsiva que possibilita na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre ‘as estratégias de dizer’” (GERALDI, 2013, p.166). Ao expor os alunos a textos de variados gêneros, podemos refletir sobre os recursos linguísticos que se constituem em estratégias de “como dizer”, atuando, assim, sobre a ampliação da apropriação das construções linguísticas utilizadas em um dado contexto enunciativo, o que permite aos alunos fazer escolhas.

Tratar a produção textual como uma prática comunicativa interacional é reconhecer o aluno como sujeito de seu discurso, como sujeito ativo na construção do texto; para isso, ele precisa, como afirma Geraldi (2013), “ter o que dizer”. Sendo assim, torna-se relevante deixar clara a situação comunicativa em que o gênero circula socialmente e aproximar-se dessa situação, construindo, com os alunos, um projeto de escrita com objetivos plausíveis que incluem a circulação dos textos produzidos.

No texto “Escrita, uso da escrita e avaliação”, publicado no livro *O texto na sala de aula*, o autor considera que a forma de conceber, e de avaliar, o texto produzido pelo aluno produz efeitos sobre a sua emersão, ou apagamento, como sujeito-autor. Uma questão central abordada nesse texto é a necessidade de conceder ao aluno o direito à *palavra*, no sentido bakhtiniano do termo. Para Bakhtin/ Volochínov (2009) e Bakhtin (2013), a palavra

materializa a expressão valorativa do sujeito, veicula discurso, é cheia de palavras de outros, as quais são reelaboradas, assimiladas ou reacentuadas pelos interlocutores. Uma vez que procede de alguém e se dirige a alguém, a palavra é fruto da interação entre locutor e interlocutor.

Compreender o aluno como sujeito que tem o que dizer exige um deslocamento dos papéis de professor-corretor, que vê a avaliação como o lugar de prestação de contas, e de aluno-função, reproduzidor de um modelo de redação escolar, para a função de interlocutores, coautores, parceiros. Para tanto, faz-se necessário que o professor esteja realmente interessado no discurso que o aluno traz em sua produção escrita. A avaliação, dessa feita, estabelece-se como uma prática discursiva: o aluno sujeito-autor encontra o professor coautor, o qual assume uma atitude responsiva.

Do contrário, temos os exercícios de redação, em que os alunos exercitam-se no uso da escrita, em um treinamento, uma simulação para um futuro uso real dessa modalidade. Conforme o autor, “Na redação, não há sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” (GERALDI, 2004 c, p.128). Dessa forma, ao invalidar o uso da modalidade escrita como uma situação de interlocução, anula-se o sujeito.

A emersão do aluno como sujeito-autor é possível se compreendermos a prática de produção textual como momento de interlocução. Enquanto interlocutores dos textos dos alunos, concordamos, discordamos, questionamos seus posicionamentos, lançamo-lhes uma contrapalavra. Ao agirmos dessa forma, aproximamo-nos da concepção de avaliação como compreensão responsiva ativa, como defendida por Bakhtin/Volochínov (2009).

Uma outra proposta para o ensino de língua, desenvolvida por Dolz e Schneuwly (2013), vem tendo grande repercussão no ensino de língua no Brasil, sobretudo a partir da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Esses pesquisadores da escola de Genebra, baseando-se nos estudos bakhtinianos, apresentam uma proposta para o ensino de língua a partir da produção de gêneros orais e escritos.

Os autores defendem a ideia de que o gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, favorecendo o ensino da

produção oral e escrita. Em sua proposta metodológica, operam com a noção bakhtiniana de gênero como formas relativamente estáveis de enunciados elaboradas no interior de um determinado campo de comunicação.

Os gêneros podem ser concebidos como instrumentos que “fundam a possibilidade de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p.64), tendo em vista que materializam as práticas de linguagem, mediadoras das demais práticas sociais. O processo didático, entretanto, “torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.” (op. cit., p.65).

Assim, o ensino visa ao domínio do gênero, para melhor compreendê-lo, e produzi-lo na escola e fora dela. Esse duplo objetivo, segundo os autores, pode ser atingido ao precisarmos as dimensões ensináveis de um gênero: os conteúdos e conhecimentos dizíveis por meio dele; os elementos composicionais – elementos estruturais e semióticos; as marcas enunciativas, as seqüências textuais, os recursos linguísticos.

No artigo intitulado “*Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*”, Dolz et al. (2013b) apresentam um modelo de trabalho com os gêneros textuais: a “seqüência didática”, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.84). As etapas de uma seqüência didática levam em consideração a diversidade de abordagens necessária ao ensino de um gênero, tendo em vista que “os textos que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes” (op.cit, p.83). O modelo de trabalho proposto por Dolz et al. (2013b) tem quatro etapas (p.83-91):

1. Apresentação da situação – momento em que se expõe ao grupo a tarefa de produção oral ou escrita que, de fato, será concretizada na produção final. Segundo os autores é importante definir a situação de comunicação a que o gênero responde, se possível criando condições de produção próximas às práticas extraescolares. Nessa etapa são definidos: o gênero textual que será produzido, as condições de produção (público-alvo,

suporte, se a produção será individual, coletiva, em dupla...), os conteúdos temáticos e linguísticos.

2. Produção inicial – elaboração de um primeiro texto do gênero a ser estudado detalhadamente. Esse primeiro encontro com o gênero exerce um papel regulador na sequência didática por permitir tanto ao aluno quanto ao professor mensurar o que os alunos já dominam sobre o gênero e o que precisa ser trabalhado.
3. Módulos – são atividades que visam a trabalhar as dificuldades apresentadas na primeira produção. Devem abordar os diversos elementos constitutivos do gênero por meio de atividades de observação e análise de textos, tarefas simplificadas de produção (exercícios de transformação, ordenação, revisão, inserção de partes que faltam no texto, contra-argumentação...). Essas atividades permitem dar conta do complexo processo de produção textual que envolve: representação da situação comunicativa, elaboração de conteúdos, planejamento, escrita, revisão e reescrita, além de fornecer ao aluno uma linguagem para falar sobre os textos, comentá-los.
4. Produção final – etapa em que o aluno é solicitado a pôr em prática o que aprendeu separadamente nos módulos, tendo condições de regular sua atividade de produtor de textos durante os processos de revisão e reescrita.

A incontornável didatização dos gêneros quando entram para a escola como objeto de ensino, admitida por Dolz e Schneuwly (2013 a), pode levar a práticas que, embora se revistam de uma nova nomenclatura e até mesmo tragam a diversidade de gêneros para a sala de aula, reproduzem o antigo modelo das aulas de redação. Isso porque, ao se dissociar o gênero de sua função social, este é reduzido a uma equação/modelo de texto escolar.

A proposta de ensino da escrita por meio das sequências didáticas formulada pela escola de Genebra vai de encontro à proposta de ensino por meio de práticas, defendida por Geraldi (2004 b, 2010 b, 2013). Embora ambas remetam aos estudos de Bakhtin, há entre elas uma distinção fundamental: a definição da escola como um lugar de ensino ou como lugar de aprendizagem. Essa diferenciação não nega que a escola é concomitantemente um lugar de

ensino e aprendizagem, para Geraldi (2010 b) a questão é a ênfase dada a uma ou outra.

Conforme esse autor, se o foco da escola está no ensino, é preciso fixar os objetos de ensino. No estudo da gramática tradicional, cuja primazia, como vimos, não se viu abalada até a década de 1980, esse objeto fixo de ensino estava construído. A centralidade do texto no ensino de língua abala as seguranças desse objeto, tendo em vista que o texto não se condiciona a regras fixas.

No entanto, na apropriação por parte da escola de Genebra da teoria sobre gêneros de Bakhtin, houve um deslocamento: de processos que constituem as atividades humanas, os gêneros passam a 'entes', objetos pré-definidos. Geraldi chama isso de gramaticalização dos gêneros, em uma referência à substituição do objeto de ensino 'gramática normativa' por um outro objeto fixo: os 'gêneros'. Ao analisar esse deslocamento e o que vem sendo apregoado sobre o ensino de língua, Geraldi (2010 b) afirma que:

Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades 'didaticamente transpostas' passam a ser apenas 'práticas de referências', já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática! (op cit, p.80).

Em contrapartida à proposta de ensino a partir de objetos previamente definidos (o que vem se concretizando através das sequências didáticas), a ênfase na escola como lugar de aprendizagem centra o ensino nas práticas languageiras. A entrada do texto na sala de aula dá-se via interlocução: o texto, carregado de palavras, no sentido bakhtiniano do termo, chega e encontra um leitor cheio de contrapalavras; nesse encontro constrói-se uma compreensão. Em relação à produção escrita, para além de redigir um texto sobre um dado tema, conforme um molde pré-estabelecido, o foco está em dizer algo a alguém a propósito de um tema.

Conforme Geraldi (2014, p.219) a leitura de textos como pretexto para introduzir um tema e solicitar uma produção é um procedimento equivocado, tendo em vista que interfere nas condições de produção do texto. Trazer um texto modelar, escrito por um autor experiente, para ser "imitado" pelo aluno é

frustrante para o autor iniciante; esse tem sido o método proposto por muitos materiais didáticos contemporâneos e, por vezes, adotado nas práticas de sala de aula em que se estuda um gênero específico para em seguida se solicitar uma “produção de texto” desse gênero.

Consideramos relevante tratar dessas questões, pois ao lado das categorias de análise elencadas no quadro 1, balizaram o nosso olhar avaliativo para os textos dos alunos as condições em que foram escritos. Por isso, em nossa análise, tratamos desse contexto mais amplo em que a atividade de produção dos textos que foram analisados inscreveu-se. Na próxima seção, discutimos, a partir das ideias defendidas por Possenti (2001, 2002, 2013), as possibilidades de enxergar, nos textos produzidos por alunos em situação escolar, indícios de autoria.

### **3.4 Produção escrita na escola: a emersão do sujeito-autor**

Vários estudiosos têm se debruçado sobre a questão da autoria em textos produzidos por discentes, apontando para a necessidade da formação de um leitor-produtor de textos críticos. Esse letramento crítico passa pela recepção ativa do discurso de outrem e pelo domínio dos recursos linguístico-discursivos que revelam a emersão do sujeito-autor.

Frente a essa questão, Possenti (2002), em um trabalho intitulado “Indícios de autoria”, entende a autoria como *dar voz a outros discursos*, valorando-os. O linguista relaciona o conceito de autoria a *indícios de singularidade* (estilo), a fim de possibilitar a compreensão dessa questão nos textos produzidos por alunos.

Inicialmente, estabelece um diálogo com a concepção de autor desenvolvida por Foucault (1992[1969]), para quem esse conceito está relacionado a duas noções: a de obra e a de fundadores de discursividade<sup>20</sup>. Possenti (2002) reconhece que esses elementos são importantes para

---

<sup>20</sup> Para Foucault, a noção de autor teria como correlato a de obra: autor é aquele a quem atribuímos uma obra, sendo ele essa função discursiva que dá unidade a essa obra. A essa noção o filósofo acresce a de “fundadores de discursividades”, os quais, através de suas obras permitem a produção de outros textos, a exemplo de Freud e Marx.

entender como “certos textos são postos a circular e fazem sentido em sociedades como a nossa” (p.107), no entanto assevera que essa visão de autor não seria produtiva para compreender a autoria em textos escolares, tendo em vista que não se aplica aos textos produzidos pelos alunos.

Dessa forma, sem renunciar a discutir a questão, o linguista propõe-se redefinir o conceito de autoria. Para tanto, argumenta:

(...) é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo, como já assinalei. Trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios. (POSSENTI, 2002, p.108).

Essa noção de singularidade de que trata o autor insere-se numa concepção de sujeito que se distancia tanto do primado romântico, ou de algumas correntes pragmáticas, do sujeito livre para dizer o que quer, quanto da concepção de sujeito- assujeitado, tal como defendida nas fases iniciais da Análise do Discurso<sup>21</sup>. Sua concepção de singularidade, atrelada à ressignificação do conceito de estilo, aparece em um outro trabalho do autor, (POSSENTI, 2001), no qual ele articula os conceitos de estilo, autoria e enunciação numa teoria do discurso, a fim de fundamentar práticas pedagógicas.

Nesse estudo, Possenti (2001) analisa produções escritas de alunos, valendo-se especialmente da noção de “memória social” para defender os indícios de autoria presentes nos textos. Ao posicionar-se frente a uma dada realidade, a sua singularidade enquanto sujeito-autor, em alguma medida, é constrangida pelo lugar social que ele ocupa. São textos que não atendem às exigências da norma padrão escrita em relação à ortografia e a pontuação, por exemplo, mas que, como argumenta Possenti (2001), retratam a voz social de seus produtores ao trazer à tona temas como a violência no cotidiano escolar.

---

<sup>21</sup> Conforme Rodrigues (2010, pp.75-76), a denominada Primeira Fase da Análise do Discurso concebe o sujeito como submisso ao discurso de um sujeito-estrutura, na Segunda Fase permanece a concepção de assujeitamento, sendo o sujeito visto em termos de ilusão, não-consciente em relação ao discurso do dominador.

Segundo Possenti (2001), ao avaliarmos os textos produzidos pelos alunos, precisamos considerar o “processo de inscrição social do sujeito”(op.cit., 2001, p.18). Esse processo diz respeito a como a enunciação é afetada pelo social, entrelaçando-se aqui questões de gênero, classe social, identidade familiar, etnia, entre outras que marcam “o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito.”(op. cit., p.18).

Possenti (2001) ressignifica o conceito de estilo (escolha), deslocando-o de uma concepção romântica para uma concepção dialógica da língua, segundo a qual escolher um recurso linguístico dentro de uma multiplicidade de alternativas significa atender a exigências enunciativas, sem com isso desprezar a possibilidade de uma certa singularidade. E é justamente dessa relação do sujeito com o lugar social a partir do qual ele enuncia que emerge a autoria.

Ao retornar a essa questão em um texto recente, Possenti (2013) defende que um texto escolar com indícios de autoria é aquele em que o aluno consegue trazer pontos de vista contraditórios, controlando essas diversas vozes, estabelecendo uma espécie de jogo com o leitor:

Para propor algum tipo de autoria de escreventes que não são autores (que não têm obra), minha opção foi valorizar os traços de estilo, ou seja, da manifestação de algum tipo de singularidade, que, eventualmente, pode subverter ou, pelo menos, tangenciar o domínio de tipo escolar do texto. (POSSENTI, 2013, p. 242).

Para esse estudioso, em consonância com as ideias bakhtinianas, um texto com autoria demanda do enunciador duas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância*<sup>22</sup> em relação ao próprio discurso. Dar voz a outros enunciadores, de forma explícita ou não, consiste em retomar discursos predecessores, valorando-os, assumindo uma posição enunciativa. Já manter distância em relação ao próprio discurso, reavaliando-o, esclarecendo seu

---

<sup>22</sup> A expressão “manter distância”, colocada por Possenti (2002) como uma das atitudes tomadas pelo enunciador que denotam autoria, distingue-se do termo “distanciamento”, empregado por Rodrigues (2005). Esta autora emprega o termo distanciamento como uma das possibilidades de orientação valorativa do enunciador ao dar voz a outros discursos, numa reação resposta ao já-dito; já Possenti (2002) utiliza a expressão “manter distância” para denotar uma atitude do enunciador em relação a seu próprio discurso, aproximando-se do movimento dialógico de antecipação a possíveis respostas do interlocutor.



posicionamento enunciativo, denota a preocupação do autor, consciente ou não, de antecipar possíveis reações-respostas de seus interlocutores.

Ao se dar voz a outros pontos de vista, incorporam-se ao texto discursos correntes que se constituem como indícios autorais quando se sujeitam à avaliação do enunciador. Trata-se do que Bakhtin denomina *acento valorativo* ou, em outros momentos de sua obra, *tom*. “Para usar um lugar comum, seu discurso é atravessado pelo do outro. No entanto, há algo do autor: é o jeito, o como.” (POSSENTI, 2002, p.114). Esse *como* de que trata Possenti diz respeito, por exemplo, às seleções lexicais que implicam a avaliação apreciativa do autor.

A forma como referenciamos o *ente*, transformando-o em objeto do discurso, a maneira como são apresentadas as ações traduzem nossas crenças, valores, nossa relação com outros discursos. Se, por um lado, Possenti (2002) relaciona autoria à singularidade; por outro lado, assume a necessidade de pensar sobre autoria em termos de memória discursiva. “Não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de ‘memória’ que façam sentido.”(p.17).

Outra atitude seria manter distância em relação ao próprio texto. O enunciador volta-se para o próprio discurso, marcando sua posição em relação ao seu dizer, bem como em relação ao interlocutor. “Trata-se, a rigor, de uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma posição.” (POSSENTI, 2002, p.114). Esse distanciamento traduz-se em uma atividade na qual o enunciador avalia um enunciado, explica-se, retoma, resume, explicita um termo.

Conforme Possenti, a fim de favorecer essas atitudes necessárias à emersão do aluno como sujeito-autor (dar voz a outros textos e manter distância), o ensino da leitura deve dar conta de “(...) desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz.” (op.cit., p.106). Esse ensino, que visa a favorecer a formação do aluno como sujeito-autor de seus textos, necessariamente, precisa abarcar a dimensão discursiva, já que,

para além dos critérios de textualidade ou do crivo gramatical, é essa dimensão que dá conta de analisar os indícios de autoria. Nas palavras do autor:

Penso que *um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos*. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade - e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso – que lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição. (p.109)

Conforme afirmado anteriormente, em nossa pesquisa, buscamos investigar a constituição do sujeito-autor por meio das marcas linguístico-discursivas de que o enunciador faz uso para marcar sua presença no texto. Para tanto, além das categorias de análise elencadas no capítulo 2 (Quadro 1), procuramos articular a noção de autor relacionada às atitudes de *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância em relação ao próprio discurso*, tal como propostas por Possenti (2002), sem perder de vista, como propõe o mesmo autor no trabalho de 2001, que a subjetividade está entrelaçada às condições sócio-históricas a que aquele discurso responde.

## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Chega mais perto e contempla as  
palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face  
neutra  
e te pergunta, sem interesse pela  
resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
(Carlos Drummond de Andrade)*

Neste capítulo, apresentamos alguns esclarecimentos acerca da pesquisa e do percurso metodológico que seguimos. O capítulo está dividido em três seções: na primeira, explicitamos o porquê de escolhermos a investigação qualitativa no tratamento dos nossos dados e definimos o paradigma orientador da pesquisa. Na segunda seção, situamos o campo em que a pesquisa foi realizada, bem como os sujeitos envolvidos. Na terceira, tratamos do percurso metodológico que seguimos na realização da pesquisa: como se deu a construção do *corpus* e quais os instrumentos e as categorias de análise dos dados utilizados para alcançar os objetivos propostos.

### 4.1 Pesquisa qualitativa: definição de um paradigma orientador

Escolhemos como perspectiva metodológica para abordagem das questões propostas a investigação qualitativa, tendo em vista o caráter descritivo de nosso trabalho. Bogdan e Biklen (1994) denominam investigação qualitativa como um termo que agrupa diversas estratégias de investigação que têm em comum o tratamento qualitativo dos dados recolhidos, ou seja, tais dados são “ricos em pormenores descritivos”. (p.16).

Ainda segundo esses autores, assumindo várias formas, a investigação qualitativa permite estudar “experiências educacionais de pessoas de todas as

idades, bem como todo tipo de material que contribua com o nosso conhecimento relativo a essa experiência”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Tendo como estratégias mais representativas a entrevista em profundidade e a observação participante, essa abordagem possui um caráter flexível, podendo ser conduzida em múltiplos contextos.

Sendo assim, nossa pesquisa insere-se nessa forma de abordagem por termos tentado compreender de forma aprofundada, em uma situação específica, de que modo os discentes da educação básica emergem em seus textos como sujeitos-autores. Dentre as características mencionadas por Bogdan e Biklen (1994) para caracterizar a pesquisa qualitativa, enfatizamos: 1) O ambiente natural como fonte direta dos dados; 2) A predominância da descrição; 3) O processo indutivo na análise dos dados.

A primeira característica diz respeito à inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa. O ambiente natural é a fonte direta dos dados, como na observação participante, em que as notas de campo e a entrevista são textos formulados pelo pesquisador a partir de sua inserção numa dada situação.

Além dos dados provenientes de textos produzidos pelo pesquisador, há aqueles oriundos dos próprios sujeitos da pesquisa, como no caso dos textos produzidos pelos alunos. Nesse caso, deve haver a preocupação em contextualizá-los, tendo em vista que, para o investigador qualitativo, “divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Sendo assim, em nossa pesquisa tivemos o cuidado de contextualizar a situação em que os textos foram produzidos e, para tanto, consideramos necessário observar as aulas que tiveram como objeto de ensino o gênero artigo de opinião – gênero solicitado para a produção dos textos que constituem parte do nosso *corpus*, bem como entrevistar a docente.

A segunda característica diz respeito à natureza descritiva dessa forma de pesquisa. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados”. (op.cit. p.49). Os dados são prioritariamente palavras e imagens, e não números.

Como terceira característica, temos a análise indutiva dos dados. São estes dados que vão direcionar as abstrações, ao invés de comprovar ou contradizer uma hipótese presumida. Os dados são para o investigador, simultaneamente, “provas e pistas (...) para pensar de forma profunda acerca do que pretendemos explorar.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.149). Dessa forma, os dados protegem o pesquisador de abstrações infundadas, orientam o seu olhar ante a questão de pesquisa.

A própria natureza da questão do nosso trabalho exigiu de nós que adotássemos as propriedades da *natureza descritiva* e da *análise indutiva* na análise dos dados. Dentro da pesquisa qualitativa, escolhemos como procedimento analítico a análise dialógica do discurso, devido à sua pertinência no tratamento de nossos dados.

#### **4.2 Campo de pesquisa**

A instituição onde realizamos a investigação é a Escola Municipal Doutor Rodolfo Aureliano, da rede pública municipal de ensino do Recife, situada no bairro da Várzea, próxima a uma comunidade de baixa renda, e que atende a cerca de 900 estudantes os quais, em sua maioria, residem no bairro e são oriundos de classes sociais menos favorecidas.

Atualmente, a maior parte do quadro docente é de professores efetivos, embora, para ministrar alguns componentes curriculares, haja professores com contratos de curta duração. Muitos professores trabalham em mais de uma rede de ensino, com uma carga horária semanal extensa. A unidade de ensino oferece turmas do ensino fundamental, por seriação, de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer.

O espaço físico é medianamente adequado e possui: 10 salas de aulas, que comportam em média 30 alunos, mal ventiladas, sem decoração e sem tratamento acústico; sala de professores; uma biblioteca, com um acervo razoável, bancadas, cantinho de leitura; uma sala de vídeo, equipada com televisão, DVD, projetor; e um laboratório de informática, o qual, embora possua dez computadores, carece de um bom acesso à internet. A ausência de

quadra poliesportiva, de uma sala de artes, de espaço de convivência, bem como de refeitórios é um problema e faz do pátio o espaço para o qual convergem quase todas as atividades extraclasse realizadas no interior da escola.

A escolha dessa instituição de ensino deve-se ao fato de ser a escola em que a pesquisadora leciona desde 2006, ano em que ingressou no quadro de professores da rede municipal de ensino e para onde, provavelmente, retornará após a conclusão do mestrado. Trata-se, portanto, de uma comunidade escolar em que, como docente, tem a possibilidade de intervir.

Nossa pesquisa parte da observação de 16 horas-aula ministradas por uma professora de língua portuguesa numa turma de 9º ano do ensino fundamental. A professora leciona há mais de sete anos em instituições das redes pública e privada de ensino, atuando em diferentes níveis e modalidades do ensino básico e na Educação de Jovens e Adultos. Possui especialização em Literatura Brasileira e Arte e, na época da pesquisa, lecionava todas as tardes em turmas do 9º ano da Rede Municipal de Recife e todas as noites no Projeto Travessia.

A escolha por esse nível de ensino deve-se ao fato de ser a série em que atuamos desde que começamos a lecionar; por sinal, foi da realidade da sala de aula que surgiu o confronto com a problemática da autoria em textos de alunos. Os gêneros argumentativos, como o artigo de opinião ou comentário opinativo, além de fazerem parte dos conteúdos propostos para essa série, exigem um posicionamento crítico em defesa de um ponto de vista, o qual, para ser bem sucedido, depende do movimento dialógico com apreensão e valoração de diferentes discursos e das marcas linguísticas que anunciem o sujeito-autor.

Primeiramente, submetemos uma primeira versão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFPE e, após aprovação<sup>23</sup>, apresentamos aos participantes os termos de consentimento – um para a docente e dois para os alunos; no caso destes últimos, por se tratar de menores com idade entre 14 e

---

<sup>23</sup> No anexo A, reproduzimos o Parecer Consubstanciado do projeto de pesquisa, àquela época intitulado “A construção do sujeito-autor no gênero artigo de opinião em turma do 9º ano da Rede Municipal de Recife”, emitido pelo Comitê de Ética da UFPE.

16 anos também foi necessária a autorização dos pais. Esclarecemos os voluntários acerca dos procedimentos da pesquisa e solicitamos-lhes as devidas autorizações. Após essa fase inicial, iniciamos as observações e o recolhimento dos dados.

Em um segundo momento da pesquisa, a partir das demandas observadas na análise do material coletado, elaboramos uma proposta de atividades, numa perspectiva discursivo-enunciativa, explorando as três unidades de ensino - leitura, reflexão sobre a língua e produção textual. Essa proposta, que constitui o sexto capítulo de nosso trabalho, é uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento do aluno como sujeito-autor na produção de textos opinativos.

#### **4.3 A pesquisa: a construção do *corpus*, os instrumentos e as categorias de análise dos dados**

Nosso objetivo geral ao realizar a pesquisa foi analisar os indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos do 9º ano durante uma sequência de aulas sobre o gênero artigo de opinião. A fim de atender a esse propósito mais geral, propusemos como objetivos específicos:

- 1) identificar concepções docentes sobre língua, ensino de língua, produção textual e autoria;
- 2) verificar possíveis relações entre o percurso escolhido pela docente no ensino do gênero artigo de opinião e a emersão do aluno como sujeito-autor;
- 3) analisar os indícios de autoria em textos de opinião produzidos pelos alunos, evidenciados pelos recursos linguístico-discursivos;
- 4) elaborar uma proposta de intervenção, embasada na concepção dialógica da linguagem, articulando as práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

Para dar conta desses objetivos, os dados foram recolhidos a partir de diferentes instrumentos: observação de aulas, entrevista semiestruturada e textos produzidos pelos alunos.

Para atender a nosso primeiro objetivo de pesquisa, identificar as concepções de língua, ensino e autoria que subjazem à prática da docente, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a entrevista em pesquisa qualitativa tanto pode ser utilizada como a estratégia dominante na recolha dos dados, quanto em conjunto com outras técnicas, tais como a observação participante e a análise de documentos, entre outras.

Em qualquer um dos casos, o papel desse instrumento na pesquisa qualitativa consiste em “recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. (op.cit, p.134). Em nossa pesquisa, a entrevista esteve ao lado de outros dois instrumentos: a observação das aulas e os textos produzidos pelos alunos.

Através dela pudemos elucidar ou mesmo ratificar as concepções que subjaziam à prática da professora em relação a temas como: ensino de língua, o lugar da produção escrita, autoria, entre outros relevantes para compreender o percurso metodológico escolhido pela docente no ensino do gênero artigo de opinião. A entrevista, gravada em áudio, seguiu um roteiro preparado previamente, mas, durante sua execução, dada a necessidade de esclarecer alguns tópicos, foram acrescentadas algumas questões. Após escutá-la atentamente, a entrevista foi transcrita (anexo B) e analisada à luz dos estudos de Geraldi (2013), Costa Val (2009), Antunes (2005), Possenti (2002), Britto (2004) entre outros.

Para a análise do material coletado, organizamos as respostas em dois blocos, que se constituíram como categorias de análise do discurso da docente, avaliando sua concepção de:

- ensino de língua e produção textual escrita na escola ;
- autoria.



A fim de compreendermos se o percurso metodológico escolhido pela docente favorece o desenvolvimento do aluno como sujeito-autor, atendendo ao nosso segundo objetivo específico, observamos 16 horas-aula em que a docente propôs como objeto de ensino, para a produção escrita, o gênero artigo de opinião.

A análise das aulas observadas fundamentou-se em nossas leituras de autores como Geraldi (2013), Costa Val et al. (2009), Antunes (2005), Possenti (2002), Britto (2004), entre outros. A partir desses autores, buscamos compreender a perspectiva que fundamentou a prática da docente, avaliando em que medida essa prática favoreceu a emersão do aluno como sujeito-autor.

Nossas impressões sobre as aulas observadas, bem como as anotações feitas no quadro pela docente foram compiladas em notas de campo; além disso, algumas aulas foram gravadas em áudio, o que serviu como instrumento para nossas análises.

Utilizamos como critérios para análise das aulas:

- o lugar ocupado pela produção escrita nas aulas;
- a forma como eram conduzidas as propostas de produção escrita.<sup>24</sup>

Para atender a nosso terceiro objetivo, analisar os indícios de autoria nos textos escolares, realizamos uma pesquisa de caráter documental, utilizando como material empírico alguns textos produzidos pelos alunos durante a sequência de aulas observadas. A geração de dados deu-se a partir de um total de 46 textos produzidos pelos estudantes de uma turma do 9º ano da Escola Municipal Doutor Rodolfo Aureliano, em resposta a três propostas de produção textual do gênero artigo de opinião, conforme quadro a seguir:

**Quadro 2:** Síntese das propostas de produção textual

Proposta/gênero	Tema	Quantitativo
Artigo de opinião	Universalização da educação do Ensino Fundamental	12 textos

<sup>24</sup> Com isso, pretendemos verificar se a metodologia proposta pela docente: favorecia a interlocução, abrindo espaço para a emersão do sujeito-autor; definia as condições de produção; respeitava as etapas de planejamento e reescrita; propiciava momentos de reflexão sobre os textos produzidos.

Artigo de opinião	O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?	11 textos
Artigo de opinião	Você é contra ou a favor da redução da maioria penal?	23 textos

Em nosso trabalho, essas propostas foram nomeadas, seguindo a ordem cronológica em que foram aplicadas, como: Proposta de Produção Escrita 1, 2 e 3, sob a abreviatura PPE1, PPE2 e PPE3, e os textos referentes a cada uma delas foram enumerados e aparecem aqui como T1, T2 ...Tn. Após uma leitura inicial de todo o material, os 46 textos que responderam às três propostas de produção foram digitalizados.

Como podemos ver no quadro 2, a resposta dos alunos à PPE3 foi superior à PPE1 e à PPE2. A temática da terceira proposta, diferentemente das duas outras, foi um convite à interlocução e, como veremos no capítulo cinco, isso teve repercussões nas produções escritas dos alunos. Consideramos essa diferença em nossa análise como significativa. Esse dado quantitativo, analisado pelo viés qualitativo, apontou para questões pertinentes sobre o engajamento e a emergência dos alunos como sujeitos-autores.

Por conta disso, os textos receberam tratamento diferenciado na análise dos indícios de autoria. Nas PPE1 e PPE2, selecionamos três textos de cada para analisar a tendência ao decalque ou a reprodução do discurso docente e, conseqüentemente, ao apagamento autoral, problema comum aos textos que responderam a essas propostas.

A Proposta de Produção Escrita 3 (PPE3), que consistiu em um instrumento de avaliação formal da quarta unidade de 2014, foi aplicada após a sequência de aulas ministradas pela docente da turma. Na resposta dos alunos a essa proposta, percebemos um afastamento do decalque. Dos 23 textos produzidos pelos alunos na PPE3, seis constituem a amostra restrita de nossa análise e sobre eles nos debruçamos mais detidamente em busca dos indícios de autoria.

Quanto aos procedimentos de análise, após a leitura atenta das produções textuais que responderam à PPE3, selecionamos aqueles enunciados em que percebemos o estabelecimento de um movimento dialógico com o texto motivador da proposta e que, no acolhimento do discurso do outro, posicionam-se criticamente, promovendo sua inscrição autoral.

A fim de investigar de que maneira, em suas produções escritas, os alunos emergem como sujeitos-autores, assumimos, como afirmado anteriormente, como paradigma teórico orientador da pesquisa a análise dialógica do discurso. Escolhemos esse aporte teórico pelo fato de ele nos possibilitar, no tratamento analítico dos dados, esmiuçar as estruturas constituintes da materialidade linguística reveladoras do posicionamento do sujeito, na forma singular como ele estabelece diálogo com outros discursos, valorando-os.

A análise dos textos fundamentou-se por nossos estudos de Bakhtin/Volochínov (2009), Bakhtin (2011), Rodrigues (2005) e Possenti (2001), (2002), (2013). A partir desses autores, compreendemos que o sujeito constitui-se em sua relação com a alteridade e que a sua emersão como autor provém da forma como organiza as vozes com as quais dialoga em seu texto.

Levando em conta algumas estratégias discursivas específicas para marcar a emersão do sujeito-autor no gênero que constitui nosso *corpus*, elegemos as seguintes categorias de análise:

- os movimentos dialógicos de reação-resposta ao já-dito, em sua orientação valorativa de distanciamento ou assimilação, bem como o movimento dialógico de antecipação da resposta do leitor, posição valorativa de engajamento, refutação e interpelação.
- o uso de modalizadores, advérbios, adjetivos, verbos modais, operadores argumentativos e demais recursos linguístico-discursivos que funcionam como expressões valorativas, através das quais o autor avalia o seu próprio discurso, ou o discurso do outro, denunciando, assim, a presença do enunciatador no texto.

No quadro a seguir, podemos visualizar uma síntese dos objetivos, instrumentos, categorias e métodos de análise:

**Quadro 3:** Síntese dos objetivos, instrumentos de coleta de dados, categorias e métodos de análise.

Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	Categorias de análise	Método de análise
identificar concepções docentes sobre língua, ensino de língua, produção textual e autoria;	Entrevista	<p>As concepções, assumidas no discurso da docente sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ensino de língua e produção textual escrita na escola;</li> <li>• autoria.</li> </ul>	Análise dialógica do discurso
Verificar possíveis relações entre o percurso escolhido pela docente no ensino do gênero artigo de opinião e a formação do aluno como sujeito-autor.	Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o lugar ocupado pela produção escrita nas aulas,</li> <li>• a forma como eram conduzidas as propostas de produção escrita</li> </ul>	Análise dialógica do discurso
Analisar os indícios de autoria em textos de opinião produzidos pelos alunos, evidenciados pelos recursos linguístico-discursivos.	Textos dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os movimentos dialógicos de reação-resposta ao já-dito, em sua orientação valorativa de distanciamento ou assimilação, bem como o movimento dialógico de antecipação da resposta do leitor, posição valorativa de engajamento, refutação e interpelação.</li> <li>• o uso de modalizadores, advérbios, adjetivos, verbos modais, operadores argumentativos e demais recursos linguístico-discursivos que funcionam como expressões valorativas, através das quais o autor avalia o seu próprio discurso, ou o discurso do outro, denunciando, assim, a presença do enunciador no texto.</li> </ul>	Análise dialógica do discurso

Nossa pesquisa partiu de três grupos de categorias de análise, assim dividimos o estudo dos dados em três partes: na primeira, através de trechos da entrevista, analisamos o discurso da docente; na segunda, procedemos a uma descrição analítica das aulas observadas e na terceira parte, analisamos os textos produzidos pelos alunos. Por fim, fazemos uma triangulação dos dados: confrontando o discurso assumido pela docente e a prática de sala de aula e verificando se há uma relação entre essa e a emergência do aluno como sujeito-autor.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS: Indícios de autoria e prática docente: uma possível relação

*Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo.  
(BOGDAN, BIKLEN)*

Como mencionamos, o foco da nossa pesquisa são os indícios de autoria em textos de opinião produzidos por alunos de uma turma do 9º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife em resposta a propostas de produção escrita inseridas em uma sequência de aulas que tiveram como objeto de ensino o gênero artigo de opinião. Inicialmente, nosso interesse restringia-se a analisar, nos textos produzidos pelos alunos, a valoração apreciativa que o sujeito-autor estabelece com a voz do outro, posicionando-se (ou não) criticamente e promovendo sua inscrição (ou apagamento) autoral, e elencar quais recursos linguístico-discursivos os alunos utilizaram para a defesa de seu ponto de vista, demarcando a autoria.

No entanto, instigados pela leitura dos textos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa, sentimos a necessidade de refletir sobre o contexto em que esses textos foram produzidos, a fim de compreender a relação entre a emersão do aluno como sujeito-autor e as condições de produção. Por conta disso, além da análise dos textos produzidos pelos alunos, outros dois instrumentos foram utilizados na realização de nossa pesquisa: a observação das aulas em que os textos foram produzidos e a entrevista com a professora da turma.

Sendo assim, este capítulo de análise divide-se em quatro seções: na primeira, analisamos trechos da entrevista com a docente, visando a esclarecer as concepções que nortearam sua prática de ensino; na segunda, tratamos do percurso vivenciado pelos alunos nas aulas que tiveram como objeto de ensino o gênero artigo de opinião; na terceira parte do capítulo, trazemos uma amostra do *corpus* constituído pelos textos que os alunos produziram em resposta às propostas de produção textual vivenciadas durante a sequência de aulas

observadas e, na quarta, procedemos a uma triangulação dos dados, a fim de compreender as possíveis relações entre o dizer e o fazer docente e entre esse dizer/fazer e a emersão do aluno como sujeito-autor.

### **5.1 Análise do discurso docente: concepções de língua e ensino; produção textual escrita e autoria**

A entrevista foi realizada quando já havíamos observado a prática da docente. Como já mencionamos, ela teve como objetivo levantar dados que se referissem às concepções docentes sobre a prática de ensino da produção escrita e a emersão do sujeito-autor. Para tanto, seguimos um roteiro (anexo B) ao qual foram acrescentadas, ao longo da entrevista, explicações, ou novas questões, que julgamos pertinentes para trazer à tona os dados que buscávamos.

Dividimos a análise da entrevista em dois blocos: no primeiro, discutimos as questões relacionadas ao lugar ocupado pela produção escrita na prática da entrevistada; no segundo, tratamos das questões referentes à autoria e às estratégias de ensino que visem a favorecer a emersão do aluno como sujeito-autor. Em cada um dos blocos, selecionamos trechos que evidenciavam a compreensão da docente acerca do fenômeno em análise.

#### **5.1.1 Concepção de língua e ensino de língua: a produção textual escrita na escola**

As concepções de língua e ensino de língua assumidas pela docente desvelam a constituição de um profissional em transição entre as teorias linguísticas contemporâneas e a concepção tradicionalista de língua. Podemos visualizar esse processo ao confrontarmos as respostas dadas pela docente ao longo da entrevista<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Tendo em vista que nosso objetivo não era analisar especificidades da modalidade oral, e sim o discurso materializado na fala da professora, no corpo do texto apagamos algumas marcas de oralidade a fim de facilitar a leitura. No anexo, entretanto, mantivemos uma transcrição mais próxima da realização oral.

Quando questionada sobre a concepção de língua que norteia seu trabalho, ela afirma:

*É a minha concepção de língua, quando eu trabalho com eles, é a questão da intimidade que a gente tem que ter com ela, trabalhando que eles não devem ter o preconceito linguístico. Porque às vezes a gente tem que colocar o que é a língua culta, a linguagem culta, a formal e informal, né? (...) Aí eu explico pra eles que do jeito que a gente fala com alguém em casa, pode ser uma maneira é mais simples e no trabalho, com as pessoas que a gente não conhece, não tem intimidade, a gente tem que usar a nossa língua de uma maneira mais formal. E aí a gente vai brincando com essa língua, vai é nos apropriando mais, conhecendo mais.*

Como vimos ao traçarmos um histórico sobre a constituição da disciplina curricular língua portuguesa, a partir dos anos 1980, vários ramos da linguística aplicada ao ensino de língua chegaram à escola (SOARES, 2002). No discurso da docente, emergem, ainda que com uma simplificação do contínuo formal-informal, conceitos advindos da sociolinguística e ecoam os discursos que combatem o preconceito linguístico.

Ao ser questionada sobre o objetivo do ensino de língua, a docente revelou uma profusão de conceitos oriundos de diferentes perspectivas teóricas, como podemos observar no excerto abaixo:

*O objetivo é fazer o aluno reconhecer é a maneira de escrever, de falar coerente, de maneira coesa, que a gente vê isso na gramática, através do que eles vão aprender das classes gramaticais, das orações coordenadas, né? Enfim dessa parte mais teórica e atrelar isso aos gêneros textuais que é o que eles têm que fazer no mundo, né? Eles vão usar tudo isso em quê? pra quê? por quê? Então dá essa visão pra eles, da necessidade do uso, do que eles vão fazer com a língua, com a nossa língua portuguesa.*

O foco do ensino, conforme a docente, está nas práticas de produção textual oral e escrita, ou seja, nos usos linguísticos. Isso pode ser comprovado na observação de sua prática, sobre a qual tratamos na próxima seção deste capítulo, que privilegiou o trabalho com leitura e produção



textual. Em sua fala, os gêneros surgem como a parte do ensino que vai ocupar-se de estabelecer a relação entre a escola e a vida: seriam uma referência às práticas sociais de uso linguístico. Retornaremos à questão dos gêneros mais adiante, quando a docente explicita o lugar da produção escrita em sua prática.

Quanto ao estudo acerca dos conhecimentos linguísticos, seria, conforme a entrevistada, o instrumento que vai capacitar o aluno a escrever com coesão, coerência. Um primeiro olhar sobre essa fala parece aproximá-la de propostas sociointeracionistas, como a defendida por Geraldi (2004b, 2013), para quem o ensino tem como ponto de partida e de chegada os usos linguísticos e a reflexão sobre a língua atende ao objetivo de ampliar as possibilidades de dizer do aluno.

Como vimos, a proposta desse autor é fazer da prática de produção de textos o centro do ensino de língua, a partir da qual e para a qual as demais práticas – de leitura e análise linguística – convergem. A escrita, a fim de atender às condições de produção e satisfazer a premissa da língua como interlocução dá-se através de *projetos de produção de textos*, com ampliação dos interlocutores reais. E, no interior das atividades de leitura e escrita, inserem-se as atividades de análise linguística. Conforme o autor:

(...) há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com textos/discursos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos textos/discursos (GERALDI, 2010, p.186).

Uma análise mais cuidadosa do discurso assumido pela docente, entretanto, revela-nos quão distante sua perspectiva está de uma prática de análise linguística, aproximando-se muito mais da prática de ensino tradicional. No trecho em análise, assim como em outros momentos da entrevista que trazemos mais adiante, chama-nos atenção o papel concedido pela docente ao estudo da gramática tradicional. A professora atribui ao estudo “*das classes gramaticais, das orações coordenadas*” a função de conceder ao texto uma boa formação, revelando que sua perspectiva de trabalho com essa unidade de ensino não está pautada em uma reflexão sobre os usos linguísticos, mas na

classificação das categorias gramaticais e prescrição de regras de uso da norma padrão.

Tal afirmação, em alguma medida, faz ecoar a concepção de língua como expressão de pensamento. Nessa concepção, o texto seria o produto do pensamento do autor e a língua é tomada como um sistema estável e acabado – instituído pelas gramáticas normativas –, ou seja, a forma correta da língua equivaleria à forma correta do pensamento e, por conseguinte, a forma correta de um texto. Embora essa concepção seja emblemática de um momento histórico, esse é a visão da docente para a produção escrita de seus alunos, que permite-nos captar sua concepção de texto e avaliação, como podemos visualizar neste outro trecho da entrevista:

*Quando eles vão passar pro papel parece que as ideias somem e falando não parece ser tudo mais fácil. Mas é como eu disse, pro papel fica mais complicado porque tem a questão de erros, às vezes não saber se aquela palavra está correta ou a concordância e ajustar mesmo isso, né?*

Questionada acerca do processo de emersão do aluno como sujeito-autor em suas produções escritas, a professora assinala aspectos ortográficos ou regras da gramática normativa como obstáculos que dificultam a formação do aluno como sujeito-autor. Essa fala, recorrente na entrevista concedida pela docente, aponta para uma concepção equivocada: a de que a gramática normativa seria suficiente para garantir a formação de alunos proficientes na escrita. Assim, ainda que não dê conta de questões textuais ou discursivas, a gramática segue prescrevendo as normas do que seriam os textos “bem escritos”. É o que podemos observar em sua resposta acerca da importância da produção textual como unidade de ensino:

*E ela é importante, né? Importante porque daí é que a gente vai fazer as correções pra ver o que precisa melhorar. Assim, às vezes eu até tenho cuidado na hora de corrigir, porque as vezes o texto do aluno ele tem erro do início ao fim, e aquilo me deixa tão é preocupada de não constranger esse aluno, de circular, circular, grifar, grifar erro porque ele vai dizer “Meus Deus, tudo que eu escrevi tá errado”. (...) digo “Se você*

*não tem domínio naquele vocabulário, substitua por outro sinônimo que você sabe que vai escrever ele certinho”, né? Porque às vezes o aluno ele quer é fazer uma coisa bonita, mas ele não sabe, então ele vai e bota errado ou então é uma palavra tão simples do dia a dia, mas ele não sabe escrever corretamente, né? Então aí a gente tem que trabalhar esse vocabulário, o dicionário, é muito importante, né? Pra que essa produção ela melhore, ela vá melhorando passo a passo.*

A professora justifica a relevância da produção escrita apontando para questões como permitir avaliar os conhecimentos dos alunos acerca de aspectos gramaticais e ortográficos. Embora reconheça que o uso, por parte do aluno, de um vocabulário que lhe é estranho deva-se ao fato de querer impressioná-la, a docente não reflete sobre como essa questão está ligada ao não estabelecimento da escrita em sala de aula como uma prática de interlocução.

Conforme Britto (2004), o texto do aluno é moldado em função da imagem construída do seu interlocutor. O uso equivocado do vocabulário, por vezes, distante de sua realidade é uma tentativa do aluno de satisfazer o professor, representante da “língua correta”. Nesse contexto, conforme o autor, a autoria é cerceada em nome da forma, da língua culta, do esquema-modelo do texto a ser escrito.

Por compreender que as regras da gramática normativa e da ortografia padrão justificam o trabalho com a escrita, quando a professora foi questionada acerca das principais dificuldades observadas na produção escrita de seus alunos, novamente essa concepção de norma estanke apareceu em sua fala, como podemos observar no trecho abaixo:

*Eu acho que a dificuldade, as dificuldades, né? As principais, concordância e a coesão, coerência. E eu acho que tudo isso envolve mais a falta de paciência. (...) Mas a dificuldade que eu vejo, quando eu vou corrigir, são esses erros, por falta de atenção muitas vezes.*

Além de considerar as infrações à gramática normativa como a principal dificuldade a ser trabalhada no ensino de produção, a professora, mais uma vez, coloca em um mesmo patamar questões tão distintas como concordância, coesão e coerência. Essa fala tanto revela como o crivo gramatical faz-se presente na análise dos textos produzidos pelos alunos, quanto aponta, ratificando a argumentação de Antunes (2005), a imprecisão com que são tratadas as questões relativas à coesão e à coerência na prática docente.

A transposição dos critérios de textualidade para as práticas de sala de aula, como argumenta Antunes (2005), por vezes, acontece de forma superficial e inconsistente. Tratando especificamente da coesão textual, essa autora discute como, no processo de apropriação dessas categorias pelos docentes e em sua didatização, a fim de preencher o vazio do que não pode ser avaliado pela gramática normativa, tal questão foi constituindo-se em “um terreno meio indefinido, vago, impreciso, para onde vamos jogando tudo o que não sabemos explicar bem”. (op.cit, p.13). A ausência de uma reflexão nas práticas docentes acerca dos efeitos discursivos possibilitados pelos recursos coesivos minimizou a importância que a entrada das discussões da linguística textual nas práticas de ensino promoveria.

Quando questionada sobre o lugar que a produção escrita ocupa em seu planejamento, a professora identifica o seu trabalho com a eleição dos gêneros como objeto de ensino, em consonância com os documentos oficiais de ensino, como os PCN. Sua resposta levanta alguns aspectos importantes quanto à teoria que subjaz a essa proposta:

*A produção textual ela fica, como eu disse antes, mais atrelada ao gênero textual que a gente trabalha e eles veem passo a passo desse gênero, como ele a estrutura dele, pra depois escrever, né? (...) A produção se for textual escrita dele mesmo, acho que a gente faz mais nessa questão mesmo, finalizando o conteúdo desse gênero textual, aí eles vão e colocam em prática no trabalho (...) acho que é isso .*

Acreditamos que essa fala evidencia uma proposta de ensino baseada no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2013)<sup>26</sup>. Podemos inferir essa relação quando a professora afirma que a produção do aluno, no percurso metodológico, aparece *“finalizando o conteúdo desse gênero textual, aí eles vão e colocam em prática no trabalho”*. O gênero é escolhido como conteúdo a ser dado e a produção do aluno visa a comprovar se ele aprendeu esse conteúdo.

Nossa hipótese é ratificada na fala a seguir, trecho em que a docente discorre sobre os materiais que seleciona para o trabalho de produção e leitura:

*Eu gosto de trabalhar com jornal, né? Então, assim, a gente agora nessa unidade (...) Aí eu peguei os jornais na escola, que tinha artigo de opinião, então eu levei pra que eles pudessem ler, observar a estrutura e ver na prática como é. Porque a gente trabalhando ali no livro eles pensam que aquilo não tá no mundo. Então, mostrando pra eles na revista, então “Olhe, tá vendo aqui esse gênero que a gente tá lendo, que a gente tá aprendendo? Ele existe, a gente vai encontrar ele aonde?” É como você trabalhar receita culinária e trazer um livro, um livro de culinária. (...) Eu gosto muito de trazer de fora, dessa maneira, trabalhar a produção escrita trazendo modelos de fora pra que eles vejam como isso é aplicado no dia a dia, na sociedade*

Para a professora, a escolha do jornal como material didático, como podemos observar, não se deve ao fato de trazer um texto que vai proporcionar uma contrapalavra ao dizer do aluno ou suscitar uma discussão sobre uma questão da realidade. A entrada do texto publicado no jornal restringe-se a reconhecer o suporte em que o gênero circula socialmente e oferecer um texto modelar do gênero em estudo. É o que fica evidente no trecho: *“Eu gosto muito de trazer de fora, dessa maneira, trabalhar a produção escrita trazendo modelos de fora pra que eles vejam como isso é aplicado no dia a dia, na sociedade”*

---

<sup>26</sup> Levantamos essa hipótese devido à compreensão da docente acerca do lugar ocupado pela atividade de escrita escolar: do estudo do gênero, através da leitura de um texto modelar e da observação da estrutura do texto, à reprodução do modelo na proposta de produção escrita.

Como vimos, a crítica de Geraldi (2010 b, 2014) a esse modelo deve-se ao fato de, em nome da eleição de um dado conteúdo de ensino, apaga-se das práticas de leitura e produção o caráter dialógico da linguagem. A fala da professora sinaliza que o tratamento dado à produção escrita consiste em reproduzir o modelo do gênero estudado, a partir de um texto modelar. Nesse movimento, o espaço concedido à emersão do aluno como sujeito-autor é minimizado, tendo em vista que o olhar docente para o texto do aluno é enviesado para avaliar em que medida ele “aprendeu” o gênero, conteúdo ensinado.

A entrada dos gêneros na escola, como argumenta Bunzen (2006), não garante um tratamento pautado nos aspectos sociodiscursivos dos textos. Ao se dissociá-los das práticas sociais em que emergem, os gêneros são reduzidos ao modelo da “redação escolar”. Essa concepção fica ainda mais evidente em outro trecho da entrevista, em que a docente disserta sobre a importância do trabalho com o gênero artigo de opinião:

*(...)Porque, assim, isso já amadurece pra o texto dissertativo-argumentativo. Então, eu acho que, quando eles foram criando, escrevendo, então, eu percebi tem uma aproximação, com a redação, o texto dissertativo-argumentativo, embora que não entre o eu, no texto dissertativo-argumentativo, né? Mas só o fato da estrutura, essa questão de defender, de argumentar, de questionar ou de convencer. Então eu acho que isso tem uma aproximação muito grande, que quando eles tiverem na fase de eles fazerem uma prova com essa exigência, isso pode favorecer, né? Eles vão lembrar, vão dizer assim: “Ah, isso aqui eu já trabalhei um pouco, eu lembro” . Importante então por isso.*

A professora atribui a importância da produção de textos no gênero artigo de opinião à proximidade estrutural que esse gênero tem com a redação escolar. Em outro trecho da entrevista, em que ela trata das dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita, essa questão é retomada:

(...) eu noto, quando eles vão escrever, eles escrevem porque têm que fazer, nem todos assim fazem com aquela vontade “Não, vou escrever, acho que o tema tá muito interessante, isso aqui é bem legal, eu vou fazer porque acho legal”. Não, às vezes faz porque é obrigação, aí faz de qualquer jeito, e nem lê, nem relê o que escreveu. Escreve e pronto, não quer passar a limpo, porque eu gosto muito de trabalhar essa questão de reescrever, de você ler e passar novamente pra outro papel, pra depois vir pra minha mão, porque aí nesse momento eles vão ver “Peraí, eu vou ler, não tem sentido isso, então eu vou tirar isso e vou ajustar”. Aí, quando chega na minha mão, que eu vejo que não tiveram o trabalho de reescrever nem de ler, aí eu chamo ele e peço pra que ele leia pra mim eu digo: “Leia o texto por favor pra eu entender você, como você quis se expressar”. Aí ele lê e nem ele mesmo entende “É ...é , eu acho que”, aí fica gaguejando. Eu digo “É” . Então é como se pensasse assim: “Ah, eu vou botar um monte de letras [risos], porque a professora” . Como se fosse assim palavras e palavras, enchendo linguiça arrodando, dizendo a mesma coisa até o final, pra dizer: “Eu fiz vinte e duas linhas, eu fiz as vinte e cinco linhas que a professora cobrou” É, eles têm essa preocupação: “Professora, bote só quinze, bote só dez”. O mínimo de linhas possíveis eles querem fazer. Aí, eu digo: “Gente, vamos se acostumar a fazer a quantidade que é pedida lá fora, no Enem”. E agora que eles já estão indo pro ensino médio, então, como é que esse aluno vai chegar no 1º ano, se ele no 9º ano não consegue escrever um texto com mais de dez linhas? Então, a cobrança ela só vai aumentar, então a gente tenta fazer com que ele se acostume, né? Crie esse hábito para pra não ficar tão difícil, mais pra frente. Mas a dificuldade que eu vejo, quando eu vou corrigir , são esses erros, por falta de atenção muitas vezes.

Essa fala da professora permite-nos depreender algumas questões importantes: primeiro, a sua compreensão da escrita escolar como um treino para exames vestibulares. Advém dessa concepção, provavelmente, a ênfase no número de linhas a serem escritas, a despeito de tantos outros aspectos relevantes no processo de escrita de um texto e, a nosso ver, mais grave, a solidão que o aluno enfrenta ao escrever seus textos.

Como vimos, a proposição da prática de *produção de textos* por Geraldini (2004 b), mais que uma nova terminologia, consiste em uma prática de ensino que considera o contexto enunciativo como relevante para que o aluno assuma o papel de sujeito do seu dizer. Trata-se, justamente, da preocupação no

sentido de instaurar a produção escrita como uma prática de linguagem, sendo esta concebida, a partir do dialogismo bakhtiniano, como interlocução.

Em segundo lugar, a docente constata que, por vezes, a escrita não é vista por seus alunos como uma atividade significativa, mas como uma obrigação, uma tarefa escolar. Sua constatação ratifica o posicionamento daqueles que defendem a necessidade de instaurar um trabalho com essa unidade de ensino pautado na interlocução (GERALDI, 2004b; COSTA VAL et al. 2009; ANTUNES, 2003). O que deve motivar o trabalho com a prática de escrita em sala de aula é o que o aluno tem a dizer sobre uma dada questão da realidade. Esse deve ser o ponto de partida e de chegada da aula de Português estruturada por meio das unidades de ensino de língua.

Uma outra questão que mereceu a nossa atenção nesse trecho da entrevista diz respeito à visão do que seria o trabalho de reescrita de um texto. Na acepção da docente, novamente trata-se de uma atividade solitária, cujo sinônimo poderia ser o de “passar o texto a limpo”, e não da perspectiva de instrumentalizar o aluno, por meio de atividades sequenciadas de análise e observação dos textos, para a refacção do texto. Na proposta de estudiosos como Geraldi (2013) e Antunes (2005), a reescrita não é uma atividade solitária, mas orientada pelo professor.

### **5.1.2 Produção textual escrita e autoria: o espaço para a emersão do sujeito-autor**

Nos trechos que analisamos no bloco anterior, procuramos compreender, a partir do discurso assumido pela docente, o lugar ocupado da produção textual escrita em suas aulas e as concepções teóricas que vieram à tona em seu discurso. Neste bloco, questionamos a entrevistada sobre sua compreensão do que seria autoria e a que estratégias de ensino ela recorre a fim de favorecer a emersão do aluno como sujeito-autor. A essa primeira questão a professora responde:

*Autoria? Autoria é você assinar embaixo, né? Aquilo que você produziu, que você escreveu, aquilo que você pesquisou, né? Sua autoria.*



A brevidade da resposta, bem como a hesitação indicam que a docente não teve a oportunidade de refletir teoricamente sobre questões relativas à autoria. Primeiramente, ela associa autoria à assinatura de uma obra<sup>27</sup>, entretanto ao repensar essa questão, relacionando-a ao contexto de sala de aula, liga o conceito de autoria à escrita, à pesquisa, à produção textual. Essa segunda acepção de autoria, provavelmente, aproxima-se do que Azevedo e Tardelli (2011) classificam como escrita-produção, em oposição à escrita-reprodução.

A fim de aprofundar a reflexão iniciada pela docente, reformulamos essa pergunta, questionando-a acerca das estratégias de ensino a que ela recorre com vistas a possibilitar a formação do aluno como sujeito-autor. A professora, então, relata duas práticas de produção escrita que vivenciou com os alunos:

*Eu lembro, Carol, que teve um ano que eu trabalhei numa escola à noite, ensino médio, que eu fiz um trabalho, que foi uma intertextualidade, interdisciplinar, quer dizer. Eu trabalhei com artes, nessa turma, e ao mesmo tempo português, por conta da produção escrita. O trabalho foi o seguinte eles tinham que fotografar o bairro, eu dividi por grupos, em preto e branco, e essa fotografia tinha que ser: no amanhecer, é meio dia, e no anoitecer, já de tardezinha. Então pegar focos onde, na revelação, a gente percebesse esse horário, essa posição do sol mais claro até a posição. Então tudo ia saindo na foto, na imagem. E também eu disse: “Olhe, vocês podem tirar o que vocês acharem de bonito no bairro ou alguma coisa que vocês achem que deveria melhorar, como os buracos na pista ou lixos jogados na rua. Alguma coisa de maneira a denunciar ou para homenagear, pra exaltar o bairro.” E, assim, foram fotografias lindas, maravilhosas, ficou um trabalho belíssimo. Mas junto a essas fotografias eles tinham que fazer a legenda pra essas fotografias. Então foram legendas assim bem interessantes, porque cada um como autor tanto da sua imagem, por ter fotografado, e para criação da legenda, porque ficou livre pra eles criarem. Aí depois a gente botou um painel e toda a escola parou pra olhar, todo dia tinha gente lá, muita gente olhando, lendo e admirando, né? Porque ficou muito bonito. Eu acho que eles se sentiram verdadeiros artistas [risos]. Então, é a formação desse sujeito-autor, na*

---

<sup>27</sup> Tal concepção faz-nos lembrar do conceito de autoria em Foucault (1992). Talvez inconscientemente, o discurso da professora ecoa a noção de obra como justificativa para o que é ser autor.

*estratégia, né? Que a gente tem que criar pra que eles se sintam valorizados, e o que puder fazer pra expor na escola. Como aqui a Literarte. Eles fizeram poemas, eu trabalhei cordel e eu disse: “Não, não vou querer que eles... desenho, uma ilustração do texto que já existe.” Aí eu disse: “Não, então vamos criar um texto de vocês.” Aí aqui na escola eles fizeram com três estrofes, que foi exigência, que foi o ABC, que é um projeto que eu vi na formação, achei interessante. Aí trabalhei com eles a rima, a métrica, aí depois eles fizeram cada um o seu. Aí a gente selecionou, fez alguns ajustes, foi quando digitaram, a gente colocou, expôs no cordão. Aí eles iam lá, viam, tem o nome deles embaixo, como autores daquele poema que tava ali. Então eu acho que sempre que a gente puder valorizar o que eles fazem é válido, porque eles vão ter mais vontade, cada vez mais de fazer mais. E tinha aluno que dizia: “Professora, cadê o meu? Eu ainda não vi o meu, não tá não.” Aí eu dizia: “Calma, a gente vai imprimir todos”.*

Embora seja um excerto longo, consideramos pertinente trazer as duas experiências porque essa reflexão sobre sua prática revela muito mais de sua concepção sobre autoria, do que a questão anterior. Comum a ambas as experiências está o fato de propor aos alunos uma escrita significativa: para além de uma tarefa de treinamento para a escrita, nas duas situações os alunos são convidados a escrever para interlocutores reais.

Como vimos, conforme Bakhtin (2011), todo enunciado se lança em busca de uma resposta. A construção do enunciado – os recursos linguístico-discursivos mobilizados, o tom escolhido, a composição formal, enfim o gênero escolhido - leva em consideração as atitudes responsivas para as quais é criado. No primeiro relato, a professora instiga os alunos a dizerem sobre a sua realidade, por meio de um texto multimodal. A proposta torna-se significativa para o aluno que tem o *que dizer*, há uma necessidade de criticar ou homenagear o seu espaço, e tem *para quem dizer*, pessoas olham, leem seus textos, lançam-lhes uma contrapalavra: estabelece-se, assim, uma relação de interlocução.

Ainda que no relato da segunda experiência mais uma vez apareça a preocupação com a forma, em detrimento de questões como o que o aluno tem a dizer a respeito de uma dada questão, vemos a estratégia de fazer circular o texto do aluno, ampliando os interlocutores, como propiciadora de uma prática

de escrita significativa na escola. A professora reconhece a valorização da escrita como uma estratégia para a formação do sujeito-autor.

Para além de uma estratégia de ensino, na verdade, ocupar-se do que o aluno tem a dizer deve ser o cerne da prática de produção textual escrita na escola. Se o que almejamos é a formação de autores proficientes, que se posicionam criticamente em relação a sua realidade, faz-se necessário estabelecer as práticas de escrita como lugar de interlocução, devolvendo ao aluno o direito à palavra.

Como afirmamos, ao iniciarmos esta seção, o discurso assumido pela docente é permeado de discursos outros que desvelam a constituição de um profissional em transição entre as teorias linguísticas contemporâneas e a concepção tradicionalista de língua. O surgimento, em sua fala, de conceitos como preconceito linguístico, variação, adequação à situação comunicativa, gêneros, reescrita, critérios de textualidade, ainda que alguns deles empregados de forma equivocada, sinaliza que, em alguma medida, a professora está a par das teorias linguísticas contemporâneas aplicadas ao ensino de língua.

O peso, entretanto, dado pela docente à gramática tradicional e à estrutura composicional para balizar o que seria um bom texto aponta para a força da tradição no ensino de língua. Uma hipótese que levantamos para explicar essa questão são as condições de trabalho do professor de ensino básico. Como muitos de nós, a entrevistada possui uma carga de trabalho extensa; tem dois vínculos com redes de ensino distintas e trabalha com públicos também distintos. Nessas condições, o espaço concedido ao docente para refletir sobre sua prática e fundamentá-la teoricamente é mínimo; por vezes, incorporam-se as “novas” tendências de ensino acriticamente, sem a devida apropriação dos pressupostos teóricos que o sustentam, o que abre brechas para distorções e equívocos.

Na próxima seção, analisamos o percurso metodológico seguido pela docente na proposição de uma sequência de atividades cujo foco eram as práticas de produção textual escrita. Sempre que julgarmos pertinente,

remetemo-nos à entrevista para tentar compreender as escolhas da professora durante a sequência das aulas observadas.

## 5.2 Condições de produção: análise das aulas

Antes da análise dos textos produzidos pelos alunos, consideramos importante discutir o contexto mais amplo em que as propostas de produção se inseriram, por isso tratamos do caminho que os alunos vivenciaram no estudo do gênero solicitado. Na rede municipal do Recife, as séries finais do ensino fundamental têm para a disciplina curricular português uma carga semanal de seis horas-aula, com duração de 50 minutos cada. Observamos, no período de novembro a dezembro de 2014, 16 horas-aula que tiveram como objeto de ensino o gênero artigo de opinião. As aulas observadas distribuíram-se nos seguintes horários: segundas-feiras (2ª e 5ª) e quartas-feiras (1ª e 4ª).

A escolha pela observação nesses dois dias deveu-se ao fato de serem as aulas reservadas pela professora para o trabalho com leitura e produção textual. Nas duas outras aulas da turma – uma na terça-feira e outra na sexta-feira – a professora trabalhava conteúdos relativos aos conhecimentos linguísticos e, como esse trabalho não era articulado às demais unidades de ensino, detivemo-nos em observar as aulas de leitura e produção textual.

No quadro 4, podemos visualizar, de forma sintética, o percurso escolhido para o ensino do gênero artigo de opinião:

Quadro 4: Síntese da sequência de aulas observadas em turma de 9º ano

2 h/a	Exploração das características do gênero artigo de opinião	Atividade 1 Definição de artigo de opinião	1h/a
		Atividade 2 Leitura	
		Atividade 3 Esquematização	1h/a

10 h/a	Produção de textos opinativos	Atividade 4 Produção de cartazes para apresentação oral	2 h/a
		Atividade 5 Apresentação oral	1 h/a
		Atividade 6 Leitura	1 h/a
		Atividade 7 Proposta de produção textual:	2 h/a
		Atividade 8 Reflexão sobre a escrita	1 h/a
		Atividade 9 Proposta de produção textual	1 h/a
		Atividade 10 Leitura	2 h/a
4 h/a	Avaliação formal de leitura e produção textual escrita	Atividade 11 Leitura	2 h/a
		Atividade 12 Proposta de produção textual	2h/a

Organizamos a análise em três blocos: 1) Exploração das características do gênero artigo de opinião; 2) Produção de textos opinativos e 3) Avaliação formal de leitura e escrita. Em cada um dos blocos, seguimos como roteiro analítico: a descrição de cada uma das atividades propostas seguida de comentários. Ao final dessa seção, ponderamos em que medida o conjunto de atividades que constituíram a sequência de aulas proposta pela professora podem favorecer a emergência do aluno como sujeito-autor.

Ainda que em suas aulas a professora não tenha utilizado exclusivamente as atividades propostas pelo livro didático de português (doravante LD) adotado para a turma<sup>28</sup>, consideramos relevante caracterizar, de forma geral, a unidade do livro utilizada pela professora, uma vez que esse

<sup>28</sup> Projeto Teláris: Português v.9

material norteou grande parte de sua prática. Com essas breves considerações, não temos o intuito de analisar o livro didático em questão, o que extrapola nosso objeto de pesquisa, mas apenas apresentar o livro utilizado, tendo em vista o peso que adquiriu na prática docente.

O livro *Projeto Teláris: Português v.9* apresenta quatro unidades com dois capítulos cada. Orienta-se pelo estudo dos gêneros textuais, distribuídos no livro a partir das capacidades de linguagem – narrar e argumentar – e das esferas de circulação social: literária (poemas, contos, fragmentos de romance) e dos meios de comunicação de massa (entrevista jornalística, editorial, artigo de opinião e manifesto).

Nas aulas observadas, a professora utilizou propostas que constavam na unidade 4, intitulada “Defender ideias, argumentar e opinar”, a qual se divide nos capítulos 7 e 8, chamados “Artigo de opinião” e “Manifesto”, respectivamente.<sup>29</sup> A própria denominação dos capítulos indica que o livro elege um gênero textual como objeto de estudo, sobretudo para práticas de leitura e produção textual escrita, numa perspectiva que se aproxima da proposta de ensino de Dolz e Schneuwly (2013). A unidade 4 do livro trouxe duas propostas de produção de artigo de opinião: uma no capítulo em que esse gênero é estudado e outra numa seção que fecha a unidade, denominada “Ponto de chegada”.

Cada capítulo se inicia com a seção “Abertura”, que faz uma introdução ao contexto de produção do gênero eleito como objeto de estudo e uma breve ativação de conhecimentos prévios sobre o tema dos textos. A essa seção segue-se a de “Leitura”, que traz o texto central que será estudado no capítulo e a de “Interpretação do texto”, subdividida em: “Compreensão”(traz questões que tratam do tema do texto lido); “Linguagem do texto” (aborda os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos usados no texto lido) e “Construção do texto” (detalha a estrutura composicional do gênero em estudo).

Além dessa seção, temos a de “Prática de oralidade”, que trouxe como proposta um debate acerca do tema tratado na seção de “Leitura”. As seções

---

<sup>29</sup> O anexo C traz a parte do sumário que apresenta a unidade 4 do livro *Projeto Teláris: Português v.9*.

“Outras linguagens” e “Conexões”, com foco na multimodalidade e na intertextualidade, relacionam-se à de “Leitura” ao trazerem textos que igualmente giram em torno da temática abordada no texto central do capítulo.

Desarticulada das demais seções, a seção “Língua: usos e reflexão” aborda os conhecimentos linguísticos e gramaticais, numa perspectiva ligada ao ensino tradicional da gramática normativa; nos capítulos 7 e 8 foram estudadas as regras da concordância verbal e nominal. A seção “Produção de texto” volta-se novamente ao texto lido na seção “Leitura”, o qual serve como modelo do gênero proposto. Cada capítulo traz ainda “Outro texto do mesmo gênero”, dessa feita sem proposta de atividades de interpretação.

### **5.2.1 Exploração das características do gênero artigo de opinião**

A professora destinou as duas primeiras aulas para a definição do gênero artigo de opinião. Essas duas aulas foram observadas em um dia de segunda-feira, em que o horário das aulas de português foi distribuído na 2ª e na 5ª aulas. Esse dado, como veremos, é significativo, tendo em vista que não se trata apenas de uma fragmentação temporal, mas também de um rompimento na sequência de atividades propostas pela docente.

#### **Atividade 1**

Na primeira aula, a professora questiona os alunos acerca do que para eles é o artigo de opinião e alguns se manifestam afirmando ser um texto em que o autor expressa sua opinião. A professora instigou-os a pensarem sobre em que o autor se baseia para formar sua opinião. Propôs, então, como tema para conversa com a turma, a exposição de pessoas comuns em programas televisivos como o *Big Brother* (*reality show* exibido na televisão) para alcançar a fama.

Um grupo de cerca de oito alunos participou ativamente da discussão: alguns se manifestaram favoráveis à exposição na TV e, em tom de brincadeira, afirmaram que gostariam de participar do programa; outros, falaram sobre os estereótipos das pessoas que participavam de *realities*, da

edição que os diretores fazem a fim de criar uma imagem positiva ou negativa do participante. Com o direcionamento da docente, os alunos ampliaram a discussão tratando de como estamos expostos com a presença de câmeras nas escolas, nos lugares públicos, em lojas, bem como nas redes sociais. Esse momento de discussão inicial funcionou tanto como atividade de pré-leitura, quanto como mote para a definição sobre o que é o artigo de opinião. Após essa discussão inicial, a docente mostrou aos alunos que, ao tomar parte da discussão, assim como no artigo de opinião, eles defenderam seus pontos de vista.

Em seguida solicitou que abrissem o livro didático e pediu para que uma aluna lesse o texto da seção “Abertura” do capítulo 7 do livro didático. Esse texto (anexo D) apresenta rapidamente o contexto de produção do artigo de opinião, como podemos ver abaixo:

---

Profissionais da área jornalística, pessoas de destaque em nossa sociedade ou especialistas de diversas áreas do conhecimento escrevem **artigos de opinião** para expressar suas opiniões ou comentar, de um ponto de vista particular, os acontecimentos do mundo.

(LD, p.212)

---

Após essa contextualização, o LD apresenta o tema que será discutido na seção “Leitura”. Como a professora já havia levantado os conhecimentos dos alunos acerca do assunto, a leitura da “Abertura” não fomentou uma nova discussão.

## **Atividade 2**

Na mesma aula, a professora inicia a leitura coletiva do texto “Celebidades descelebradas”, um artigo de opinião escrito por Luli Radfahrer e publicado na seção de tecnologia do jornal Folha de São Paulo, em julho de 2011 (anexo E). O livro didático traz a miniatura do texto em seu suporte original e algumas informações sobre o contexto imediato de circulação do artigo de opinião aparecem em nota no final do texto reproduzido. A professora, no entanto, não aborda essas questões; antes, lê para a turma o início do texto, que reproduzimos abaixo:



---

### **Celebridade descelebradas**

*A celebridade se tornou um mito e, já que é impossível retroceder, é preciso gerir essa nova imagem pública*

---

Após ler esse trecho, a professora detém-se na discussão acerca do que é um mito. Os alunos, os mesmos que participaram no início da aula, aproximam essa palavra de questões relativas à religião e, por um bom tempo, discutem sobre se Deus é ou não um mito, sobre as diferentes religiões que existem no mundo.

Não há uma discussão sobre a plurissignificação da palavra “mito”, nem mesmo sobre o(s) possível(eis) sentido(s) dela no contexto em questão. A docente tampouco aponta para os efeitos de sentido do título “**Celebridades descelebradas**”: a oposição entre a palavra celebridade e o neologismo descelebradas, que, ironicamente, podemos associar ao termo “descerebrado”, uma pista do discurso assumido pelo autor do texto.

No texto, o articulista defende que as mídias sociais e as bases de dados do comércio eletrônico acabaram com a privacidade das pessoas. À semelhança do *Big Brother*, os usuários das mídias sociais estão expostos e, como não têm orientação nem limites para postar as informações, acabam reféns dessa “consentida” invasão de privacidade. Conseqüentemente, conforme o autor, perdemos a espontaneidade nas nossas relações. O texto, com um vocabulário muito ligado às novas tecnologias, é cheio de recursos geradores de efeitos de sentido como ironias e ambiguidades, além disso há uma série de relações intertextuais e menções a discursos outros, diante dos quais o articulista posiciona-se dialogicamente.

Essa discussão, entretanto, não é propiciada, pois o texto sequer é lido integralmente. Após a leitura do título e do subtítulo, e a discussão sobre mito/religião, a professora retoma a palavra, afirmando apenas que a privacidade se tornou um mito porque em qualquer lugar que estivermos há uma câmera nos filmando.

Faltando cerca de dez minutos para a primeira aula acabar, a professora pede aos alunos que realizem a leitura silenciosa do restante do artigo de opinião, enquanto faz a chamada. Apenas alguns alunos leem o texto, a maior parte deles fica dispersa, conversando sobre outras questões. A primeira aula termina e espera-se a continuidade da atividade na próxima aula, a última do dia.

### Atividade 3

Na aula seguinte, no entanto, não houve continuidade da atividade de leitura. Ao invés disso, a fim de definir o que é o artigo de opinião, a professora reproduziu no quadro uma lista de características do gênero, retirada de um esquema do livro didático (anexo F). A seguir temos a transcrição do apontamento feito pela professora:

- Definição

Artigo de opinião – gênero em que jornalistas, personalidades sociais ou especialistas defendem publicamente sua opinião diante de um fato ou assunto por meio de um veículo de comunicação.

- Intenção

1. Manifestar ideias e opiniões e defendê-las por meio de argumentos;
2. Apresentar e defender um ponto de vista sobre determinado assunto ou fato;
3. Tentar convencer os interlocutores.

- Construção

1. Ancoragem ou introdução;
2. Tese / posição;
3. Argumentos;
4. Conclusão.

- Linguagem

1. Objetiva, mas pessoal porque o texto é assinado pelo autor;
2. Emprego de recursos de linguagem na argumentação ao expressar opinião: enumeração, oposição, repetição de argumentos, indicação de causas e consequências.

(Anotação, aula 2)

O esquema apresenta o contexto de produção e circulação do artigo de opinião e nomeia algumas características composicionais e estratégias linguístico-discursivas do gênero. Após anotar o esquema no quadro, a professora solicita aos alunos que copiem em seus cadernos, o que todos

fazem prontamente. Essa atividade de cópia, somada a uma nova chamada<sup>30</sup>, tomou uma parte considerável da aula.

Após a chamada, a professora explica o esquema, detendo-se em alguns pontos. Logo que inicia a fala, um aluno a interrompe:

---

A- Mas, professora, o que é gênero?

P- Gênero Textual é um modelo através do qual vamos escrever. O artigo de opinião, ele tem um formato, pode ser publicado no jornal, na revista. O gênero textual tem características próprias que permitem identificar o gênero. Por exemplo, a HQ, a história em quadrinhos, tem quadros, a entrevista tem perguntas e resposta, a dissertação-argumentativa tem introdução, desenvolvimento e conclusão.

*(Transcrição aula 2)*

---

O diálogo reproduzido é um indício da concepção de gênero da docente: o gênero é visto, sobretudo, como um modelo, uma fôrma, uma estrutura fixa. Apesar de haver destaque para o suporte em que o artigo de opinião circula – “*pode ser publicado no jornal, na revista*” (*Transcrição aula 2*) – os aspectos observados nos gêneros que exemplificam a explicação da professora testificam nossa afirmação: as HQ, por exemplo, são reduzidas a um texto em quadros, as entrevistas ao formato perguntas e respostas.

Após essa explicação, a professora atém-se novamente à leitura do esquema: fala sobre a proximidade da estrutura do artigo de opinião e em relação à dissertação-argumentativa, apontando como diferença o fato de que esta, ao contrário do artigo, não é assinada.

No final da aula, a professora justifica a importância de estudar o artigo de opinião, afirmando que esse gênero estaria presente na prova do IQE (Instituto de Qualidade de Ensino)<sup>31</sup>, órgão que, na época, havia sido contratado pela prefeitura para prestar cursos de formação continuada aos professores da rede e elaborar provas de avaliação de rede escolar para todas

---

<sup>30</sup> A professora, em conversa com a pesquisadora, informou que, pelo fato de as aulas não serem geminadas, sempre realiza uma nova chamada porque há alunos que, por chegarem atrasados à escola, não estiveram presentes na primeira aula.

<sup>31</sup> O Instituto de Qualidade de Ensino (IQE) é um órgão externo às redes públicas de ensino, que, em parceria com secretarias de educação ou com a iniciativa privada, oferece o programa Qualiescola. Segundo dados divulgados no site do instituto, atualmente o programa é desenvolvido nos estados de São Paulo, Pernambuco, Piauí e Bahia, atendendo a mais de 181.676 alunos e cerca de 7.344 educadores de 874 escolas.

as disciplinas das séries finais do ensino fundamental, através do programa Qualiescola II<sup>32</sup>.

Em língua portuguesa, a proposta do IQE era pautada no ensino dos gêneros à moda da escola de Genebra, duas provas eram aplicadas semestralmente: uma de leitura, com análise de três gêneros, e uma de produção textual escrita, que solicitava a produção de texto de um determinado gênero. As formações continuadas chamadas de EPM (Encontros Pedagógicos Mensais) giravam em torno de definir as características dos gêneros propostos para o ensino naquele semestre. Os professores recebiam a lista com os gêneros a serem trabalhados no semestre e, quando não havia uma proposta de estudo do gênero no livro didático adotado para turma, eram entregues propostas de sequências didáticas.

Consideramos importante tratar dessa questão, dada a dimensão que a prova do IQE ganhou no percurso metodológico escolhido pela docente, aparecendo, inclusive em sua fala, como justificativa para o ensino do gênero artigo de opinião. As aulas observadas giraram em torno do “treinamento” para a escrita do gênero artigo de opinião, tendo em vista que este seria solicitado na prova de produção textual escrita do IQE.

Nesse primeiro bloco, chamaram-nos atenção a ênfase dada à definição das características estruturais do gênero artigo de opinião e a descontinuidade da atividade de leitura. A discussão inicial demonstrou a preocupação da docente em ouvir o que tinham a dizer sobre o tema da exposição exacerbada na mídia, que seria tratado no artigo “Celebridades descelebradas”. No entanto, a atividade de leitura posterior a essa conversa não se configurou em uma contrapalavra ao dizer do aluno. Baseando-se em Bakhtin/Volochínov(2009), Geraldi(2004 b) afirma que os textos selecionados pelo professor para leitura devem assumir a função de “ruptura no processo de compreensão da realidade”. Nessa acepção, a atividade de leitura visa a favorecer a ampliação do horizonte de expectativas do aluno, rompendo com a sua interpretação imediata da realidade.

---

<sup>32</sup> O programa Qualiescola II tem a duração de 30 meses, direciona-se às séries finais do ensino fundamental, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências.

A atividade de “leitura silenciosa” proposta pela professora, de fato, silencia a possibilidade de ampliar a discussão, de confrontar o dizer do aluno com outros discursos. Como veremos, na atividade 4, a professora apenas sugere que os alunos releiam o texto, mas a leitura do artigo “Celebidades descelebradas” não foi retomada com a mediação da docente, nem mesmo através das atividades de interpretação propostas pelo livro. Com isso, inferimos que a leitura do texto serviu apenas para apresentá-lo como um exemplo, um modelo do que seria um artigo de opinião.

Talvez por se tratar apenas de exemplificar, através de um texto modelar, o que seria um artigo de opinião, à leitura silenciosa sucedeu uma definição pronta sobre esse gênero. A necessidade de definir o gênero em estudo, bem como expor um esquema que apresente, sobretudo, suas características composicionais, em alguma medida, revela a compreensão da docente acerca do que é necessário privilegiar para a formação do aluno como produtor de textos.

A redução do ensino à apresentação de um esquema, no entanto, não dá conta de favorecer o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à proficiência do aluno produtor de textos. Antes mesmo de ler textos variados ou refletir acerca das semelhanças e diferenças entre os vários gêneros cuja função é a de defender uma tese e convencer o interlocutor, a exemplo do editorial, da carta do leitor, da charge - para mencionar outros gêneros que, juntamente com o artigo de opinião, ocupam esse espaço nos veículos de comunicação -, a docente escolheu oferecer uma definição pronta.

Dessa forma, a ênfase nos aspectos estruturais do gênero e em uma definição prévia à leitura e análise de textos vários, comprometeu a produção dos alunos, como veremos na análise dos textos.

### **5.2.2 Produção de textos opinativos**

As atividades agrupadas neste bloco focalizaram a produção textual. Nas dez aulas que compõem o bloco, foram solicitadas pela professora uma produção oral, na verdade a oralização de um texto escrito, e três produções

escritas, das quais duas foram atendidas por parte da turma. As atividades de leitura propostas, em sua quase totalidade, articularam-se às de produção, servindo como textos motivadores para estas propostas.

#### **Atividade 4**

A professora inicia a aula propondo uma atividade baseada na seção “Prática de oralidade”, do livro didático (anexo G). Primeiramente, descrevemos a proposta do livro para, em seguida, descrever a apropriação que a professora fez dela. No livro lemos:

---

##### **Um bom debate**

##### **Privacidade em tempo de mídias sociais**

Depois de ler os textos de Luli Radfahhrer e de trocar ideias sobre o assunto abordado neles, você e seus colegas já devem ter formado uma opinião sobre **a exposição pública da vida privada propiciada pelo uso da tecnologia e pelas redes de relacionamento on-line**. O que você pensa sobre essa exposição?

(LD, p.220)

---

Após esse comando inicial, em que se pede um posicionamento do aluno quanto ao tema de dois artigos que tratavam dessa questão, a proposta do livro é de realizar um debate regrado. Os alunos com opiniões semelhantes formariam três grupos: os favoráveis à exposição pública e perda da privacidade, os contrários e aqueles que aceitam a exposição com ressalvas.

Cada grupo deveria: eleger um redator para registrar os argumentos do grupo; pesquisar em jornais e na internet outros textos que ampliassem os argumentos levantados; construir um cartaz com um esquema para orientar a fala e eleger um relator para apresentar a opinião e os argumentos do grupo. Depois desse direcionamento, o livro traz algumas orientações acerca de como os participantes devem se comportar durante o debate, define o professor, ou algum aluno por ele designado, como mediador, assinalando o papel a ser exercido por ele e, finalmente, propõe uma avaliação coletiva de cada uma das etapas.

A proposta da docente, na verdade, foi uma simplificação da proposta do livro didático como podemos observar no comando reproduzido a seguir:

---

*P- Vocês vão fazer um cartaz, por isso eu entreguei uma cartolina para cada grupo, onde nesse cartaz cada grupo vai ter um posicionamento em relação ao texto, ao tema que é a mídia na sociedade, essa exposição exagerada na sociedade.*

---

*(Transcrição aula 3)*

Em sua interpretação da proposta do livro didático, o foco dessa atividade deixa de ser o planejamento para o debate regrado e passa a ser a construção de um cartaz em que cada grupo escreveria sua opinião com argumentos para apresentar à turma. Não há mais debate regrado, apenas uma exposição oral. A professora pede que os alunos dividam-se em grupos de cinco a seis integrantes, entrega as cartolinas e jornais, para que os alunos ilustrem os cartazes. Os jornais, que na proposta original serviriam de fonte de pesquisa para ampliação do tema, convertem-se em um depósito de imagens ilustrativas.

Além disso, enquanto o livro menciona dois artigos de Luli Radfahrer (o segundo artigo, “Quinze minutos de infâmia”, é apresentado na seção “Construção do texto”), a professora, que solicitara apenas a leitura individual um dos artigos, menciona que a atividade dará continuidade ao texto “Celebridade descelebradas”.

Uma questão, a nosso ver, ainda mais grave que essa simplificação é o silenciamento da voz dos alunos: é a própria professora quem define a opinião que será defendida por cada grupo. Cinco grupos foram formados e ela designa dois grupos para serem “contra”, dois “a favor” e um “em termos”, ou seja, favorável à exposição com algumas ressalvas. O diálogo a seguir, travado entre a professora e dois alunos de um grupo escolhido por ela para ser a favor da exposição exacerbada na mídia, com conseqüente perda de privacidade, é um sinal importante da perspectiva de ensino adotada:

---

*A1- Professora, eu quero ser contra.*

*P- B(nome da aluna)., cumpra o seu papel.*

*A2- Eu quero ser contra, mas tem que ser a favor. É que nem a história. Eu quero ser mocinho, mas manda ser vilão. (falando apenas com a colega do grupo)*

---

*(Transcrição aula 3)*

O diálogo revela que não há uma preocupação da docente com o que os alunos têm a dizer. A atividade não se configura como uma prática de linguagem, tendo em vista que não privilegia a interlocução, constitui-se em simples cumprimento de uma tarefa escolar.

A conversa do aluno com sua colega aponta para o caráter artificial da atividade escolar: é preciso representar o papel designado pelo professor assim como o ator representa o papel que lhe foi designado. A comparação usada pelo aluno, resignado a cumprir o seu papel de aluno-função (GERALDI 2004 c), corporifica as atividades escolares que, em nome de ensinar/ exercitar um conteúdo, aniquilam a voz do aluno, cerceando a sua emersão como sujeito.

A aluna, entretanto, não satisfeita com a resposta dada pela professora, nem com o conformismo expresso pelo colega, insiste em defender seu ponto de vista e argumenta com a professora, que acaba cedendo à sua pressão.

Em resposta à solicitação da docente, os grupos pegam o material para a confecção dos cartazes, mas, em sua maioria, ficam dispersos e com dúvidas quanto à realização da atividade. Ao questionarem a professora, ela pede que os alunos releiam o artigo “Celebidades descelebradas” (LD, p.213-214). A professora menciona que a atividade será parte da nota do bimestre e os grupos começam a elaborar os cartazes.

Não houve nenhuma orientação sobre como formular os argumentos, como elegê-los. Há uma naturalização dos processos de planejamento e produção do texto oral. A atividade de leitura é minimizada e a ocupação dos alunos é com a confecção do cartaz: definir quem do grupo tem a letra bonita para escrever no cartaz, verificar se a cartolina está manchada e quem pode emprestar a régua...torna-se a preocupação central

Para a realização dessa atividade foram necessárias duas horas-aula. Como na quarta-feira, dia em que a atividade se iniciou, só houve uma aula, ao seu término, a professora recolheu os cartazes e entregou-os novamente aos grupos na aula da segunda-feira da outra semana, quando a atividade de produção dos cartazes foi concluída.



## Atividade 5

Essa atividade foi realizada na última aula da segunda-feira. Naquele dia, os alunos precisaram se deslocar para a sala multimídia devido à fumaça que saía de um dos ventiladores. Assim, a aula de 50 minutos foi reduzida a 30 minutos. A professora chama o primeiro grupo, que deveria ser contra, para ir à frente expor sua opinião. Os alunos, entretanto, não haviam definido quem seria o relator do grupo e, por isso, perdem muito tempo discutindo quem iria falar. Por fim, a professora pede para todos os componentes irem à frente e questiona o ponto de vista deles sobre a exposição na mídia e a privacidade, mas, como os alunos não se posicionam, ela mesma lê o texto do cartaz, em que os alunos dizem que a privacidade é muito importante e as pessoas não devem ser fotografadas sem permissão.

O grupo 2, que deveria ser favorável à exposição na mídia, apresentou sua opinião afirmando que a *internet* facilita a vida das pessoas, pois, a partir das redes sociais, é possível reencontrar as pessoas que conhecemos no passado, mas as pessoas devem saber usar a *internet*, portanto o grupo é favorável desde que essa exposição seja de forma consciente. O grupo 3, definido para assumir a posição “em termos”, não apresenta a opinião, apenas entrega o cartaz.

O grupo 4 problematiza a questão da privacidade nos dias de hoje e manifesta-se contrário à exposição exacerbada na mídia e nas redes sociais. Foi desse grupo a aluna que solicitou à professora defender seu posicionamento. Esse é um dado importante: a despeito da configuração da atividade como simples exercício representativo, esse grupo acaba por subverter a ordem dada pela professora para defender seu posicionamento.

O grupo 5, destinado a ser contra, mostrou não haver compreendido bem o tema, como podemos ver na fala da aluna que representou o grupo:

---

*A- Privacidade é o que você faz, o que deixa de fazer. Privacidade é expor totalmente sua vida. Somos contra, porque as pessoas usam a privacidade de um modo incorreto, expondo demais a sua vida pessoal, sem necessidade e sem pra que disso tudo.*

---

*(Transcrição aula 5)*

A aluna confunde os termos privacidade e exposição, tomando-os como sinônimos, mas, apesar disso, a professora não intervém. Recebe os cartazes dos grupos e discorre sobre como o fato de muitos grupos não terem escolhido o relator prejudicou as apresentações. A aula chega ao fim, com a realização da chamada.

### Atividade 6

Nesse dia de quarta-feira não houve a primeira aula. A professora inicia a aula pedindo que os alunos abram o livro nas páginas 222- 223, na seção “Conexões” (anexo H). Essa seção traz três textos de gêneros diferentes, que se ligam ao texto de abertura do capítulo 7 (o artigo de opinião “Celebidades descelebradas”) pela temática, uma vez que também problematizam a exposição na mídia e a perda de privacidade, trazendo outras perspectivas acerca da questão. Antes de descrever como a professora conduziu a atividade, faremos uma explanação de como os textos são apresentados no livro didático.

O primeiro texto, intitulado “Big Brother não é só um título de programa de TV”, é um texto expositivo, que traz uma resenha e um trecho do romance 1984, de George Orwell, além de um *box* com algumas informações sobre esse autor. Antes do texto, lê-se no livro a seguinte orientação:

---

Estar na mídia parece exercer um fascínio sobre grande parte das pessoas não é? E se o mundo tivesse suas ações, atitudes e relacionamentos controlados o tempo todo por um único poder? Como seria?

Relacione o que você vai ler com o que você sente ou pensa sobre a exposição e o controle da vida privada por meio da tecnologia.

(LD, p.222)

---

O segundo é um Cartum de Bruno Liberati que compara as perspectivas profissionais das gerações pré e pós Big Brother (*reality show*), com um humor crítico. A orientação do livro, antes da leitura do cartum é:

---

Divirta-se como cartum e relacione com o que você leu nesse capítulo.

(LD, p.222)

---

O terceiro texto é a letra da música “Tá na mídia”, de Arnaldo Brandão. A letra trata de como a mídia nos desumaniza, da relativização de valores éticos, em uma crítica à sociedade midiática e consumista. Antes da apresentação do texto, lê-se:

---

E depois de tanta reflexão sobre o controle da privacidade pela mídia, que tal ler e cantar a música “Tá na mídia”?

(LD, p.223)

---

Como podemos perceber, na apresentação dos textos, não há uma proposição de questões para interpretação e análise dos textos, o objetivo da seção é que os alunos ampliem a visão sobre a exposição na mídia e, para tanto, são apresentados três textos de gêneros e momentos históricos distintos. Cabe ao professor, na condução da atividade, apontar para a historicidade dessa questão: em 1949, o romance de Orwell anunciava o domínio da sociedade por um poder totalitário instrumentalizado pela mídia. Aqui caberia atualizar o texto trazendo, por exemplo, fatos que abordassem essa questão. O cartum e a música, mais recentes, apontam para como a mídia interfere em nossa cosmovisão: nossos valores, nossas crenças, nossas perspectivas são, de certa forma, “controlados” pela mídia.

No trabalho com o primeiro texto, a professora pede a um aluno que leia o texto “Big Brother não é só um título de programa de TV” e, ao retomar a palavra, detém-se ao *box* que traz informações sobre a vida do autor: explica o que é pseudônimo, que a tuberculose matava muitas pessoas na década de 1950. Não há uma discussão sobre o romance de Orwell, o caráter “profético” de muito do que o autor traz em seu texto, apenas a leitura do trecho do romance.

É a própria professora quem lê e interpreta o cartum, após a leitura ela questiona:

---

*P- Esse menino descolado, gente, que afirma ser Big Brother. Big Brother é profissão?*

*A- Não é né, mas ganha dinheiro.*

(*Transcrição aula 6*)

---

A professora, então, faz uma crítica ao fato de uma pessoa que não estudou, como um engenheiro, professor, advogado, tornar-se milionário como um Big Brother. Os alunos participam da discussão e usam argumentos muito semelhantes aos da primeira atividade: alguns acham que vale a pena e afirmam que participariam de um *reality show*, outros criticam esse tipo de programa, falam dos estereótipos.

Aqui percebemos que, embora já estejamos na 6ª aula em que, de alguma forma, os alunos tratam da exposição na mídia e da perda de privacidade, não houve avanço na discussão desse tema. Atribuímos isso ao fato de que as atividades de leitura até aqui realizadas não foram conduzidas de forma a confrontar/expandir o discurso assumido pelo aluno.

Algumas alunas leem a letra da música e a professora comenta como as pessoas ganham dinheiro ao construírem *blogs*. A conversa, monopolizada pela professora, gira em torno de uma *blogueira* que criou um *blog* para compartilhar dicas de emagrecimento, através de atividades físicas e da reeducação alimentar; por ter muitos seguidores, a *blogueira* vem sendo patrocinada por muitas empresas. A leitura do terceiro texto igualmente não fomenta uma discussão sobre os discursos materializados na letra da música.

A aula chega ao fim e a professora solicita aos alunos uma atividade de produção textual. Reproduzimos a seguir o comando dessa proposta:

---

*P- Eu quero que vocês façam em casa um texto, pequeno mesmo, falando uma opinião de vocês sobre a mídia. Anotem assim: Pra você o que é estar na mídia?*

*(Transcrição aula 6)*

---

Acreditamos que a temática da mídia correlacionada ao consumo, à exposição nas redes sociais, à perda da privacidade é uma questão vivenciada pelo jovem contemporâneo, no entanto, os alunos não atendem a essa primeira proposta de produção escrita, e a professora, como veremos, não retoma essa atividade.

Levantamos algumas hipóteses para tentar compreender a não adesão da turma à proposta. O comando dado pela professora para a produção do texto, a nosso ver, é falho: “falar uma opinião sobre a mídia” parece-nos uma

proposta muito vaga. Nele não há previsão das condições de produção (GERALDI, 2013), a proposta constitui-se em simples cumprimento de uma atividade escolar; a única orientação dada pela professora é o tamanho do texto “pode ser pequeno”.

Além disso, a atividade de leitura que precedeu a proposta não promoveu uma discussão que ampliasse o que já havia sido dito pela turma nas duas outras atividades em que foram chamados a opinar sobre o tema: a discussão inicial (atividade 1) e a apresentação oral (atividade 5). Embora os alunos leiam, ao menos, três textos que abordam questões relacionadas à mídia, exposição e perda de privacidade, eles não são instigados a refletir sobre os discursos veiculados nesses textos.

Possenti (2002) critica atividades de leitura que, como as que observamos, se detêm a “decodificar” a mensagem do texto, sua temática. Assumindo uma perspectiva bakhtiniana, afirma que “ler deveria ser, antes de mais nada, desmontar um texto para ver como ele se constrói, até para que se possa dizer qual a relação entre seu modo de ser construído e os efeitos de sentido que produz” (POSSENTI, 2002, p.106).

Esse estudioso defende, portanto, a necessidade de alçar as atividades de leitura à dimensão discursiva. Para tanto, faz-se necessário que os alunos, a partir da mediação do professor, desconstruam o texto a fim de desvelar o discurso do outro e perceber a relação entre a forma como foi construído e os efeitos de sentido possibilitados.

### **Atividade 7**

A atividade foi realizada em duas aulas, em um dia de segunda-feira. A professora inicia a aula solicitando aos alunos a entrega dos textos que deveriam ter produzido em casa. Como nenhum aluno realizou a atividade, a professora lembra-lhes que todas as atividades solicitadas irão compor a nota do bimestre e que, na prova da unidade, eles terão que escrever o artigo de opinião.

A professora anuncia que eles irão produzir um texto, um artigo de opinião a partir das ideias de um texto que ela trouxe. Ela, então, entrega-lhes

a cópia do texto, intitulado “Universalização da educação do ensino fundamental” (anexo I), publicado na seção “Opinião”, do jornal Folha de Pernambuco, do dia 30 de outubro de 2014. Apresenta o exemplar do jornal, o qual fazia parte do acervo da escola, em que o texto foi publicado.

O texto motivador foi escrito por Ademar Brasileiro Bezerra, professor de Educação Física. Veiculado na seção “Opinião”, versa sobre a universalização do ensino básico. O autor enumera ao menos quatro problemas a serem enfrentados em busca da qualidade do ensino público: a desvalorização da carreira docente, um currículo e proposta de ensino integral que não atendem à formação ampla do aluno; as lacunas na formação do professor, bem como os problemas estruturais que obstaculizam a introdução das novas tecnologias no cotidiano escolar.

Uma aluna lê o texto para a turma e, após a leitura, a conversa gira em torno da diferença entre o ensino da rede pública e o da rede particular no Brasil, bem como da diferença entre a educação básica no Brasil e nos países desenvolvidos. A professora chama atenção para o pouco comprometimento dos alunos nos estudos, o que contribui para a baixa qualidade do ensino. Após essa breve discussão, a primeira aula chega ao fim; na aula seguinte, do mesmo dia, a professora faz a anotação no quadro:

Anotação de aula

Após a leitura do artigo de opinião, faça um texto, criando um novo título para o seu texto, e tomando como exemplo para fundamentar seus argumentos o texto em questão. 25 linhas no máximo, 20 linhas no mínimo.

(Aulas 07-08)

Mais uma vez o comando dado pela professora assemelha-se à tradicional proposta da redação escolar. Ao confrontarmos o enunciado em análise com o que Geraldi (2013) defende acerca das “condições de produção”, que definem objetivos plausíveis para a escrita na escola, percebemos que o comando da escrita não atende a questões centrais, tais como: o que dizer, para quem, por quê, como dizer.

O aluno compreende que deve escrever um texto (a definição do gênero fica a cargo de sua interpretação), logicamente para o professor, tendo em

vista que não há definição de uma outra situação comunicativa. As orientações resumem-se ao número de linhas, à criação de um título e à fundamentação dos argumentos no texto de apoio.

Os alunos ficam muito dispersos, metade da turma realiza a tarefa. Durante a atividade de escrita, alguns alunos levantam-se, vão ao birô dirimir dúvidas sobre como fazer os textos. A professora, então, fala para toda a turma que os alunos podem citar o artigo que leram, mas também devem trazer outros conhecimentos:

---

*P- Tem que fazer com as suas palavras. Eu dei como no Enem, um texto de apoio. Mas deve trazer seu conhecimento de mundo também: reportagens, textos que leu na internet.*

*(Transcrição aula 7)*

---

Chama-nos atenção nessa fala o fato de a professora buscar em um exame externo ao contexto vivenciado pelos alunos a legitimidade para a sua proposta. Ao fim da aula, apenas 12 alunos entregam os textos à professora. Como veremos na seção destinada à análise dos textos dos alunos, ao tentarem adequar seu texto à proposta de produção apresentada, o que ocorre é que a voz do texto motivador é assumida pelos discentes de tal forma, que percebemos uma tendência ao apagamento de autoria.

Compreendemos que esse problema está relacionado a algumas questões: a superficialidade da atividade de leitura, o desinteresse do aluno pela temática, a já mencionada proposição de escrita como mera tarefa escolar. Assim, o aluno, a fim de cumprir a tarefa dada, devolve como resposta a cópia do texto que lhe foi oferecido.

É preciso frisar que, embora o gênero artigo de opinião fosse o objeto de estudo das aulas, não observamos atividades de leitura que proporcionassem a reflexão acerca de como, em textos de opinião, o autor incorpora a seu texto outras vozes, num movimento dialógico de assimilação ou distanciamento, e de que recursos linguísticos a língua oferece para marcar o posicionamento do autor ao trazer essas vozes para o fio de seu texto.

Assim como na primeira proposta, à leitura do texto segue-se imediatamente a proposta de produção escrita, em um movimento de:

apresentação de um texto “modelar”, discussão temática, proposta de produção. Essa foi uma das poucas atividades em que a professora se descolou do livro didático, criando uma proposta própria de aula.

Entretanto, o texto escolhido pela professora como texto motivador, não foi satisfatório: além de mal escrito, sua temática não despertou o interesse da turma. O tema, objeto do discurso ideologicamente conformado, é a dimensão do gênero que desperta o interesse do leitor. A leitura significativa, ultrapassando a simples decodificação, é geradora de respostas. Por meio dela estabelece-se uma relação interlocutiva, em que o leitor torna-se coautor do texto lido, acrescentando-lhe suas palavras. Sendo assim, é primordial à prática de leitura que reconhece o aluno como sujeito da linguagem, por isso é importante que o professor escolha textos cujas temáticas interessem ao jovem leitor, relacionem-se com seu mundo.

Conforme Galdi (2014), o tema para a escrita deve surgir da realidade vivenciada pelo aluno; em resposta a seu texto, o professor seleciona outros textos a fim de que as atividades de leitura propiciem ao aluno um aprofundamento temático e uma reflexão sobre o escrito, apresentando-lhe outras formas de dizer.

O artigo oferecido pela professora não atende nem ao aprofundamento temático, nem a reflexão sobre o escrito. Sua entrada na sala de aula, ao que parece, justificou-se pelo suporte em que foi encontrado, o objetivo da professora, conforme dados coletados na entrevista, era mostrar que o artigo de opinião circula em jornais. A nosso ver, foi importante o fato de trazer o texto em seu suporte original, mostrando o espaço em que artigos de opinião normalmente circulam, entretanto essa justificativa não é suficiente para a escolha de um texto para o qual se propôs uma atividade de produção escrita.

### **Atividade 8**

A professora inicia a aula entregando aos alunos os textos que eles produziram na aula anterior e alertando-os para um problema comum a vários textos: a cópia do texto motivador. Retoma a afirmação de que os alunos poderiam citar o texto “Universalização da educação do ensino fundamental”,



mas deveriam trazer outros conhecimentos sobre o tema. O diálogo reproduzido a seguir demonstra a preocupação da professora em compreender as dificuldades enfrentadas na escrita do texto.

---

*P- Qual foi a maior dificuldade para vocês fazerem o texto?*

*A- Preguiça (em tom de brincadeira).*

*(Transcrição, aula 8)*

---

À resposta do aluno não se seguem outras em que eles abordem as suas reais dificuldades para realizar a atividade proposta. Ao que parece, a professora aceita a brincadeira do aluno como verdade<sup>33</sup>, pois, após seu questionamento, não houve uma intervenção por meio de atividades sistematizadas que visassem a tratar dos problemas encontrados nos textos dos alunos, tampouco uma atividade de leitura a fim de ampliar a visão da turma acerca da temática abordada. Foram apenas comentários orais acerca do problema da cópia do texto motivador encontrado na maior parte dos textos que os alunos produziram.

Apesar de conversar com os alunos acerca do problema encontrado em seus textos – de não descolar do texto motivador – não houve uma proposta de reescrita. Talvez a explicação para essa ausência de uma intervenção mais sistemática esteja, como vimos na análise da entrevista, na concepção da professora sobre o que seria a prática de escrita e reescrita.

Após esse breve comentário, a professora afirma que os alunos terão uma nova oportunidade de fazer uma outra produção textual, para entregar naquele mesmo dia.

### **Atividade 9**

A professora pede, então, que os alunos abram o livro na página 264 (anexo J). A proposta do livro é de produção de um artigo de opinião com o

---

<sup>33</sup> Na entrevista concedida pela docente, a *falta de vontade e de paciência* são apontadas como dificuldades que a professora observa nos alunos, que redundam na não realização das atividades propostas.

tema: **O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?** No livro, a proposta é detalhada em:

- 1) Revisão: tópicos sobre a função social e a estrutura do artigo de opinião;
- 2) Planejamento: orientações acerca da escrita, sobretudo quanto aos aspectos formais do texto e da reescrita do texto, os alunos são orientados a trocar seus textos com colegas da turma e reescrever a versão final a partir de sugestões do colega;
- 3) Circulação do texto: há sugestão de compartilharem a leitura dos textos em sala de aula e montarem um mural com os textos, agrupando-os de acordo com o ponto de vista defendido.

A professora resume a orientação para a elaboração do texto à retomada do esquema anotado no caderno dos alunos (Atividade 3) e a uma breve discussão acerca do tema. A seguir reproduzimos a orientação dada pela professora:

---

*P- Em casa seus pais trabalham, estão cansados? Tragam suas experiências para o texto, mas de maneira suave, elegante. Ao invés de dizer “Na minha casa...”, dizer “Tem famílias que...”. Traga exemplos de como as famílias interagem pouco por conta da tecnologia.*

*(Transcrição aula 8)*

---

Em conversa com a pesquisadora, a docente afirmou que, ao escolher essa proposta, levou em consideração a inexistência de um texto de apoio. Com isso, pretendia que os alunos trouxessem para o texto “ideias próprias”. Tal compreensão do que seria um bom texto distancia-se da concepção defendida por Possenti (2002), para quem um texto com indícios de autoria seria aquele em que o autor dá voz a outros textos e, nesse diálogo com outras vozes, atribuí-lhes um acento de valor.

A primeira aula do dia termina e, como o professor da aula seguinte faltou, a professora “subiu aula”<sup>34</sup>. Os alunos ficaram sozinhos fazendo a atividade, enquanto a professora dava aula na turma em que efetivamente deveria estar de acordo com o horário. Em virtude da ausência da professora,

---

<sup>34</sup> “Subir aula”, uma prática comum na escola em que se deu a pesquisa, consiste em um arranjo voltado para substituir as aulas de professores que não estão presentes na escola, com isso os alunos não ficam sem os primeiros horários do turno.

muitos alunos ficaram dispersos, apenas a metade da turma, 13 alunos, entregou a atividade no final da aula.

### Atividade 10

A professora inicia a aula sem fazer nenhuma menção ao texto que os alunos produziram na aula anterior. Pede que formem duplas e abram o livro na página 245 (anexo K) para que leiam o texto “Manifesto Nhengaçu verde-amarelo” e respondam às perguntas propostas no livro. A professora lê para os alunos as três perguntas reproduzidas a seguir:

1. Que outros elementos, além da anta, foram escolhidos para mostrar que o grupo é genuinamente brasileiro?
2. O que o manifesto defende?
3. Nesse trecho é possível destacar alguns argumentos. Escolha e escreva dois deles.

(LD, p.245)

Após a leitura, dá-lhes a seguinte orientação:

---

*P- São perguntas que vocês vão encontrar a resposta no texto. Não é uma resposta pessoal e sim está no texto. Por quê? Vocês vão observar a maneira que foi argumentado no texto, como ele foi organizado, certo?*

*(Transcrição aula11)*

---

Após essa orientação, fala sobre o glossário que vem ao lado do texto e que deve ser consultado pelos alunos em caso de dúvidas. Solicita-lhes também que leiam o texto “Manifesto da antropofagia periférica”, da página 246 (anexo K), e respondam mais três perguntas propostas pelo livro didático. No quadro abaixo, transcrevemos as perguntas:

1. O que o manifesto critica?
2. O que defende?
3. Transcreva o argumento que você considera mais significativo nesse manifesto. Justifique sua escolha.

(LD, p.246)

Os alunos ficam dispersos e a professora fala sobre a proximidade das provas, diz que dará os vistos no caderno para pontuar na nota da prova. Mesmo sob ameaça, são poucos os alunos que realizam a atividade. Quando vão ao birô dirimir dúvidas, a professora pede que os alunos releiam o texto, explicando-lhes que não se trata de dar a opinião deles sobre o texto, mas de identificar no texto a resposta.

Na aula seguinte, no mesmo dia, a professora faz a correção coletiva da atividade. Pede a uma aluna que leia o texto “Manifesto Nhengaçu verde-amarelo” e, assim que vão surgindo termos que considera difíceis para os alunos, a professora lê o significado no glossário. Após a leitura, a professora retoma a palavra para iniciar a correção, mas é interrompida por dois alunos. Transcrevemos o diálogo a seguir por considerarmos emblemática a concepção de texto e leitura que subjaz à atividade proposta:

---

*P- Então veja bem, depois de ler o texto...*

*A1- eu não entendi nada.*

*A2- Que não entendemos nada.*

*P- Aí quando a pessoa não entende, deve reler. Inclusive tem aqui, ao lado do texto (aponta para o glossário) palavras onde o significado está completando a informação do texto, palavras que não são comuns pra gente.*

*(Transcrição aula12)*

---

A professora, então, relê o glossário e passa a correção da atividade. A solução dada para o questionamento dos alunos revela a ingenuidade com que trata a atividade de compreensão textual: como se compreender um texto se resumisse a conhecer o significado das palavras que o compõem.

Os dois textos são trechos de manifestos. O primeiro deles foi escrito no início do século XX, no contexto do movimento cultural modernista; já o segundo, mais próximo dos alunos do ponto de vista temporal e temático, defende as manifestações culturais da periferia. Não há uma abordagem do contexto enunciativo em que os textos foram produzidos, nem mesmo um confronto entre os discursos dos dois manifestos. Com isso, perde-se a oportunidade de ouvir o que os alunos têm a dizer sobre os discursos veiculados nos textos, que relação esses manifestos têm com a vida na periferia.

A dinâmica da correção dá-se da seguinte forma: a professora lê a pergunta, alguns alunos (três duplas) respondem, ela pede-lhes, então, que identifiquem o trecho em que encontraram a resposta. Enquanto isso, a maior parte da turma copia as respostas dadas pelos colegas, pois, como a professora afirmara no início da aula, daria o visto nos cadernos.

Essa mesma dinâmica é mantida na correção das questões propostas para o texto “Manifesto da antropofagia periférica”: uma aluna lê o texto, à leitura segue-se a correção das questões no mesmo formato. Durante a correção dessa segunda atividade, a professora reitera que não se trata de dar uma opinião, mas de identificar as respostas no texto, como podemos constatar no diálogo a seguir, referente à correção da 2ª questão:

---

*P- O que o autor do texto defende?*

*A- A igualdade.*

*P- Tem um trecho que você retirou para comprovar isso?*

*(Transcrição, aula12)*

---

Após o término da correção, a professora faz a chamada e dá o visto nos cadernos dos alunos. Essa atividade de leitura parece ter caído de paraquedas: não promoveu um debate sobre os discursos veiculados nos textos, não se relaciona com o que vinha sendo tratado nas outras aulas. Segundo a professora, o objetivo da atividade consistia em que os alunos identificassem argumentos utilizados pelos autores dos manifestos em defesa do ponto de vista.

Reiteradas vezes, na fala da docente, como transcrevemos acima, os alunos são orientados a buscar no texto a resposta, são inclusive orientados a não opinar. Essa condução da atividade evidencia uma concepção de leitura como decodificação, ou, conforme Leffa (1999), uma perspectiva de leitura textual. Segundo esse autor, nessa perspectiva de leitura, predominante nas décadas de 1950-1960, não há espaço para negociação de sentidos entre leitor e autor do texto. O que se evidencia é a extração do conteúdo que subjaz ao texto.

Dentre as aulas de leitura observadas nesse bloco, essas foram as duas únicas em que houve proposição de questões para o estudo do texto, o que sugeriria uma leitura mais aprofundada. No entanto, a escolha dos textos, assim como a abordagem conferida ao seu estudo, não promoveram a emersão do aluno como sujeito da linguagem: mais uma vez trata-se de simples cumprimento de uma tarefa escolar.

A condução da atividade de leitura distancia-se do que Bakhtin/Volochínov (2009) denominam de compreensão responsiva ativa: o aluno não é convidado a estabelecer com o texto uma relação dialógica. Não é importante saber o que ele tem a dizer sobre os discursos materializados nos textos, tendo em vista que essa dimensão sequer é abordada.

Nesse bloco de atividade, chamou-nos atenção a ênfase dada à proposição de atividades de produção textual: aos alunos foram solicitadas quatro produções textuais, sendo uma oral e três escritas. Na análise das aulas, essa quantidade de propostas de produção, entretanto, não revelou uma prática que favorecesse o desenvolvimento do aluno proficiente na escrita.

Nas três propostas de produção que observamos, ao aluno é solicitada a escrita sem que haja: um planejamento prévio, a leitura de textos com diferentes pontos de vista acerca da temática solicitada ou a consulta de material vasto. Embora a professora tenha elegido o gênero artigo de opinião como objeto de ensino, preocupando-se em mostrar aos alunos o suporte em que o gênero circula de modo prioritário, não há uma abordagem discursiva na análise dos textos propostos como motivadores à produção do aluno.

### **5.2.3 Avaliação formal de leitura e produção de textos opinativos**

As atividades que compõem este bloco, realizadas em 4 horas-aula, constituem-se em instrumentos da avaliação formal do 4º bimestre do ano letivo. Foram duas provas: uma de leitura e outra de produção textual escrita; ambas partiram do artigo de opinião “Sou contra a redução da maioria penal”, de Renato Roseano (anexo L), em que o autor, advogado e coordenador de entidades em defesa da criança e do adolescente, posiciona-se contrariamente à redução da maioria penal.

## Atividade 11

Essa atividade foi realizada em um dia de segunda-feira, durante a primeira e a quarta aulas do horário. A professora inicia a aula entregando aos alunos a folha que contém a avaliação, que consiste em uma atividade de leitura e compreensão escrita. Para que os alunos respondam às questões, a professora dá a seguinte orientação:

---

*P- No primeiro lado da página, eu coloquei uma definição de artigo de opinião, só pra recapitular, só pra que lembrem pra que serve e o que é. Logo abaixo, tem um artigo de opinião redigido. Então vocês vão ler, depois de ler, vocês vão responder às perguntas que estão no verso da folha.*

*(Transcrição, aula 14)*

---

A seguir reproduzimos as questões propostas para a análise do texto:

Ler novamente o texto e responder as questões a seguir:

- a) Quem é o autor do texto? Em que ele é especialista?
- b) Onde o texto foi publicado?
- c) Qual é a questão polêmica?
- d) O autor refere-se a um acontecimento que o levou a escrever esse artigo. Que acontecimento foi esse?
- e) Qual a posição do autor a respeito da polêmica?
- f) Que argumentos ele usa para justificar sua posição?
- g) No texto, o autor apresenta argumentos de pessoas que discordam dele. Que argumentos são esses?
- h) O autor propõe alguma alternativa de tratamento para os jovens infratores, ou seja, reflete a respeito de uma solução para a polêmica?
- i) Qual o objetivo do autor?
- j) Quem é o público leitor?

(PPE3)

Embora inquietos no início da atividade, os alunos começam a resolver a prova, pois estão preocupados com as notas, assunto recorrente nesta última semana em que observamos as aulas. Alguns alunos vão ao birô solicitar ajuda da professora para responder às questões. Ela os orienta a reler o texto, às vezes indicando um determinado trecho para que respondam à questão. O diálogo, transcrito a seguir, é representativo da orientação dada pela professora aos alunos que lhe procuraram:

---

A- Professora, como assim a posição do autor?

P- A opinião do autor. Tire trecho do texto, comprovando a opinião dele.

(Transcrição, aula 14)

---

Novamente aqui a professora não convida o aluno a posicionar-se ante o discurso defendido pelo articulista. Trate-se apenas de “tirar do texto a resposta”, ou seja, identificar e repetir o que está no texto, atividade que evidencia concepção de leitura como decodificação.

Ao término da primeira aula, as provas são recolhidas e, na outra aula, no mesmo dia, são devolvidas para que os alunos concluam a atividade. Observamos que muitos alunos tiveram dificuldade de distinguir opinião de argumento e de compreender o jogo dialógico do texto em que o autor lança o argumento do outro para contra-argumentar. Atribuímos essas dúvidas ao fato de que não houve um trabalho de leitura consistente que, ultrapassando a decodificação, abordasse a dimensão discursiva.

Ademais, às questões propostas para análise do texto, realizadas individualmente, não se sucedeu uma discussão coletiva nem acerca do tema proposto, tampouco do quadro enunciativo em que o texto foi produzido ou dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelo autor em defesa de seu ponto de vista. Na aula seguinte, o texto é retomado para uma outra atividade, também individual.

## **Atividade 12**

A professora inicia a aula falando que na prova desse dia os alunos teriam que produzir um artigo de opinião. A professora entrega aos alunos o artigo “Sou contra a redução da maioria penal”, de Renato Roseano, e orienta-os a escrever um texto em que vão defender um ponto de vista, assim como Renato Roseano fez no seu artigo. Afirma que alunos devem escrever um texto de 20 a 25 linhas, em que podem ser contra ou a favor da redução da maioria penal. Pede ainda que criem um título e anota no quadro o tema: Você é contra ou a favor da redução da maioria penal?



Os alunos, embora inquietos, passam a fazer a atividade em uma folha de caderno. Ao término da primeira aula, a professora recolhe os textos e avisa que na próxima aula entregará uma folha definitiva para que os alunos reescrevam seus textos. Na aula seguinte, no mesmo dia, à medida que os alunos terminam de escrever, a professora orienta-os a reler o texto e passar a limpo para entregá-lo na folha definitiva. Os alunos concluem a atividade e, ao fim da aula, 23 textos foram entregues à professora.

A temática escolhida pela professora para a produção textual pareceu-nos pertinente, pois os alunos convivem com a realidade do tráfico, do aliciamento de menores para o crime e da exclusão/violência social. Além disso, foi um tema exaustivamente comentado na mídia em 2014, tendo havido, no Congresso Nacional, propostas de alteração dos textos legais que estabelecem a idade mínima para cumprimento da pena (18 anos).

Como já mencionamos, a proposta de produção funcionou como instrumento de avaliação do último bimestre do ano letivo. Dessa forma, a nosso ver, temos uma amplificação do desdobramento do gênero na sala de aula. Além de não se tratar de uma resposta a uma necessidade espontânea de comunicação, o aluno sabia que sua escrita seria objeto de avaliação do professor e receberia uma nota que contribuiria para definir sua aprovação ou retenção.

#### **5.2.4 Prática docente e produção escrita: vinho novo em odres velhos<sup>35</sup>**

Ao eleger o gênero artigo de opinião como objeto de ensino, a professora parece conferir centralidade ao texto; ao longo das 16 horas-aula observadas, os alunos realizaram atividades de leitura em que foram convidados a ler ao menos oito textos e a fazer, entre textos orais e escritos, cinco produções. Tal fato sinaliza para a preocupação da professora com a formação de um aluno como leitor de textos e escritor proficiente.

---

<sup>35</sup> A expressão remete à parábola bíblica: “Não se coloca tampouco vinho novo em odres velhos; do contrário, os odres se rompem, o vinho se derrama e os odres se perdem. Coloque, porém, o vinho novo em odres novos, e assim tanto um como outro se conservam.”(Mateus 9:17)

O aspecto quantitativo, entretanto, não garantiu que as práticas de leitura e escrita vivenciadas pela turma tenham favorecido a formação do aluno como leitor- crítico, tampouco como escritor proficiente. Isso porque, para que percamos o seu caráter artificial, de “mera tarefa escolar”, e se consolidem como expressão da subjetividade do aluno sujeito-autor, faz-se necessário que essas práticas se concretizem como atividades dialógicas.

Conforme Suassuna (2006), além de trazer para a sala de aula a diversidade de textos que deem conta da multiplicidade das práticas sociais de letramento, no que diz respeito às atividades de leitura, é preciso abordar o texto por meio de questões que possibilitem ao aluno “(...) construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro” (op cit, p.125). Para tanto, mais que reproduzir trechos do texto em análise, é necessário que o aluno mobilize conhecimentos e saberes prévios, reflita sobre os discursos veiculados no texto, confronte-os com o seu dizer, reformulando-o.

Quanto às atividades de produção escrita, uma questão central é a “qualidade da proposta de trabalho, ou, mais exatamente, são as condições de produção do texto escrito por parte dos alunos.” (SUASSUNA, 2006, p.118). Tais propostas devem convidar os discentes a expressar sua visão de mundo acerca de uma dada questão que diz respeito à sua realidade. Nessa concepção, mais importante do que reproduzir o formato de um determinado gênero, à moda da escola de Genebra, é garantir a prática de produção como um espaço em que o aluno possa expressar o seu dizer, nas palavras de Geraldi (2004 c), é preciso que a escola devolva ao aluno o direito à palavra.

O que constatamos é que, após a leitura, seguiu-se imediatamente a solicitação de produção textual, sem que houvesse tempo para planejar a escrita, reelaborar ou reescrever os textos produzidos. Essas ações são apontadas por estudiosos, como Antunes (2005), Costa Val et al. (2009) e Geraldi (2013) como necessárias ao processo de escrita. É preciso compreender que a escrita se trata de um processo e que, como interlocutor privilegiado, o professor deve agir responsivamente nesse processo de escritura do texto: aconselhando, sugerindo, apontando caminhos, questionando, enfim, demonstrando interesse pelo que o aluno tem a dizer.

Esse processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita, conforme Marcuschi, B (2006), não deve se dar de forma linear, mas, à semelhança do que fazemos nas práticas sociais de escrita, tais ações devem ser vistas como simultâneas. Professor e/ou aluno, durante o processo de escrita, reavaliam o planejamento do texto e julgam a necessidade de revisar, reescrever, pesquisar mais sobre a questão proposta.

Os comandos das propostas de produção dados pela docente remetem à redação clássica (MARCUSCHI, B. 2006), tendo em vista que, sem previsão das condições de produção, os textos são solicitados a partir de um tema e uma característica tipológica. As orientações e recomendações da proposta apontam, sobretudo, para o aspecto formal do texto: número de linhas, criação de um título. Em uma das propostas (atividade 7) há também uma menção ao texto motivador: recomenda-se aos alunos que utilizem esse texto “como exemplo para fundamentar seus argumentos”. Trata-se justamente da atividade em que os alunos decalam o texto.

Na única aula em que a professora reflete sobre a escrita dos alunos, abordando o problema da cópia do texto motivador (atividade 8), sua intervenção consiste apenas em retomar o esquema de caracterização do artigo de opinião para, logo em seguida, solicitar aos alunos uma nova produção (atividade 9).

Costa Val et al. (2009), assim como Antunes (2005) ressaltam que o desenvolvimento das capacidades necessárias à escrita não se dá numa perspectiva meramente quantitativa, que prescreve que “quanto mais se escreve mais se aprende”. Para esses estudiosos, mais produtivas seriam as situações em que, num dado espaço de tempo, o aluno, mesmo escrevendo poucos textos, tem a possibilidade de refletir em todas as etapas do processo de produção.

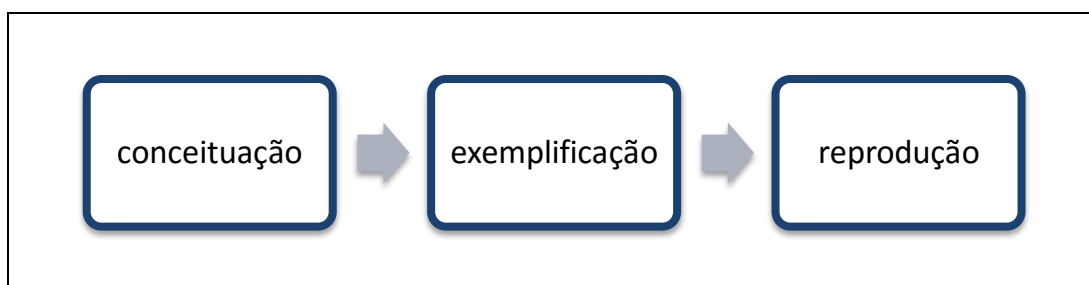
a atividade de reflexão derivada do processo de produção lhe propicia um aprendizado qualitativamente superior àquele que teria se escrevesse grande quantidade de textos sem um acompanhamento sistemático e sem uma reflexão orientada sobre essa produção (no planejamento, na “escritura”, na revisão, na reelaboração). (COSTA VAL et. al, 2009, p.138).

No capítulo em que tratamos de pesquisas cujos autores se debruçaram sobre o ensino da escrita, os estudos de Britto (2004), Costa Val et al. (2009) e Azevedo e Tardelli (2011), situados nas décadas de 1980-1990, apontavam para a artificialidade das atividades de escrita na sala de aula e para a necessidade de rever as condições de produção a fim de estabelecer o ensino e a avaliação do texto escrito como espaços de interlocução.

A despeito das contribuições das pesquisas linguísticas contemporâneas para o ensino de língua materna – aqui destacamos as áreas da linguística textual e das diferentes análises do discurso – nossa pesquisa igualmente aponta para a artificialidade das atividades de escrita. Como alerta Geraldi, ao serem tomados como objeto de ensino, escolhe-se tratar do que os gêneros têm de mais estável (a forma), à revelia das práticas sócio-históricas em que os gêneros funcionam. O estudioso denomina esse procedimento de “gramaticalização” dos gêneros, numa referência à ortodoxia escolar, o movimento tradicional do ensino de língua.

No processo de “gramaticalização” que os gêneros sofrem, permanece o movimento tradicional do ensino: assim como no ensino da gramática tradicional, do conceito de um dado “conteúdo” parte-se para o exemplo e solicita-se, a fim de verificar o aprendizado, a reprodução, conforme gráfico a seguir:

GRÁFICO 1: Ensino tradicional de língua: “gramaticalização dos gêneros”



Foi o que observamos no percurso metodológico escolhido pela docente: primeiro a professora apresenta um esquema em que caracteriza o gênero, tomado como objeto de ensino (conceituação do conteúdo a ser dado); em

seguida, exemplifica com a leitura de um texto considerado modelar do gênero em estudo (exemplificação), para, então, propor ao aluno a produção de um texto, a fim de que reproduza o que foi ensinado (reprodução).

Conforme o autor, tal procedimento constitui-se em um entrave para a prática da produção de textos. Enquanto o ensino por meio de práticas centra-se no texto, ocupando-se com o uso da *língua*, o ensino tradicional de língua investe “(...) erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir desse conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua.” (GERALDI, 1996, p.77).

Na próxima seção, analisamos alguns dos textos produzidos pelos alunos em resposta às propostas de produção escrita vivenciadas na sequência de aulas observadas. Na análise, ponderamos sobre em que medida a perspectiva de ensino adotada pela docente favoreceu ou cerceou a emersão do aluno como sujeito-autor nas produções escritas.

### **5.3 Análise dos textos**

Nesta seção, analisamos os indícios de autoria em textos de opinião produzidos pelos alunos da turma em que observamos as aulas. Procuramos observar a orientação valorativa do(s) discurso(s) veiculado(s) nos textos, evidenciada pelos recursos linguístico-discursivos que os discentes utilizaram para marcar a apreensão/valoração do discurso do outro.

Sabemos que a constituição do sujeito-autor dá-se nesse espaço de embate entre as muitas vozes com as quais o sujeito estabelece diálogo na construção de seu texto: as que fazem parte da sua memória discursiva e, portanto, embasam seu discurso; as que advêm de seu interlocutor; a posição axiológica que assume para atender às demandas de uma dada situação comunicativa. Todas essas questões estão em jogo no processo de emersão do sujeito-autor. Sendo assim, a partir das categorias de análise elencadas no Quadro 1 (capítulo 2), elaborado a partir de Rodrigues (2005), fundamentamos a análise dos textos em nossas leituras de Bakhtin/Volochínov (2009), Bakhtin (2011), Possenti (2001, 2002) entre outros.

Nossos dados foram gerados a partir da resposta dos alunos a três propostas de produção escrita (PPE1, PPE2 e PPE3), que se constituíram nas atividades 7, 9 e 12, respectivamente, da sequência de aulas observadas. De uma amostra de 46 textos, selecionamos 12 textos que compuseram a amostra restrita do *corpus*<sup>36</sup>.

Em relação às duas primeiras propostas (PPE1 e PPE2), escolhemos 3 textos de cada uma delas que apresentavam questões comuns aos demais, sendo, portanto, representativos dos textos que responderam às propostas em que se inseriram. Quanto à PPE3, selecionamos aqueles enunciados em que percebemos o estabelecimento de um movimento dialógico com o texto motivador da proposta e que, no acolhimento do discurso do outro, posicionam-se criticamente, promovendo sua inscrição autoral.

As nossas escolhas foram balizadas pelo que nos disseram os dados. O tratamento diferenciado dado à seleção e à análise dos textos referentes às três propostas deveu-se ao fato de, após a leitura atenta dos 46 textos, percebermos uma tendência ao apagamento autoral nas respostas dos alunos à PPE1 e à PPE2, e um maior engajamento dos alunos nas produções que responderam à PPE3. Tal fato, como veremos, está estritamente relacionado à temática de cada uma das atividades de escrita.

### **5.3.1 Análise dos textos da proposta de produção escrita 1**

Os textos que selecionamos para análise neste bloco foram a resposta dos alunos à atividade 7 da sequência de aulas observadas. Como vimos, nessa atividade, a professora solicita aos alunos a produção de um texto a partir das ideias do artigo de opinião, intitulado “Universalização da educação do ensino fundamental” (anexo I).

Na resposta dos alunos à primeira proposta de produção escrita (anexo M), a voz do texto motivador é assumida de tal forma que percebemos uma tendência ao apagamento autoral. Ao tentar adequar seu texto à proposta de

---

<sup>36</sup> Os textos analisados foram digitados conforme o original, mantivemos a grafia e a disposição da estrutural. A fim de manter sob sigilo o nome do autor, retiramos a assinatura dos alunos.

produção, os alunos copiaram fragmentos do texto de apoio, adotando o posicionamento desse discurso e não se deixando emergir como autores de seus próprios textos. Esse problema foi recorrente nos textos, como podemos ver no excerto a seguir:

Minha opinião é que é preciso que sigamos o exemplo de algumas escolas.  
 Por fim, a escola precisa fazer uso efetivamente, da tecnologia, ou seja, não só a entrega de equipamentos. Com isso, não há uma diferença de arbitrário devido à ausência.  
 Onde há sempre bons resultados dos estudantes, a remuneração do professor é algo primordial e o respeito.  
 E do ensino médio integral sobre a falta de interesse dos discentes pois esses discentes passaram cerca de dez anos moldados a ter aulas vagas.  
 Alguns alunos as atividades e opções para que eles escolhessem o que realmente gostariam de participar.

(T1, PPE 1)

O texto constitui-se de fragmentos recortados do texto motivador que são reordenados segundo um outro roteiro. Podemos perceber isso ao compararmos o texto em questão com fragmentos do artigo que serviu como texto de apoio:

(...)

É preciso que sigamos exemplos de alguns países vitoriosos na educação, principalmente os países orientais, onde há sempre bons resultados dos estudantes, a remuneração do professor é algo primordial e o respeito pelo educador é unanimidade na sociedade. Num segundo momento seria necessário que as escolas Integradas tivessem seu currículo obrigatório, mas também que fossem oferecidas aos alunos atividades e opções para que eles escolhessem o que realmente gostariam de participar, sem ser imposto de goela adentro. Com isso, não haveria um direcionamento arbitrário devido à ausência de cognição do conhecimento. Por fim, a escola precisa fazer uso, efetivamente, da tecnologia, ou seja, não só a entrega de equipamentos e o acesso amplo e rápido à internet em todos os níveis de ensino, mas também a criação de laboratórios de formação e capacitação, tanto para alunos quanto para professores, no intuito de que haja uma familiaridade cotidiana com essa nova ferramenta educacional.(...)

(TM, PPE1)

O autor dessa primeira produção inverte a ordem dos argumentos do texto motivador, mantendo, entretanto, os mesmos termos usados no texto de origem, o que compromete a construção do texto, bem como a sua adequação

à proposta de produção. A reorganização dos argumentos na estrutura de uma “redação escolar” tradicional, somada à marca de primeira pessoa do início do texto e à substituição de alguns termos configura-se no único movimento autoral, que julgamos insuficiente para afirmarmos que o aluno posicionou-se criticamente em relação ao tema, assumindo-se como sujeito-autor.

Nesse fragmento de outro texto referente à mesma proposta, dispusemos o texto produzido pelo aluno e um fragmento do texto que consta na proposta, a fim de visualizarmos a cópia literal do texto de apoio:

Destarte, não há uma formula mirabolante para universalizar o ensino médio, é preciso fazer o óbvio, o simples, ou seja, construir o conhecimento, o saber pela base, oferecendo suporte cognitivo o financeiro para os mestres. Dessa forma, teremos uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

(T2, PPE1)

Destarte, não há uma fórmula mirabolante para universalizar o Ensino Médio; é preciso fazer o óbvio, o simples, ou seja, construir o conhecimento, o saber pela base, oferecendo suporte cognitivo e estrutural para os alunos e valorizando o financeiro para os mestres. Dessa forma, teremos uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

(TM, PPE1)

Como afirmamos anteriormente, o problema apresentado por esses dois primeiros textos é representativo desta parte do *corpus*; mais da metade dos textos produzidos pelo conjunto de discentes constituiu-se de uma paráfrase mal engendrada ou mesmo na cópia literal do texto de apoio. Atribuímos isso ao fato de a atividade proposta não se configurar para os alunos como significativa.

Como vimos na análise das aulas, na orientação dada pela docente para a produção do texto, o aluno não é convidado a posicionar-se criticamente em relação à educação pública no Brasil. Ao invés disso, solicita-se a escrita de um texto (sem definição de gênero ou previsão das condições de produção) a partir das ideias do texto motivador (que não podemos classificar como um artigo bem escrito). Para muitos alunos, a breve discussão gerada a partir da leitura não foi suficiente para que descolassem do texto de apoio.



Houve textos que, em alguma medida, se descolaram do texto motivador ou apropriaram-se dele valorativamente. Nestes percebemos uma forte reprodução do discurso escolar, como podemos observar no texto a seguir:

A verdadeira educação

Os docentes ensina bem eles se comprometem a fazer os discentes a aprender mais o fato é que os discentes nem sempre querem não é só o fato de ter entretenimento é o nosso comportamento nossa mente pois desde pequenos levamos a escola como castigo. Sim temos que seguir o exemplo de alguns países temos que aproveitar as coisas boas e a proposito esses países são países de primeiro mundo e o Brasil nem sequer é segundo temos que mudar muito mais a educação no Brasil não é ruim muitas vezes os alunos que quer aprender não consegui por causa de jovens mal criados que não quer nada com a vida tem certos alunos que se deixa influenciar porque não pensa no futuro mais esperemos e veremos essa nossa geração para vê onde vai dar. Não sou santa mais sincera não gosto muito de estudar mais fasso isso para o meu futuro e gosto um pouquinho.

(T3, PPE1)

O título do texto traz uma pista sobre o posicionamento do autor: se há uma educação verdadeira há, então, uma educação falsa. A quem caberia o falseamento da educação? O início do texto traz a resposta: “*Os docentes ensina bem eles se comprometem a fazer os discentes a aprender **mais** o fato é que os discentes nem sempre querem*”. O aluno devolve à escola o discurso que esta apregoa: de que os professores são comprometidos com a educação e cabe ao aluno se esforçar e cumprir seu papel.

Para marcar seu posicionamento, o aluno usa, além do operador argumentativo “mas”, a expressão modal “o fato é que”, estabelecendo um movimento dialógico de interpelação. Conforme Rodrigues (2005), nesse tipo de orientação valorativa, o discurso é apresentado como a verdade a ser seguida. O aluno apresenta essa posição como incontestável, já que se trata da apreensão do discurso do professor, autoridade educacional.

Não podemos perder de vista a situação em que esse texto foi produzido: trata-se de uma tarefa escolar produzida para a professora sobre um tema em que ela é vista como a autoridade. Conforme Bakhtin/Volochínov (2009), mais que coadjuvante do processo enunciativo, o interlocutor é orientador desse processo. “A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função

da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social...” ( p.116). Tendo em vista que o interlocutor do texto corporifica certo discurso escolar, é a esse discurso que o aluno recorre para fundamentar seu ponto de vista.

Nesse movimento de retomada do já-dito, além de recorrer ao discurso institucionalizado, o autor também apreende o discurso do texto motivador, em um movimento de reação resposta ao já-dito, valorando-o positivamente: “*Sim temos que seguir o exemplo de alguns países temos que aproveitar as coisas boas*”. Para tanto introduz essa voz por meio de uma expressão positiva “sim” e, em busca do engajamento do leitor, numa reação-ativa, por duas vezes emprega o indicador modal “temos que”.

Logo em seguida, uma voz é retomada e é com ela que o aluno fecha sua argumentação: “*mais a educação no Brasil não é ruim muitas vezes os alunos que quer aprender não consegui por causa de jovens mal criados que não quer nada com a vida tem certos alunos que se deixa influenciar porque não pensa no futuro*”. Por meio do operador argumentativo “mas”, o aluno retorna ao discurso inicialmente proposto para fundamentar seu ponto de vista.

Em uma estratégia de preservação da face, o aluno finaliza o texto afirmando que, embora também faça parte do grupo que vê a escola como “um castigo”, tem feito sua parte em prol da educação: “*Não sou santa mais sincera não gosto muito de estudar mais fasso isso para o meu futuro e gosto um pouquinho.*”

Como vimos, na resposta a essa atividade de produção, o dizer do aluno ora é apagado através do decalque do texto motivador, ora reproduz o discurso do professor-representante do discurso escolar. Os textos dos alunos refletem a ausência de práticas de leitura que promovessem uma reflexão sobre a temática proposta.

### **5.3.2 Análise dos textos da proposta de produção escrita 2**

Os textos que selecionamos para análise neste bloco foram a resposta dos alunos à atividade 9 da sequência de aulas observadas. Como vimos,

nessa atividade, a professora solicita aos alunos, a partir de uma proposta do livro didático (anexo J), a produção de um artigo de opinião com o tema: “O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?”

Dentre os onze textos produzidos pelos alunos, cinco tiveram em comum o fato de seus autores compreenderem a proposta como uma atividade do tipo pergunta-resposta, tão comum nas tarefas escolares. É o que podemos observar no texto abaixo:

O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?

Na minha opinião as pessoas estão esquecendo sua vida particular, deixando seus costumes, pra ficar na rede social. Acho muito bom, mas acho que as pessoas deveria deixar de lado um pouco a tecnologia, pra viver, para amar, só tecnologia atrapalha.

(T1, PP2)

O aluno inicialmente problematiza o tema proposto e assume uma posição, ele aprecia a tecnologia: “acho bom”. Logo em seguida, reconhece que ela afasta as pessoas do convívio social: “as pessoas deveria deixar de lado um pouco a tecnologia, pra viver, para amar, só tecnologia atrapalha.”

Sua proposta retoma o discurso proferido pela docente na breve explanação sobre a atividade de escrita de que as pessoas, até mesmo nas reuniões familiares, têm se isolado devido ao uso das redes sociais. Vemos aqui um movimento dialógico duplo: ao um só tempo o aluno retoma o já-dito, em uma assimilação do discurso da professora, e antecipa uma possível reação-ativa, tendo em vista que é para a professora (sua interlocutora) que o discurso é orientado.

Destacamos, como recursos linguísticos para marcar sua inscrição autoral, o uso da 1ª pessoa, do operador argumentativo “mas”, que introduz a ressalva do aluno quanto à tecnologia, e da forma verbal modal “deveria”, marcando um movimento dialógico de interpelação ao interlocutor.

A resposta dos alunos seguiu o esquema proposto pelo livro, o qual solicita três ações para a produção do artigo de opinião: assumir uma posição – argumentar – concluir com retomada da posição. Como vimos o aluno, ainda

que de forma sintética, segue o esquema proposto pelo livro. Entretanto, embora assuma uma posição e ensaie uma argumentação, não a desenvolve em seu texto, nem convida outras vozes, além da voz da docente, para com elas dialogar.

Como afirmamos acima, esse foi um problema comum a cinco dos textos que responderam à atividade. Ao estruturar seu “texto-resposta” de acordo com o esquema proposto no LD e reproduzir o discurso docente acerca do tema proposto, os alunos cumprem a obrigação da tarefa escolar, embora não se engajem na produção de textos marcados por um posicionamento crítico. Atribuímos isso à superficialidade das atividades de leitura que antecederam essa proposta e às condições de produção do texto (uma tarefa escolar que não se configurou como atividade de interação).

Mais grave que o não desenvolvimento do texto é o caso de dois dos textos que respondem à PPE2 reproduzindo os excertos do esquema apresentado no livro didático (anexo J) para caracterizar o gênero em estudo. É o que podemos observar no exemplo a seguir:

#### Artigo de opinião

O artigo de opinião tem que ter a atenção de convencer o outro, tem que ser assinado, e revelado, inicia com uma frase ou parágrafos chamados de ancoragem, tem que ser estruturado em três blocos, opinião, argumentos e conclusão.

Produção escrita. O quê, com que atenção, por que motivo e para quem? Também tem que ter roteiro, rascunho e reescrita definitiva.

(T2, PP2)

A fim de cumprir a “tarefa-escolar” proposta, o aluno limita-se a copiar trechos do esquema presente no livro. Vale ressaltar que os alunos fizeram essa atividade sozinhos, tendo em vista que a professora estava em outra turma, e que a orientação dada pela docente resumiu-se a, após uma breve discussão, pedir aos alunos que seguissem o esquema proposto pelo LD.

A estruturação do texto chamou-nos atenção. Apesar de se tratar da cópia de um esquema, o aluno preocupa-se em “retextualizar” esse gênero na forma de uma “redação escolar”: há um título, parágrafos bem definidos, com

emprego de pontuação inicial e final. Tal fato, a nosso ver, sinaliza para a importância dada pelo aluno à estrutura do texto escrito para a escola (compreensão, certamente, oriunda de sua experiência com as atividades de escrita escolar).

O texto reproduzido abaixo exemplifica aqueles que, em alguma medida, atenderam à proposta:

Do jeito que o mundo está moderno, onde a tecnologia influi em tudo, fica difícil expressar um opinião sobre o assunto que deixa muitas duvidas e também muita polêmica que é a pergunta “O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?”. Bom, como todos também tenho a minha opinião que é de fato bem complexa porém é a minha opinião meu jeito de pensar.

Na minha opinião a modernidade e a tecnologia estão ajudando muito no crescimento mundial porém eles prejudica muito na linguagem de contato de que forma, casais e amigos hoje em dia se comunicam pelas redes sociais, não tem mais aquela clássica conversa entre amigos pessoalmente, e isso está destruindo o nosso mundo social cada vez mais.

Assim te pergunto aonde vamos com isso? Será mesmo que a tecnologia está ajudando no nosso meio comunicativo? Pense nisso, mas pense em conjunto com seus amigos, não em redes sociais.

(T3, PP2)

No 1º parágrafo do texto, o aluno usa uma série de palavras /expressões para apresentar o tema como uma questão controversa: “difícil”, “muitas duvidas”, “polêmica” e “complexa” são alguns dos termos usados. Acreditamos que essa maneira de apresentar o tema está relacionada com a definição dada pela docente do artigo de opinião como um texto cujo autor se posiciona ante uma questão polêmica. Dessa forma, percebemos que, desde o início do texto, os movimentos dialógicos que o autor estabelece retomam o discurso da professora.

No 2º parágrafo, o aluno inicialmente apresenta uma posição positiva a respeito da tecnologia, para, logo em seguida, fazer uma ressalva: “casais e amigos hoje em dia se comunicam pelas redes sociais, não tem mais aquela clássica conversa entre amigos pessoalmente, e isso está destruindo o nosso mundo social cada vez mais”. Introduzido pelo operador argumentativo “porém”, nesse trecho, o aluno estabelece um movimento dialógico de

assimilação do discurso proferido pela docente de que a tecnologia tem afetado nossas relações sociais.

No último parágrafo, o aluno tenta estabelecer diálogo com o leitor, convidando-o a repensar seu posicionamento. Nesse segmento, apesar de os recursos linguísticos elencados (como o uso do modo imperativo) não se constituírem como uma estratégia exemplar do artigo de opinião, vemos a tentativa de estabelecer um diálogo com o interlocutor, visando ao seu engajamento com o ponto de vista defendido.

Vale lembrar que nessa atividade solicita-se ao aluno a escrita sem texto de apoio ou uma discussão aprofundada sobre o tema. Os alunos são orientados pela professora a trazer “ideias próprias”. Na ausência de atividades de leitura que ampliassem seu repertório discursivo, é com o esquema, disponível no LD e reproduzido no caderno (atividade 3), e com o discurso defendido pela docente que eles estabelecem o movimento dialógico de retomada do já-dito.

Como vimos, ao defender a ideia de que é possível encontrar indícios de autoria em textos escritos por alunos, Possenti (2002) afirma que trazer para o texto várias vozes é uma das marcas de autoria. É no embate com as diferentes vozes sociais que nos constituímos como sujeitos-autores; o cerne da concepção dialógica da linguagem está na afirmação bakhtiniana de que “Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.137).

Para que os nossos alunos possam agir responsivamente e emergir como sujeitos-autores, uma condição necessária é possibilitar o mergulho num “oceano” de discursos que tratam de uma dada questão. Não se trata de simplesmente “lançá-los ao mar”, como se a mera exposição a diferentes pontos de vista fosse suficiente para o desenvolvimento de sua competência autoral, mas de ler os textos e desmontá-los, refletir sobre os modos de dizer, tal como defende Possenti (2002).

### **5.3.3 Análise dos textos da proposta de produção escrita 3**

Os textos que agora passam a ser objeto de nossa análise foram gerados a partir da PPE3, que, como vimos na descrição da atividade 12, se constituiu em um instrumento de avaliação da aprendizagem do 4º bimestre do ano letivo de 2014.

Na maior parte dos textos dessa última proposta de produção (anexo O), o movimento dialógico de retomada das vozes anteriores dá-se de forma não marcada, o que, segundo Cunha (2003), é uma característica comum no artigo de opinião. As vozes mais perceptíveis, novamente, são a do texto de apoio; no entanto, diferentemente das produções anteriores, nos textos em análise, os alunos, em sua quase totalidade, não assumem o discurso veiculado pelo texto motivador.

Embora dialoguem com ele, na maior parte do material, essa voz é incorporada como uma voz opositora com a qual os discentes estabelecem um movimento dialógico de distanciamento (RODRIGUES, 2005). É o que podemos visualizar no texto a seguir:

Você é contra ou a favor da redução da maioria

Sou a favor, **pois** as crianças de hoje em dia estão muito vulneráveis as coisas do mundo, coisas do cotidiano de muitas pessoas tipo: roubar, traficar, matar e etc.

Isso torna elas mais violentas e forçadas a fazer coisas ruins **ou seja** o aumento da violência em nosso mundo e a redução da maioria penal ia dar limites **pois** eles iam saber que mesmo sendo menores de idade já poderia ser presos e sabendo disso eles não iriam cometer esses crimes **pois** já estaram ciente que podem ser presos e eles não iam querer isso para eles isso diminuiria a violência e a maldade em nosso mundo.

**Mas** isso não é querendo que os adolescentes se percam e sejam presos isso é só para dar limites nos seus atos e atitudes mudará o **nosso** mundo para melhor. **Pos** dará o controle em oque eles fazem e pensam nas suas atitudes.

(T1, PP3)

O aluno emerge como sujeito-autor ao se posicionar axiologicamente frente ao debate proposto. Em seu texto, assume um ponto de vista contrário ao veiculado pelo texto motivador, vendo a realidade a partir de um outro lugar: o do sujeito social que mora na periferia; que vivencia a situação de vulnerabilidade social a que muitos jovens e crianças estão submetidos; que vê uma relação entre essa vulnerabilidade e a violência cometida pelos jovens.

Como defende Possenti (2001), não podemos desprezar a condição sócio-histórica a partir da qual o sujeito que enuncia inscreve-se como autor. Nossa análise deve considerar o quadro enunciativo mais amplo, o qual envolve o contexto social que marca “[...] o modo de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito”. (op. cit., p.18).

Por fazermos parte, há quase dez anos, do quadro de professores da escola em que a pesquisa foi realizada conhecemos a realidade social de muitos dos alunos que fizeram parte da pesquisa e podemos testificar, na análise dos textos produzidos pelos alunos, como o processo de inscrição social do sujeito afeta seu modo de enunciar. Vejamos o trecho abaixo:

Sou a favor, **pois** as crianças de hoje em dia estão muito vulneráveis as coisas do mundo, coisas do cotidiano de muitas pessoas tipo: roubar, traficar, matar e etc.

Isso torna elas mais violentas e forçadas a fazer coisas ruins (...)

(T1, PPE 3)

O discurso assumido pelo aluno em seu texto sobre a redução da maioria penal é atravessado por várias vozes e pelo fato de ele ter vivenciado, em sua própria família, o aliciamento de menores para o crime. É desse lugar social que ele enuncia e defende seu ponto de vista.

A concepção bakhtiniana de autoria (ainda que esta seja voltada para a análise de obras literárias) direciona a nossa compreensão acerca da emergência desse aluno como sujeito-autor de seu texto. Para Bakhtin, nossas enunciações dão-se dentro do cadinho sociovalorativo que configura nosso horizonte social. O autor-criador, posicionamento valorativo que dá unidade à obra, deixa-se entrever nas escolhas linguístico-composicionais que vão materializar as posições socioavaliativas.

O texto do aluno é marcado por vários discursos que circulam socialmente na atualidade. Podemos destacar não só o discurso repressor promovido pela mídia, sobretudo os telejornais policiais que banalizam a violência e o recente debate político em defesa da redução da maioria



penal, mas também o discurso que compreende a situação de vulnerabilidade, bem como a ausência de limites dessa geração, tão proclamada por psicólogos e educadores.

Some-se a esses discursos que fazem parte da memória discursiva do estudante o texto motivador da proposta. É a partir dessa profusão de vozes sociais que o aluno-sujeito-autor enuncia, e seu texto traz marcas linguísticas, composicionais que são indícios de autoria.

No 1º parágrafo, o aluno inicia o texto expondo seu ponto de vista, em resposta ao tema-título e, em seguida, ao tentar justificar sua posição, apresenta a situação-problema. Para tanto, utiliza como recurso o operador argumentativo “pois”; recorrente no texto; o mesmo operador é usado outras três vezes, sempre na intenção de justificar uma afirmação anterior.

A repetição desse mesmo operador como estratégia argumentativa aponta para a escassez de recursos linguísticos de que o aluno dispõe para articular as vozes que compõem seu texto e defender seu ponto de vista. A esse respeito, vale destacar a organização textual do 2º parágrafo, em que o aluno defende seu ponto de vista apresentando uma série de orações justapostas, em um arranjo próximo da modalidade oral.

Isso torna elas mais violentas e forçadas a fazer coisas ruins **ou seja** o aumento da violência em nosso mundo e a redução da maioria penal ia dar limites **pois** eles iam saber que mesmo sendo menores de idade já poderia ser presos e sabendo disso eles não iriam cometer esses crimes **pois** já estavam ciente que podem ser presos e eles não iam querer isso para eles isso diminuiria a violência e a maldade em nosso mundo.

(T1, PP3)

Sem dominar inteiramente os recursos linguístico-discursivos próprios do gênero solicitado, resta ao aluno mobilizar aqueles que lhe são disponíveis, o que, por vezes, significa transpor para a produção textual escrita os recursos de um gênero primário da oralidade, como podemos visualizar no texto.

No 3º parágrafo, percebemos um movimento dialógico duplo. Observemos detidamente o trecho: “**Mas** isso não é querendo que os adolescentes se percam e sejam presos”. Nele, o aluno retoma uma voz do

texto motivador – “Nossos jovens não precisam ir para a cadeia.”(TM, PPE3) –, um discurso contrário a seu ponto de vista, a fim de antecipar uma possível discordância de seu interlocutor (o professor-avaliador, que elaborou a proposta de produção) e convencê-lo a engajar-se em seu discurso.

Ao introduzir o discurso de outrem com o operador argumentativo “Mas”, o aluno orienta-se valorativamente em um movimento dialógico de distanciamento, conforme Rodrigues (2005). Sua reação-resposta ao já-dito, assinalada pela contraposição ao discurso veiculado no texto motivador, é feita, no entanto, com cautela – não podemos perder de vista a escolarização a que o texto está submetido e o fato de o discente ter como leitor-avaliador o professor, que traz a proposta e assume um discurso semelhante ao do texto motivador.

Concomitantemente à negação do discurso de Renato Roseano, o aluno enseja uma autoavaliação de seu discurso, explicitando que sua defesa não é em favor do prejuízo do menor infrator, antes, ele acredita que a redução poderá “dar limites nos seus atos e atitudes mudará o **nosso** mundo para melhor”. Nesse trecho, destacamos ainda o uso do pronome de 1ª pessoa “nosso” como uma outra estratégia linguístico-discursiva utilizada pelo aluno para promover a adesão do leitor a seu discurso.

Embora reconheçamos as lacunas desse texto, sobretudo se tomarmos como parâmetro a proposta de escrita de um texto do gênero artigo de opinião, é evidente a tentativa do aluno de incorporar ao seu texto discursos vários, polemizar com as vozes sociais que lhe são contrárias – aqui representadas no texto motivador - e dialogar com seu interlocutor, buscando seu engajamento.

No exemplo a seguir, extraído de um outro texto, novamente, percebemos um redimensionamento das vozes sociais representadas no texto motivador:

Sou a favor da redução da Maioridade Penal

As brutalidades cometida pelos jovens no brasil está completamente avançada. As pessoas simplesmente defendem que os jovens que entram em cena, para fazer qualquer tipo de coisa errada seja punido ou cumpram a pena em prisão. Agora as leis estão muito fraca para os menores. A cada minuto um jovem está matando, roubando, traficando, as leis tem que punir mais e a sociedade comente menos.

Estamos vivendo num país que certificadamente o tamanho da violência crescer a cada hora, podemos ver ou presenciar um assalto, uma morte, ou qualquer outra coisa do tipo a qualquer momento, e eu simplesmente não aceito que as leis seja mais ou menos uma lei que faz com que as pessoas pagam pelo que façam, mais uma lei que puna perfeitamente os jovens bandidos.

(T2, PP3)

Os três primeiros períodos do texto constituem-se em uma paráfrase do texto motivador, conforme podemos constatar abaixo:

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. **Algumas pessoas defendem** a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. **Acreditam** que a violência pode estar aumentando porque as penas que estão previstas em lei, ou a aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade.

(1º§, TM, PP3)

As brutalidades cometida pelos jovens no brasil está completamente avançada. **As pessoas simplesmente defendem** que os jovens que entram em cena, para fazer qualquer tipo de coisa errada seja punido ou cumpram a pena em prisão. Agora as leis estão muito fraca para os menores.

(T2, PP3)

A análise comparativa entre os dois textos permite-nos visualizar a aproximação entre o texto escrito pelo aluno e o texto do articulista. Observamos que, ao recortar uma voz social representada no texto motivador, deslocando-a de seu contexto original, o aluno refrata essa voz: enquanto no artigo de opinião essa voz social é apreciada negativamente, constituindo-se em uma voz opositora; no 1º parágrafo do texto do aluno, essa voz social é incorporada e recebe uma apreciação positiva. Assim, no texto 2 o movimento dialógico consiste em retomar uma voz social que era desqualificada no texto motivador, incorporando-a como uma aliada ao seu ponto de vista; dessa forma, o aluno subverte o texto motivador.

O texto do aluno, assim como o texto de Renato Roseano, inicia tratando da brutalidade cometida por jovens; no entanto enquanto Roseano parte de um exemplo da realidade – um crime específico cometido por dois jovens em São Paulo – para problematizar a questão, o aluno, em sua paráfrase,

desconhecendo a estratégia argumentativa de que o articulista faz uso, apresenta o problema de forma vaga: “As brutalidades cometida pelos jovens no brasil está completamente avançada.”. Nos períodos subsequentes, em que claramente o aluno mantém uma aproximação semântico-formal do texto de apoio, há igualmente uma questão problemática do ponto de vista da relação entre os recursos linguísticos escolhidos para marcar a voz do outro e os efeitos discursivos.

Em seu artigo, Renato Roseano enquadra a voz dos que defendem a redução da maioria penal isolando-a em relação ao seu discurso, a fim de desqualificá-la. A marca linguística da não-identificação com esse discurso do outro, a que reage responsivamente, é a referência difusa, a indefinição desse grupo social, ao qual se refere como “algumas pessoas”, “acreditam”.

Conforme Rodrigues (2005), “os movimentos dialógicos de assimilação e de distanciamento ‘marcam-se’ pelas diferentes estratégias de enquadramento e de citação do discurso do outro” (op., cit., p.175). O chamamento do discurso de um outro (aqueles, alguns...), a referência difusa a essa voz é um recurso estilístico-composicional que marca o isolamento da voz desse outro a fim de desautorizá-la, marcando uma orientação valorativa de distanciamento.

O aluno faz uso do mesmo recurso linguístico “As pessoas simplesmente defendem” (T2, PP3), no entanto a leitura global de seu texto permite-nos afirmar que ele escolhe o recurso inadequado, tendo em vista que defende a redução da maioria penal. Essa voz que incorpora ao seu texto em um movimento dialógico de assimilação, já que reage responsivamente, identificando-se com esse grupo de pessoas que “simplesmente defendem que os jovens (...) cumpram a pena em prisão” (T2, PP3), solicita, conforme Rodrigues (2005), um enquadramento marcado por expressões “neutras” ou que denotem avaliação positiva. Talvez essa marca de avaliação positiva, ainda que empregada de forma precária, apareça no uso do advérbio “simplesmente”.

Dessa forma, embora pareça ser usado de forma pouco consciente, demonstrando que o aluno ainda está apropriando-se do uso desse recurso, destacamos como marca de autoria do texto o uso de advérbios como

modalizadores do discurso: simplesmente, certamente (certamente), perfeitamente. Os modalizadores aparecem em diferentes momentos do texto e marcam o posicionamento do autor quanto ao tema, como em:

“e eu **simplesmente** não aceito que as leis seja mais ou menos uma lei que faz com que as pessoas pagam pelo que façam, mais uma lei que puna **perfeitamente** os jovens bandidos.”

(T2, PP3)

Chama também atenção a maneira como o autor marca a personalidade no texto: do uso da não-pessoa, conforme Benveniste(2005), ao emprego da 1ª pessoa. No 1º parágrafo, no qual apresenta de forma genérica a situação, o aluno faz uso da não-pessoa (*as pessoas defendem, os jovens estão...*), distanciando-se do problema. Já no 2º parágrafo, ao defender seu ponto de vista, o autor passa inicialmente a usar a 1ª pessoa do plural, mostrando a relação entre o problema apresentado e os interlocutores, para, no final do 2º parágrafo, ao escolher a 1ª pessoa em: “eu simplesmente não aceito que as leis seja mais ou menos”, marcar, de forma enfática, seu ponto de vista.

Em alguns textos, os alunos anunciam a existência de diferentes pontos de vista acerca do tema, demonstrando perceber, em alguma medida, a complexidade de um tema polêmico e o tratamento necessário ao gênero artigo de opinião, constituído pela defesa de um ponto de vista a partir do jogo dialógico entre vozes aliadas e opositoras. No entanto, muitos deles não conseguem incorporar ao texto essas diferentes vozes sociais anunciadas:

Hoje em dia é muito discutido a respeito sobre a Redução da Maioridade Penal e o assunto é muito interessante, **o ser humano tem muitas opiniões a respeito desse assunto, minha opinião é muito clara e direta acho que** todos devem responder seus atos independentemente da idade os jovens, adolescentes desde já tem que ter responsabilidade responder seus atos...

(T3, PP3)

Assim, mesmo percebendo a complexidade do tema, o autor do texto em análise, ao construir seu ponto de vista não estabelece os movimentos

dialógicos em resposta ao já-dito, seja de assimilação ou de distanciamento, da forma esperada no gênero em questão. Por se tratar de um problema muito comum aos textos que constituem a amostra ampla do *corpus*, é necessário refletir acerca de como as condições de produção afetaram os textos dos alunos.

Infelizmente, o que observamos nas aulas é que a ideia de “mandar escrever” (COSTA VAL et al., 2009, p.132) seria suficiente para o desenvolvimento das capacidades necessárias à produção textual, perpetuando uma prática que considera satisfatório solicitar ao aluno a produção escrita logo após o contato com um texto do mesmo gênero. Isso aponta para a necessidade de um trabalho pautado nas práticas de leitura e escrita como interação.

No texto a seguir, embora igualmente não incorpore diferentes pontos de vista, estabelecendo o jogo dialógico típico do gênero proposto, o aluno ensaia uma conversa com o leitor, o que também se constitui como movimento dialógico previsto para o artigo de opinião:

Um dos assuntos mais polêmico e comentado na atualidade do Brasil, é sobre a lei da redução da maioridade penal, como muitos outros assuntos, também gera diversas outras opções, a favor ou contra.

Sendo assim também tenho uma opinião exercida sobre o assunto; sou a favor da redução maioridade penal porque acredito que um jovem que tem a frieza de matar, roubar, estropar e fazer muitos outros delitos, também deveria ser preso junto com pessoas que fizeram o mesmo que ele e até são iguais pelos crimes que cometeram **mas a lei os trata com mas carinho** pelo próprio ter 17 anos, **ai lhe pergunto: porque?**

Se ele tem a crueldade de matar alguém da mesma forma que um homem de 37 teve porque ele ira pra febre e depois de alguns meses ele sera libertado e voltar a matar e destruir a vida de pessoas.

**Pense comigo, reflita com isso e pense, repense se es contra ou a favor.**

(T4, PPE3)

Assim como no texto 3, o aluno novamente anuncia diferentes pontos de vista para o tema, no entanto é somente no 2º parágrafo que vemos um questionamento da suavidade com que a lei trata os menores infratores. O autor estabelece um movimento dialógico de distanciamento, constitui a lei

como uma voz opositora, marcando linguisticamente sua valoração através do operador argumentativo “mas”.

Nesse texto, por dois momentos, o aluno tenta estabelecer diálogo com o leitor: interpelando-o, no final do 2º parágrafo, em um tom bastante informal, e convidando-o a repensar seu posicionamento, no último parágrafo. Nesse parágrafo, apesar de os recursos linguísticos elencados – como o uso do modo imperativo - não se constituírem como uma estratégia exemplar do artigo de opinião, vemos a tentativa de estabelecer um diálogo com o interlocutor, visando ao seu engajamento com o ponto de vista defendido.

O texto 5, a seguir, é o único em que o aluno traz marcadamente a voz do autor do texto motivador, por meio da citação direta:

(...) **Como Renato Roseano fala “Quem fere a lei deve ser responsabilizado”**. E esse os menores de idade ferem a lei e não se responsabilizam nossa lei está errada e **é preciso** que a lei mude, para que não aumente mais do que já está **é preciso** que **“de aja inteligência”** é de pessoas que se acham inteligência em enganando a lei.

E precisamos que mesmo de idade baixa pague pelo que fez, se roubar e porque sabe o que está fazendo então não importa se é de menor pague pelo que fazendo indo para cadeia.

(T5, PP3)

Ao trazer a citação direta do texto motivador, o aluno faz um recorte que provoca a mudança de sentido do texto original. No texto motivador, o articulista defende que os menores infratores sejam penalizados conforme a lei vigente, prescrita no Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu texto, ao contrário, o aluno desloca o sentido da citação, já que defende uma mudança na lei atual: a imputabilidade do menor, com a redução da maioridade penal.

Destacamos como recursos linguístico-discursivos o uso de formas verbais como “é preciso”, recurso modalizador que marca uma proposição do aluno para solução do problema apresentado. Trata-se, conforme Rodrigues (2005), de um recurso típico do movimento dialógico de antecipação da reação-ativa do interlocutor. Este é interpelado a assumir a “verdade” veiculada no discurso do autor.

Merece atenção ainda a apropriação da expressão aspeada “de aja inteligência”, utilizada pelo aluno. Essa expressão está presente no texto motivador: “Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas.”(TM, PPE3). No texto 5, ela é retomada de forma irônica: o aluno opõe a inteligência que o articulista afirma ser necessária ao enfrentamento do problema à inteligência – na acepção de esperteza – utilizada pelos menores infratores.

Neste outro exemplo, conseguimos visualizar o movimento dialógico típico do artigo de opinião:

Não sou contra, nem a favor

Esse assunto é muito delicado, por isso deve-se ter cautela quando for falar sobre ele. Não sou contra mais também não sou a favor, há casos e acasos, se perguntar para uma pessoa que não sabe a realidade de uma comunidade **provavelmente** concordará com a redução da maioria penal, faça a mesma pergunta para uma mãe de algum adolescente que entrou no mundo das drogas. Ela está ciente da dificuldade e da dor que teve que passar.

**Também** sou contra porque acho que criminosos adolescentes e criminosos adultos dividindo o mesmo espaço não soluciona o problema, pelo contrário, só piora. Ao meu ver eles saem pior do que entram. O contato direto com os presos mais experientes tornam-os cada vez mais submissos e com uma visão maior do mundo do crime.

**Mas** não podemos esquecer dos pais de família assassinados, de tantas barbaridades causadas por menores. Devem ser punidos sim, mas não como criminosos adultos. Em muitos casos, eles simplesmente fazem aquilo de são submissos, é a “lei dos mais forte.”

(T6, PP3)

O título do texto, bem como o início do 1º parágrafo, parecem indicar que o autor não tem um ponto de vista definido acerca do tema proposto “Não sou contra mais também não sou a favor...”. No entanto, essa percepção inicial desfaz-se: o autor defende sua opinião, apresentando a situação-problema, discutindo o tema sob diferentes ângulos e trazendo uma solução-avaliação.

Ao trazer efetivamente pontos de vista representados por vozes oriundas de diferentes camadas sociais, o aluno aproxima-se da metáfora bakhtiniana do autor como o “dramaturgo” que distribui as vozes aos atores. Dessa forma, o autor consegue dimensionar a complexidade do problema, estabelecendo um



movimento dialógico característico do gênero solicitado: a contraposição de vozes.

Já no 1º parágrafo, o aluno traz a voz daqueles que defendem a redução da maioria penal, identificando-os como “ (...) **uma pessoa que não sabe** a realidade de uma comunidade”. Nesse pequeno trecho, o autor faz uso de duas estratégias linguístico-discursivas que, conforme Rodrigues (2005), demarcam uma orientação valorativa de distanciamento. São elas: o *chamamento do discurso* de um outro, por meio do sintagma indefinido “uma pessoa”, e a *negação*, em “não sabe”.

No movimento dialógico de reação-resposta ao já-dito, o discurso daqueles que são favoráveis à redução da maioria penal é associado ao desconhecimento, portanto uma característica negativa, dos conflitos vivenciados em uma comunidade. Aqui vemos novamente a associação estabelecida por Possenti (2001) entre indícios de autoria e subjetividade, sendo esta tramada pelas condições sócio-históricas em que o sujeito se inscreve.

Ainda no 1º parágrafo, o aluno apresenta a questão da redução a partir da visão de um outro sujeito social, conforme o trecho: “ (...) uma mãe de algum adolescente que entrou no mundo das drogas. **Ela está ciente** da dificuldade e da dor que teve que passar”. Ao fazer uso de uma expressão avaliativa apreciativa, o aluno demarca sua orientação valorativa de assimilação, conforme Rodrigues (2005), em relação a esse discurso.

Em oposição ao desconhecimento de quem defende a redução, há aqui a representação positiva, conforme trecho destacado, da voz de quem conhece a realidade do menor em situação de risco. Não se trata mais de “uma pessoa”, mas de “uma mãe”, cuja ciência advém do fato de ter experienciado a dor de ter um filho “ (...) adolescente que entrou no **mundo das drogas**”.

A expressão “mundo das drogas” é carregada de significados no texto e para compreendê-la é preciso associá-la a outro termo usado por duas vezes no texto: “submissos”, assim como à expressão “lei dos mais fortes”, que aparece no último parágrafo. É preciso compreender que, no quadro enunciativo em que o texto do aluno se inscreve, essas palavras e expressões

fazem parte de um mesmo campo semântico e apelam para a realidade social do aliciamento de menores para a criminalidade, mais precisamente para o tráfico de drogas.

Avaliar esses termos como indícios de autoria é considerar, como defende Possenti (2001), que essa noção está intimamente ligada à de “memória social”. Ao tratar da redução da maioridade penal, o aluno retrata a realidade do grupo social de que faz parte e é a partir desse lugar social, e da memória discursiva ali fomentada, que ele enuncia.

Além de reagir responsivamente a esses discursos que circulam socialmente, no 2º parágrafo, o aluno incorpora, de forma não marcada, a voz do texto motivador. A fim de melhor visualizarmos esse diálogo, reproduzimos o trecho do texto de Renato Roseano e, logo em seguida, o trecho do texto do aluno em que percebemos essa apropriação:

Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência. Nosso sistema penal como está não melhora as pessoas.” (TM, PPE3)

**Também** sou contra porque acho que criminosos adolescentes e criminosos adultos dividindo o mesmo espaço não soluciona o problema, pelo contrário, só piora. Ao meu ver eles saem pior do que entram. O contato direto com os presos mais experientes tornam-os cada vez mais submissos e com uma visão maior do mundo do crime. (T6, PPE3)

Nesse trecho percebemos que, ao apropriar-se do discurso defendido pelo articulista, o aluno estabelece um movimento dialógico de assimilação. O uso do advérbio “também” marca, a um só tempo, sua adesão à voz social que precede o parágrafo “Ela está ciente da dificuldade e da dor que teve que passar.”, personificado por uma mãe, e ao discurso do texto motivador.

A partir de então, o aluno defende explicitamente seu ponto de vista, como é próprio do artigo de opinião. No último parágrafo, através do uso do operador argumentativo “mas”, novamente, aponta para a complexidade do problema, procurando não minorar as barbáries cometidas por menores.

**Mas** não podemos esquecer dos pais de família assassinados, de tantas barbaridades causadas por menores. Devem ser punidos sim, mas não como criminosos adultos. Em muitos casos, eles simplesmente fazem aquilo de são submissos, é a “lei dos mais forte.” (T6, PPE3)

Esse operador argumentativo marca um movimento de antecipação a uma possível refutação de seu ponto de vista pelo leitor. O aluno reconhece a barbaridade cometida por menores e a necessidade de punição. Novamente aqui, percebemos um movimento dialógico de assimilação, por meio da adesão ao ponto de vista veiculado no texto motivador de que os menores devem ser punidos de acordo com a lei vigente, como podemos ver no trecho abaixo, retirado do artigo de Renato Roseano:

a possibilidade de sobrevivência e transformação desses adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

(...)

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema.

(TM, PPE3)

Além desse movimento de assimilação, o aluno dialoga com o discurso de quem reconhece a situação de vulnerabilidade social a que os menores infratores estão submetidos. O uso da expressão aspeada “a lei do mais forte” evoca um dito popular e, nesse contexto, aponta para a submissão a que muitos desses menores estão sujeitos. Dos 23 textos produzidos pelos alunos em resposta a PPE3, o texto 6 foi o único que manifestou uma posição contrária à redução da maioridade penal. Para tanto, além da apreensão e da apreciação positiva do discurso veiculado no texto motivador, o aluno articula outras vozes sociais.

Dentre as propostas de produção escrita, a PPE 3, como mencionamos, foi aquela em que percebemos um maior engajamento do aluno, o que pode ser visto nos movimentos dialógicos estabelecidos para demarcar seu posicionamento, configurando-se como indícios de sua emersão como sujeito-autor. Atribuímos isso à proposição de opinar sobre um tema que se relaciona

a realidade mundivivencial do aluno, o que, apesar das condições de produção inadequadas, instigou-o a posicionar-se.

Nas três propostas de produção escrita, como vimos, a docente recomendou que o aluno se posicionasse acerca de um tema ora em resposta a um texto motivador de jornais impressos ou virtuais (PPE 1 e PPE 3), ora para atender a uma proposta do livro didático (PPE 2). O texto de apoio e o discurso docente configuraram-se como as vozes com as quais o aluno estabeleceu, de forma privilegiada, um diálogo. Aqui vale ressaltar que os textos motivadores foram escolhidos pela professora, o interlocutor privilegiado: o leitor-avaliador das produções dos alunos, daí o cuidado com que foram mencionados no texto: mesmo quando discordavam do discurso veiculado no texto motivador, essa discordância aparece com ressalvas, com cautela.

Especialmente, nas respostas dos alunos à PPE1 e à PPE2, percebemos, em muitos textos, o decalque do texto motivador e/ou a reprodução do discurso da professora, com conseqüente tendência ao apagamento autoral. Tal fato nos remete a crítica de Geraldi (2004 c) à escrita escolar como lugar em que “(...) não há sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.”(GERALDI, 2004 c, p.128).

#### **5.4 Triangulação dos dados: relações entre o dizer- fazer docente e a emersão do aluno como sujeito-autor**

Como vimos, a entrevista revelou-nos a constituição de um profissional em transição: ao mesmo tempo seu discurso ecoa conceitos advindos das teorias linguísticas contemporâneas e o reconhecimento de que as condições de produção são importantes no processo de emersão do sujeito-autor (no relato de experiências), apresenta: a concepção de escrita como treino para o vestibular, a compreensão da estrutura composicional como aspecto em evidência no estudo dos gêneros e o entendimento da avaliação textual pautada na correção gramatical e ortográfica.

A concepção da escrita como treinamento, que apareceu na fala da professora tanto na entrevista como nas aulas, é um dado preocupante. Como alerta Costa Val (2004 [1991]), é preciso repensar o superdimensionamento que os exames vestibulares ganharam no ensino básico, norteando as práticas de escrita na escola.

As práticas escolares de escrita tendem a reproduzir as mesmas condições inadequadas de produção da “redação vestibular”: não se respeitam as etapas de produção da escrita, tampouco se concretiza uma prática interlocutiva, que privilegie o dizer do aluno. Antes, a atividade de escrita constitui-se em um “adestramento empobrecedor” para o vestibular (COSTA VAL, 2004, p.127), que leva o aluno a crer que escrever na, ou melhor, para a escola resume-se a preencher um determinado número de linhas em um dado modelo proposto, reproduzindo ideias que acredite agradarem ao professor.

Nas aulas observadas, as propostas de produção, com orientações reduzidas e restritas e reprodução das condições de produção dos exames vestibulares, denunciam a *naturalização* que o ensino da escrita ainda sofre, o que trouxe implicações negativas para a formação do aluno como autor proficiente. Dessa forma, ainda que revestidas sob o rótulo dos “gêneros textuais”, tais atividades permanecem cerceando a emersão do sujeito-autor.

As atividades de leitura e escrita que observamos, embora ensaiassem uma articulação (a leitura de textos, geralmente, demandava a proposta de produção), não se pautaram numa perspectiva dialógica da linguagem. A atividade de leitura foi encarada como decodificação: o aluno era orientado a identificar no texto o “sentido”. Conforme Geraldi (2010 b):

o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão. Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. (op. cit, p.78).

A eleição do gênero como objeto de ensino – e a conseqüente “gramaticalização” que ele sofre – como vimos, não favorecem as práticas de leitura e escrita como processos de interlocução, cerceando a subjetividade do

aluno. Embora convidados a ler e escrever várias vezes, não houve um trabalho que privilegiasse o dizer do aluno, tampouco o retorno a esse dizer com propostas de reescrita a partir da leitura de outros textos que assumissem a função de lançar-lhe uma contrapalavra.

Essas escolhas da docente repercutiram na escrita dos alunos, como vimos na análise dos textos. Constatamos que houve uma relação parcial entre o percurso metodológico escolhido pela docente e a emergência do aluno sujeito-autor: na medida em que a metodologia não se concretiza como uma prática de interlocução, inibe-se a emergência do aluno como sujeito, favorecendo uma tendência ao apagamento autoral.

Entretanto, esse cerceamento não é completo: a subjetividade do aluno não é de todo constrangida pelas condições de produção, por mais cerceadoras e inadequadas que sejam. Isso porque, como afirma Possenti (2001), a concepção de “sujeito-assujeitado” não se sustenta. O aluno encontra brechas para posicionar-se em sua escrita; ainda que com cautela, negocia seu ponto de vista com o interlocutor (a professora) e o discurso que este veicula (ora materializado no texto motivador, escolhido por ela, ora na sua fala). Tal fato fica mais evidente quando, acertadamente, na PPE3, a professora propõe a escrita a partir de um tema significativo para o aluno.

Conforme Suassuna e Bezerra (2010), um dos papéis do professor, nas atividades de leitura e produção textual, é favorecer o cotejo entre os diferentes discursos e a reflexão sobre os mesmos. Para essas autoras, para além do movimento de leitura de um “texto modelar” a ser reproduzido, estrutural e discursivamente, pelo aluno nos momentos de avaliação, o professor deve organizar propostas didáticas que orientem “(...) o estudante a correlacionar textos, lendo-os e produzindo-os numa cadeia interativa didaticamente organizada.” (op.cit, p.615).

Acreditamos que um caminho possível para propiciar a formação do aluno como sujeito crítico é oferecer-lhe outros pontos de vista por meio de leituras que se constituam como contrapalavra ao seu dizer. No próximo capítulo desenhamos uma proposta centrada nas práticas de leitura e escrita, concebidas, a partir do dialogismo bakhtiniano, como atividades interlocutivas.

## 6. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: EM BUSCA DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

*“A palavra vai à palavra.”*  
(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV)

Neste capítulo, trazemos uma proposta para enfrentar o problema observado na análise dos dados. Como vimos, as práticas de leitura e escrita não se configuraram como atividades interlocutivas, o que trouxe consequências para a produção escrita dos alunos. Na análise dos textos que responderam à PPE1 e à PPE2, observamos uma tendência ao decalque do texto de apoio ou à reprodução do discurso defendido pela professora.

Já nos textos que responderam à PPE3, a qual solicitava um posicionamento em relação à antecipação da maioria penal, em sua quase totalidade, os alunos defenderam a redução da maioria penal, reproduzindo o discurso veiculado pela mídia. Acreditamos que algumas lacunas na sequência de aulas, como a ausência de um debate sobre o tema proposto e a falta de leitura de textos que apresentassem diferentes pontos de vista sobre essa questão, favoreceram a predominância do discurso hegemônico nos textos dos alunos.

Ao conceberem a língua como fenômeno da interação verbal, Bakhtin/Volchínov (2009) elegem o diálogo como metáfora do processo de interação. Para esses estudiosos, nossas enunciações são modeladas no embate com a palavra do outro: “A palavra vai à palavra” (op.cit, p.154). As atividades de leitura, quando vivenciadas como prática dialógica da linguagem, contribuem tanto para a formação do leitor crítico, quanto do produtor de textos com indícios de autoria.

Compreendemos, como Possenti (2002), que a autoria está ligada às atitudes de dar voz a outros discursos e manter distância. Quando as práticas de leitura, articuladas às de produção de textos, são vivenciadas como uma desconstrução do discurso do outro, possibilitamos ao aluno: trazer o conflito de vozes para a sua produção, além de refletir sobre as relações entre os

recursos linguísticos utilizados para marcar o posicionamento do autor e os efeitos de sentido que tais recursos propiciam.

Entendemos, a partir de Geraldi (2004 b, 2013), a produção textual como ponto de partida e de chegada do processo de ensino de língua. Como afirma esse autor, é no texto que a língua se revela “(...) enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação.” (GERALDI, 2013, p.135).

Como vimos, na proposta desse autor para o ensino de língua, parte-se do texto do aluno, do que ele tem a dizer sobre uma questão que surge como problema da realidade. Esse dizer do aluno evoca a busca de outros textos, que veiculem outras formas de enxergar a realidade: a leitura aprofundada, articulada às práticas de produção textual, assume a função de “ruptura no processo de compreensão da realidade” (GERALDI, 2004 b).

Dessa forma, os textos selecionados pelo professor para as práticas de leitura devem se constituir em uma contrapalavra ao dizer do aluno. Nas palavras do autor, “a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas” (GERALDI, 2013, p.171).

Nossa proposta de intervenção, fundamentada em nossas leituras de Bakhtin/Volochínov (2009), Geraldi (2004b, 2013), Possenti (2002), entre outros, consiste em uma produção escrita sobre o tema da antecipação da maioria penal. Acreditamos ser relevante uma discussão aprofundada acerca dessa temática, a fim de romper com o discurso “ingênuo” veiculado em muitos dos textos aqui analisados, nos quais se afirmava que a maioria penal garante o fim da criminalidade.

Para tanto, articulado às práticas de produção escrita, focalizamos nossa proposta na leitura de textos de vários gêneros acerca da temática em questão, com vistas à ampliação dos discursos veiculados nos textos produzidos pelos alunos. Quanto à reflexão sobre a língua, partimos dos textos produzidos pelos alunos na PPE3, assim como de outros textos de opinião, como editorial e artigo de opinião, para refletir sobre os recursos linguísticos



adequados à apreensão e à valoração do discurso de outrem em textos de opinião.

Para além da reprodução do discurso de outrem, nossa intenção é que, no diálogo travado com diferentes vozes sociais, o aluno possa dialogar com diferentes pontos de vista. Acreditamos que, ao apropriar-se de argumentos alheios, subvertê-los ironicamente, fazer-lhe ressalvas, enfim, posicionar-se, nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2009), numa *recepção ativa do discurso de outrem*, o aluno constitui-se como sujeito-autor.

Embora nossa proposta se volte especificamente para resolver os problemas identificados nos textos dos alunos, acreditamos que ela pode ser revisitada, remodelada por outros professores, para dar conta de atividades de produção de textos opinativos.

## PROPOSTA

### Etapa 1: Ruptura do processo de compreensão da realidade

A fim de iniciar o processo de ruptura de que trata Geraldí (2004 b), propomos a audição, seguida da análise oral e coletiva, da música “Meu guri”, de Chico Buarque, reproduzida abaixo:

#### TEXTO 1

##### O Meu Guri

Chico Buarque

Quando, seu moço, nasceu meu rebento  
 Não era o momento dele rebentar  
 Já foi nascendo com cara de fome  
 E eu não tinha nem nome pra lhe dar  
 Como fui levando não sei lhe explicar  
 Fui assim levando ele a me levar  
 E na sua meninice, ele um dia me disse  
 Que chegava lá

Olha aí!  
 Ai, o meu guri, olha aí!  
 Olha aí!  
 É o meu guri e ele chega

Chega suado e veloz do batente  
 Traz sempre um presente pra me encabular  
 Tanta corrente de ouro, seu moço  
 Que haja pescoço pra enfiar

Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro  
 Chave, caderneta, terço e patuá  
 Um lenço e uma penca de documentos  
 Pra finalmente eu me identificar  
 Olha aí!

Olha aí!  
 Ai, o meu guri, olha aí!  
 Olha aí!  
 É o meu guri e ele chega!

Chega no morro com carregamento  
 Pulseira, cimento, relógio, pneu, gravador  
 Rezo até ele chegar cá no alto  
 Essa onda de assaltos está um horror

Eu consolo ele, ele me consola  
 Boto ele no colo pra ele me ninar  
 De repente acordo, olho pro lado  
 E o danado já foi trabalhar  
 Olha aí!

Olha aí!  
 Ai o meu guri, olha aí!

Olha aí!  
É o meu guri e ele chega!  
Chega estampado, manchete, retrato  
Com venda nos olhos, legenda e as iniciais  
Eu não entendo essa gente, seu moço  
Fazendo alvoroço demais  
O guri no mato, acho que tá rindo  
Acho que tá lindo de papo pro ar  
Desde o começo eu não disse, seu moço!  
Ele disse que chegava lá

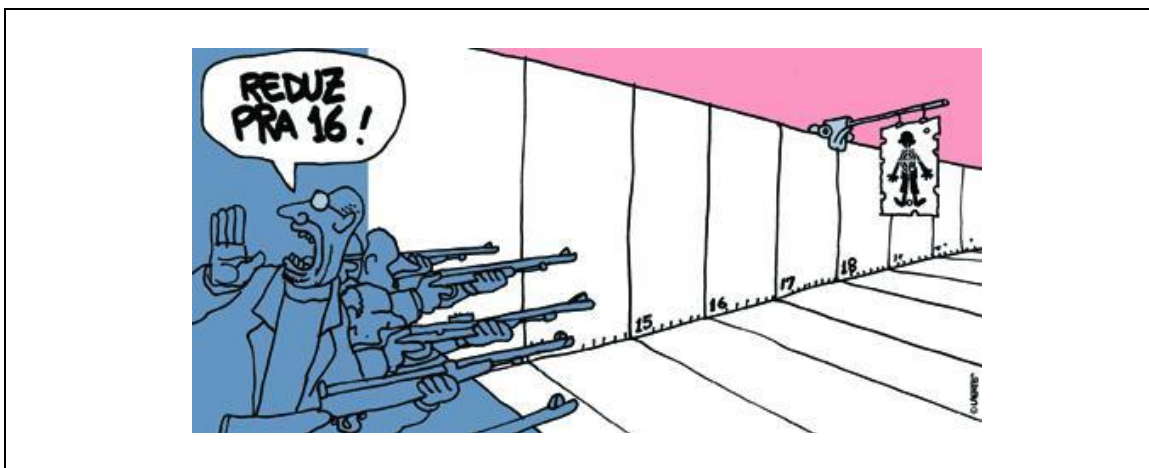
Olha aí! Olha aí!  
Olha aí!  
Ai, o meu guri, olha aí  
Olha aí!  
É o meu guri!

(Letra e música Disponíveis em  
<http://letras.mus.br/chico-buarque/66513/>.  
Acesso em 23 de junho de 2015)

A música mostra a trajetória de um menor que entrou no mundo da criminalidade até ter sua vida ceifada e sua foto publicada no jornal, retratando uma realidade trágica. Após a audição da música, seria interessante ouvir os alunos e levantar questões apresentadas por eles para discussão oral. Consideramos relevante chamar-lhes atenção para a visão do eu-lírico, a “mãe” do menor retratado na canção, sobre o problema social que estamos discutindo. Diferente da visão estereotipada da sociedade, o olhar do eu-poético permite-nos observar a marginalidade infantil a partir de um outro lugar social.

Após essa discussão, pedir aos alunos que formem duplas e entregarem-lhes a reprodução da charge de Laerte abaixo:

## TEXTO 2



(Disponível em: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/35432-charges-junho-de-2015>. Acesso em 13 de junho de 2015.)

Propor às duplas as seguintes questões de interpretação escrita:

1. A charge é um gênero multimodal que tem como função social satirizar de forma crítica acontecimentos sociais. Analisem a charge de Laerte, levando em

consideração: como os recursos linguísticos e visuais contribuem para a construção da crítica do chargista à situação social representada.

2. Comentem como a questão da marginalidade infantil é abordada na letra da música “Meu guri” e na charge de Laerte.

Após as duplas realizarem a atividade, discutir coletivamente as respostas, finalizando essa primeira etapa.

## **ETAPA 2: Ampliação da compreensão da realidade**

Nessa etapa, a fim de ampliar a discussão acerca da redução da maioria penal, escolhemos apresentar o romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado e assistir ao filme homônimo, dirigido por Cecília Amado. Sabemos que o ideal é a leitura integral do romance, entretanto, como isso não seria possível dentro da atividade proposta (tendo em vista que a biblioteca da escola conta com apenas dois exemplares da obra), uma alternativa seria ler trechos do romance na sala de aula e motivar a turma para completar a leitura em casa.

A escolha por esse romance, publicado em 1937, deve-se à atualidade das questões apresentadas na obra. Inicialmente, apresentaríamos o romance: ambientado em Salvador, no início do século XX, tem como enredo o cotidiano de um grupo de menores em situação de rua que, diante do desprezo da sociedade e da negligência do Estado, recorrem a diversos tipos de crime para sobreviver.

A primeira atividade com o livro consiste em apresentar, em *datashow*, o prólogo do romance e preencher coletivamente o quadro abaixo, a fim de compreender como a identidade dos menores é construída nas cartas e como o jornal em que as cartas foram veiculadas apreende e valora cada uma das cartas no processo de construção de uma certa identidade. Cada aluno receberá um quadro, que será consultado para atividade posterior.

	<b>Carta 1</b>	<b>Carta 2</b>	<b>Carta 3</b>	<b>Carta 4</b>	<b>Carta 5</b>

<b>Função social do autor</b>					
<b>Objetivo do autor do texto</b>					
<b>Relação que estabelece com o texto que retoma (Notícia/carta)</b>					
<b>Local destinado no jornal à publicação da carta</b>					
<b>Referência aos menores (substantivos/adjetivos utilizados)</b>					

Quadro elaborado a partir de Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004, p.30)

Após preenchemos o quadro, propor as seguintes questões de interpretação escrita, para serem respondidas individualmente:

1. Como o jornal representa os menores na notícia que motiva a escrita das cartas?
2. Como as identidades dos menores são construídas em cada uma das cartas?
3. Além dessa representação inicial, de que maneira o lugar e a forma como as cartas são publicadas podem influenciar a visão do leitor do jornal sobre os menores abandonados?

Depois de realizada essa atividade, discutir coletivamente as questões. A isso se segue a leitura dos capítulos “O Trapiche” (p 25-27) e “Noite dos

capitães da areia”(p.28-47). Esses capítulos iniciais do romance apresentam boa parte dos personagens centrais da obra, Dora, a heroína, só surge no capítulo “Filha de um bexiguento” (p.163). Após a leitura desses trechos do romance<sup>37</sup>, propor as seguintes questões de interpretação oral:

- O que você acha de uma obra que tem como heróis menores abandonados que cometem delitos?
- Como a questão do menor abandonado é hoje?
- Quantos anos se passaram desde a publicação da obra de Jorge Amado?
- Quem seriam as pessoas responsáveis ou instituições responsáveis por essa situação? Por que ela perdura após tantos anos?

A próxima atividade consiste em assistir ao filme “Capitães da Areia”, baseado no romance de Jorge Amado e dirigido por sua neta, Cecília Amado. Após assistir ao filme, consideramos importante deixar que os alunos falem sobre a obra e levantem questões consideradas importantes; dessa forma, poderemos observar a reação-resposta dos alunos ao filme.

Seguindo-se a essa conversa inicial, nossa proposta é focar algumas cenas do filme que mostram como os menores eram representados: pela polícia, pela “alta” sociedade baiana, pelo padre José e pela mãe de santo Dona Aninha, por Ramiro. Na seleção dessas cenas, que seriam revistas, a discussão deve girar em torno da construção dos menores ora como heróis, ora como vítimas, ora como delinquentes.

Talvez fosse pertinente, após essa discussão inicial, assistir ao depoimento de Cecília Amado e de alguns atores sobre a realização do longa. É preciso que os alunos compreendam que o filme não é uma cópia do romance e que, no processo de adaptação, algumas decisões são tomadas. A comparação entre a leitura do capítulo do romance “As luzes do carrossel” (p. 61-80) e a cena do filme que retrata esse capítulo pode favorecer essa discussão sobre a apropriação da obra pelo diretor do filme: apesar das diferenças, no recorte e adaptação da obra, mantém-se a essência poética.

---

<sup>37</sup> Embora, devido as questões aqui já explicitadas, não seja feita a leitura integral do romance, reconhecemos a importância de insistir com o convite para que os alunos leiam a obra integralmente.

Essa é uma das cenas do filme que merece ser retomada, dado o lirismo com que as crianças são retratadas, a despeito do amadurecimento precoce e do embrutecimento causado pelas situações difíceis por que passam. O filme consegue retratar a essência poética desse trecho do livro: vale destacar como os modos (cores, luzes, movimento, foco da câmera e trilha sonora) contribuem para representar a atmosfera de sonho, liberdade e infância.

Após as atividades propostas, a fim de atualizar a obra, relacionando-a ao contexto em que vivemos hoje, podemos realizar uma conversa guiada pelas seguintes questões:

- Os problemas retratados na adaptação do romance permanecem os mesmos ou foram ampliados?
- Qual a relação entre esse grave problema social e a proposição de legisladores de antecipar a maioridade penal?
- Seria a redução da maioridade penal uma ação viável para sanar o problema da criminalidade e do aliciamento de menores para o crime?

Dando continuidade ao processo de atualização da obra, assistir à entrevista de Roberto Carlos Ramos<sup>38</sup>, ex-detento da Febem que se tornou pedagogo e auxilia crianças. A entrevista revela a luta e a perseverança de Roberto Carlos, mostrando a dureza da vida nas ruas e o papel essencial de uma pessoa que acreditou na possibilidade que ele tinha de mudar a história de sua vida.

Na discussão após a entrevista, o foco deve se voltar para a possibilidade de transformação, caso sejam oferecidas oportunidades. Seria interessante uma comparação entre o depoimento de Roberto e alguns personagens da obra de Jorge Amado (como Pirulito ou o Professor).

Aqui há de se ter cuidado para não recair numa visão simplista do fato: é preciso vê-lo não apenas no plano individual, mas como uma questão social, de cunho histórico. Por isso, esse debate poderia ser ampliado com a visita ao

---

<sup>38</sup> Disponível em : <http://globoTV.globo.com/rede-globo/programa-do-jo/v/roberto-carlos-ramos-emociona-a-todos-com-sua-historia-de-vida/3611968/> Acesso em 23 de junho de 2015.

laboratório de informática, a fim de levantar dados sobre o perfil dos jovens infratores (a condição social, onde moram, o tipo de crime cometido) ou mesmo com uma discussão interdisciplinar com o professor de história para tratar de como a história da formação do nosso país está ligada ao abandono dos menores.

### **ETAPA 3: Desvelando discursos**

As atividades dessa etapa têm como objetivo refletir sobre o caráter dialógico em textos de opinião. Serão lidos e discutidos dois textos (anexo P) que tratam da antecipação da maioria penal: um artigo de opinião e um editorial.

O primeiro dos textos a serem lidos nessa etapa foi escrito pelo deputado federal Laerte Bessa, relator da Comissão Especial de Redução da Maioridade Penal da Câmara. O artigo, intitulado “A redução da maioria penal” (anexo P) foi divulgado no jornal Folha de São Paulo, na seção Opinião. Nele, o autor defende a antecipação da maioria penal a partir de um lugar-comum: como uma resposta ao clamor da sociedade por justiça.

Em um primeiro momento, antes da leitura individual do texto, consideramos importante tratar do contexto em que o texto se insere; as questões abaixo podem auxiliar os alunos a compreenderem o contexto enunciativo do texto em estudo:

- Qual é o papel social do autor?
- Que tipo de imagem esse autor tem do seu interlocutor?
- Quando o texto foi produzido?
- Em que seção do jornal o texto foi divulgado?
- Qual a função social do gênero que o autor escolheu para fazer circular seu ponto de vista?

Após a leitura individual do texto, conversar com a turma para aferir a compreensão global: o tema abordado e a opinião do autor podem nortear essa atividade. Aqui também consideramos importante solicitar uma posição do aluno ante o discurso do articulista.

Depois dessa atividade, propomos a releitura do texto, feita pelo professor, a fim de compreender o funcionamento dialógico do artigo em análise. Durante a leitura, solicitar aos alunos que sublinhem de azul as “vozes” que o autor traz que são aliadas ao seu ponto de vista e de vermelho aquelas que são contrárias. A partir dessa atividade, pretendemos refletir sobre uma característica central do texto opinativo: o conflito de “vozes” e a tomada de posição.

O segundo texto dessa etapa é um editorial, intitulado “Amadurecer o debate” (anexo P), que foi publicado no jornal Folha de São Paulo e que responde ao artigo de Laerte Bessa, estabelecendo um movimento dialógico de distanciamento. A entrada desse texto na sala de aula permitirá ao aluno compreender como os textos, ao suscitarem respostas, dão origem a novos textos. Assim, à apresentação do contexto de produção e à leitura do texto segue-se uma atividade de interpretação escrita a partir das seguintes questões:

1. O editorial “Amadurecer o debate” retoma o artigo de Laerte Bessa. Identifique o trecho que dá início, de forma explícita, a essa relação.
2. Que tipo de relação o autor do editorial estabelece com o texto “A redução da maioria penal”?
3. Que argumentos o autor do editorial utiliza para derrubar a tese do deputado Laerte Bessa?
4. O editorial apresenta uma posição clara a respeito da antecipação da maioria penal? Qual é ela?
5. Em que essa posição se diferencia da defendida por Laerte Bessa?

Após a realização, individual ou em dupla, dessa atividade e a discussão coletiva das respostas dos alunos às questões propostas, podemos retomar artigo “Sou contra a redução da maioria penal”, de Renato Roseano (anexo L), a fim de contrapor o discurso defendido por ele ao posicionamento do artigo de Bessa e do editorial.

#### **ETAPA 4: Reflexão sobre a língua**



Nesse momento, o texto produzido pelo aluno na PPE3 volta e, a partir dele e de outros textos como os artigos e o editorial lidos com a turma, podemos refletir sobre os modos de apreensão do discurso de outrem – que recursos a língua oferece como estratégias para valorar o discurso do outro. As atividades propostas nessa etapa articulam unidades de leitura e produção à análise linguística.

São atividades que visam, a partir de uma reflexão de cunho epilinguístico (GERALDI, 2013), ampliar os modos de dizer do aluno. Geraldi (2013, p.193-194) defende que os textos dos alunos devem orientar as atividades de análise linguística. Através da promoção de atividades de comparação entre “os recursos expressivos usados pelos alunos e os recursos expressivos mais próprios da assim chamada língua culta” podemos elencar problemas e refletir sobre os recursos linguísticos necessários à ampliação do modo de dizer do aluno.

Em uma das atividades podemos voltar ao artigo “Sou contra a redução da maioridade penal”, de Renato Roseano (anexo L), ou aos textos lidos na etapa 3 dessa proposta (anexo P), para estudar as formas de apreensão e valoração do discurso do outro, nos movimentos de retomada do já-dito e de antecipação à reação-ativa do interlocutor. Além desses textos, excertos dos textos dos alunos poderiam motivar essa reflexão. A sistematização dessa atividade pode se dar no preenchimento coletivo dos quadros A e B:

Quadro A

	<b>Recursos linguísticos</b>	<b>Efeitos de sentido</b>
<b>Conversa com o leitor</b>		• aproximar-se do leitor
		• convencer o leitor a mudar de opinião
		• apresentar o ponto de vista defendido como a “verdade”

Quadro B

	<b>Recursos linguísticos</b>	<b>Efeitos de sentido</b>

Conversa com outros textos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos contrários ao seu ponto de vista são isolados / desqualificados</li> <li>• Contra-argumentação</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentos favoráveis ao ponto de vista defendido pelo autor</li> <li>• Sustentam a defesa do ponto de vista</li> </ul>

Talvez fosse necessário um trabalho mais sistemático com os recursos de coesão sequencial, sobretudo com os operadores argumentativos que explicitam adição de ideias, contraste e explicação. Atividades de transformação e ampliação das estruturas sintáticas, como propostas por Franchi (2006)<sup>39</sup>, seriam bem vindas. Para tanto, podemos partir da refacção coletiva de um texto escrito por um dos alunos em resposta à PPE3<sup>40</sup>.

#### ETAPA 5: Produção escrita do texto de opinião

Após essas atividades, acreditamos ser possível solicitar a escrita de um novo texto, dessa feita em dupla, acerca do tema em discussão. Nessa atividade é importante esclarecer: *as condições de produção e os critérios de avaliação*. Quanto às condições de produção, os alunos serão convidados a escrever um texto opinativo, em que, assim como em um artigo de opinião, defenderão uma posição sobre a temática proposta, dialogando com outros textos que tratam da questão. Acreditamos que uma forma de problematizar o tema seria apresentá-lo assim: **A antecipação da maioria penal proporcionaria a redução da criminalidade?**

<sup>39</sup> Franchi (2006) defende que a partir das atividades linguísticas orais ou escritas devemos conduzir os alunos às atividades de reflexão sobre a língua, a fim de que estes desenvolvam as habilidades para operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, escolher os recursos linguísticos adequados a atingir as intenções e os efeitos de sentido do locutor.

<sup>40</sup> Nossa escolha por trabalhar com esses recursos linguísticos, em detrimento de outras questões que mereceriam a atenção (tais como questões de ordem ortográfica, pontuação, concordância verbal, entre outras), deve-se ao fato de reconhecermos a relevância dos operadores argumentativos, dos verbos e expressões modais para demarcar o posicionamento do autor em, textos de opinião.

Sobre a circulação, os textos podem ser divulgados no *blog* da escola e, além disso, podemos escolher, democraticamente, dois deles para fazerem parte do jornalzinho da escola, de circulação bimestral. Através da divulgação dos textos nesses dois suportes garantiríamos a ampliação dos interlocutores, atendendo a uma das condições primárias de produção: ter a quem dizer.

Nas orientações para a produção escrita, consideramos importante oferecer uma grade com os critérios de avaliação, como a da tabela abaixo. Essa grade, tanto pode ser usada como instrumento de autoavaliação, quanto poderíamos solicitar que os alunos trocassem seus textos com os colegas para que sejam feitas observações sobre eles.

<b>Seu texto atendeu aos critérios</b>	<b>Sim /Não</b>	<b>Observações</b>
<b>O texto aborda o tema proposto</b>		
<b>Defende um ponto de vista claramente</b>		
<b>“Conversa” com outros textos que tratam do tema</b>		
<b>“Conversa” com o leitor</b>		
<b>Marca sua posição em relação aos textos com que “conversa”, utilizando os recursos linguísticos adequados</b>		
<b>Obedece à estrutura do gênero proposto</b>		

Faz uso da norma culta escrita		
--------------------------------	--	--

**O que é preciso melhorar:**

---

---

---

---

---

Ao final da atividade, os alunos reescrevem os textos com base nas observações e, após serem lidos pelo professor e, caso necessário, reescritos, os textos seriam digitados e divulgados no *blog* da escola.

Tentamos elaborar esta proposta levando em consideração o estabelecimento das práticas de leitura, análise linguística e produção textual como práticas de linguagem, ou seja, inseridas em uma concepção dialógica que compreende o espaço escolar como lugar de interação entre sujeitos. Os textos que os alunos produziram em resposta à PPE3 foram o ponto de partida da proposta, tendo em vista que as atividades de leitura e reflexão levaram em conta as necessidades específicas da realidade que analisamos.

Selecionamos textos que se configurassem como uma contrapalavra ao dizer do aluno, desestabilizando o discurso hegemônico veiculado em suas produções escritas. Nas propostas de análise desses textos visamos a ampliar tanto a compreensão da realidade quanto os modos de dizer dos alunos.

Ao propormos uma nova escrita sobre a temática, levamos em consideração prever o contexto de produção e circulação da proposta, ampliando os interlocutores dos textos. Além disso, consideramos necessário oferecer critérios que, de alguma maneira, apontassem para a necessidade de refletir sobre a dimensão discursiva dos textos. Com isso, nossa intenção era contribuir com uma prática que instigasse o aluno a posicionar-se criticamente e favorecesse sua emersão como sujeito-autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo partiu das seguintes indagações: em que medida alunos concluintes do ensino fundamental conseguem emergir como sujeitos-autores do seu dizer em suas produções discursivas escritas? De que modo travam em seus textos o diálogo com outras vozes? Em que medida as escolhas metodológicas dos docentes podem interferir na formação do aluno como sujeito-autor? Tendo como motivação essas questões, empreendemos a nossa pesquisa a partir de três instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação de aulas e textos produzidos pelos alunos.

As análises mostraram que o discurso assumido pela docente na entrevista desvela uma profissional em transição entre concepções assentadas na perspectiva tradicional do ensino de língua e conceitos oriundos de diversos campos das teorias linguísticas contemporâneas. Assim, ao mesmo tempo em que, ao relatar experiências anteriores à nossa observação, a professora reconhece o respeito ao dizer do aluno e às condições de produção como essenciais à sua emergência como sujeito-autor, é recorrente em sua fala a compreensão: da escrita como “treino/adestramento” para o vestibular, da estrutura formal como aspecto em evidência no estudo dos gêneros e da avaliação textual pautada na correção gramatical e ortográfica.

Embora conceitos como gêneros, adequação à situação comunicativa, critérios de textualidade, tais como a coesão e a coerência, combate ao preconceito linguístico, entre outros que apontam para as teorias contemporâneas, se fizessem presentes, em seu discurso, prevaleceu uma concepção de língua como expressão do pensamento. Nas aulas observadas, essa concepção de linguagem concretizou-se em atividades de leitura como decodificação e de produção como reprodução de modelos.

Nas propostas de produção, as orientações reduzidas e restritas e a reprodução das condições de produção dos exames vestibulares denunciam a *naturalização* do ensino da escrita. Dessa forma, ainda que revestidas sob o rótulo dos “gêneros textuais”, tais atividades permanecem desprezando as características interlocutivas próprias aos textos que circulam socialmente.

Com isso, ainda que sob “novos” rótulos, o que se concretiza como prática de ensino é a conhecida “redação escolar”. Nas três propostas de produção, a professora-corretora é a única interlocutora do texto do aluno, eles escrevem sobre um tema proposto e a finalidade dessa escrita-treino é avaliar o seu desempenho linguístico. Tal prática distancia-se da proposta de produção de textos como diálogo, em que o dizer do aluno é priorizado.

Assim, ainda que os alunos tenham passado por várias atividades de leitura e escrita, não houve um trabalho que privilegiasse o seu dizer, tampouco o retorno a esse dizer com propostas de reescrita a partir da leitura de outros textos que assumissem a função de lançar-lhe uma contrapalavra. Acreditamos que um caminho possível para propiciar a formação do aluno como sujeito crítico é oferecer-lhe outros pontos de vista por meio de leituras que se constituam como contrapalavra ao seu dizer.

Ao eleger o gênero como objeto de ensino, a professora incorreu na falha de ensiná-lo como um fim em si mesmo, priorizando os aspectos formais em detrimento das práticas de linguagem em que se inserem. Como vimos, precisar as dimensões ensináveis do gênero, tal como postulam Dolz e Schneuwly (2013), não dá conta de favorecer a emersão do aluno como sujeito-autor.

Isso porque a entrada da diversidade de gêneros na sala de aula não é garantia da constituição das atividades de leitura e escrita como práticas de linguagem. A fim de atender à ortodoxia escolar, como observa Geraldi (1996, 2014), os gêneros sofrem um processo de *gramaticalização*: de *tipos de enunciados relativamente estáveis* gerados em resposta às demandas das diferentes atividades humanas, os gêneros resumem-se a modelos a serem reproduzidos nas propostas de produção escrita.

Promover as práticas de escrita na escola como espaço para emersão do aluno como sujeito-autor significa devolver-lhe o direito à palavra, para que ele não seja apenas um reprodutor do discurso “autorizado” pelo professor, mas um produtor de discursos. Com isso não apregoamos que o professor não deve intervir pedagogicamente sobre os textos dos alunos; pelo contrário: sua intervenção deve se dar primordialmente na contrapalavra a esse dizer.

Na análise dos textos, vimos que o percurso metodológico escolhido pela docente trouxe implicações para a emersão do aluno como sujeito-autor: na medida em que a metodologia não se concretiza como uma prática de interlocução, inibe-se a emersão do aluno como sujeito, favorecendo uma tendência ao apagamento autoral. Tal fato foi mais evidente nas PPE1 e PPE2, em que, além da artificialidade das condições de produção, as temáticas propostas não se configuraram como um convite ao dizer do aluno.

Entretanto, esse cerceamento não é completo: a subjetividade do aluno não é de todo constrangida, por mais cerceadoras e inadequadas que sejam as condições de produção. Como usuários da língua, que é constitutivamente dialógica, vemos os alunos estabelecendo diálogo com as vozes precedentes, antecipando a reação-resposta do interlocutor, enfim participando desse jogo que é a linguagem. Isso porque o aluno, sujeito da linguagem, encontra brechas para posicionar-se em sua escrita; ainda que com cautela, negocia seu ponto de vista com o interlocutor (a professora) e o discurso que este veicula (ora materializado no texto motivador, escolhido por ela, ora na sua fala).

Na PPE3, quando a professora propõe a escrita a partir de um tema significativo para o aluno, os indícios de autoria são mais evidentes. Na análise desses textos, percebemos que os alunos estabelecem diálogo com as vozes alheias, sobretudo de forma indireta, assim como verificamos ensaios de interpelação e busca pelo engajamento do leitor ao ponto de vista defendido, fazendo uso dos recursos linguísticos para marcar a autoria.

É sobretudo nos textos relativos a essa proposta que vemos o aluno constituir-se em sua relação com o outro: o seu interlocutor imediato (a professora) e amplo (a sua memória discursiva), o horizonte social determinante da “criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (Bakhtin/Volochínov, 2009, p.116). O que nos chama atenção na resposta dos alunos a essa proposta, além do engajamento, é a força do discurso hegemônico, promovido pela mídia, na quase totalidade dos textos.

Assim como Geraldi (2004, 2013, 2014), acreditamos que os textos selecionados pelo professor para as práticas de leitura justificam-se não para exemplificar as características formais do gênero ou para deles “extrair o sentido”, como fez a professora. Antes, a atividade de leitura deve promover a

reflexão sobre os discursos presentes no texto e o confronto entre estes e os discursos dos alunos, constituindo-se em uma contrapalavra ao seu dizer.

Por essa razão, nossa proposta de intervenção visou a articular as práticas de produção de texto, leitura e reflexão sobre a língua, oferecendo textos que problematizassem os discursos, por vezes, ingênuos que os alunos materializaram em seus textos sobre a antecipação da maioria penal (PPE3), de modo a ampliar sua visão de mundo e seus modos de dizer.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma formação docente inicial e continuada que possibilite ao professor refletir sobre sua prática pedagógica a fim de que ele priorize o diálogo inerente à linguagem, considere os textos dos alunos como efetiva produção linguageira, em suma, olhe para essa produção discursivamente.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AZEVEDO, C.B.; TARDELLI, M.C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 27-50.

BAKHTIN, M.(Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. Tradução de M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo, Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 6 ed. Tradução de P.Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2011, pp. 261-306.

\_\_\_\_\_, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. 6 ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2011, pp. 307-335.

BAWARSHI, A. S. REIFF, M.J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BENVENISTE E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução brasileira M. da G. Novack & M. L. Néri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE E. *Problemas de Linguística Geral II*. Tradução brasileira E. Guimarães et al. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 01/10/2013.

BRÄKLING, K.L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. pp. 221-248.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos (as condições de produção de textos escolares) In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. pp.117-126.

BUNZEN, C. Da era da Composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.) *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp. 139-161.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA VAL, M. da G.[et. al]. *Avaliação do texto escolar: Professor leitor/ Aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, D.A. C. O funcionamento dialógico em notícia e artigos de opinião. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.(Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002. pp.166-179

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro (Orgs.). 3ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013 a. pp. 61-78.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. ;SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro (Orgs.). 3ª ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013b. pp. 81- 108.

FARACO, C.A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 37-60.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* 2.ed. Lisboa: Passagens, 1992.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: POSSENTI, S.(org). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P.34-101.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 a. pp. 39-56.

GERALDI, J.W.. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 b. pp. 59-79.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004 c. pp.127-131.

\_\_\_\_\_. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L.L.M. et al. (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014. pp. 207-222.

\_\_\_\_\_. Tranças do poder, danças dos letrados. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 a. pp. 13-28.

\_\_\_\_\_. Deslocamentos no ensino; de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 b. pp.71-80.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Abordagem sócio-interacionista no ensino, leitura e escrita. *Revista de Educação AEC*, Ano 25, nº 101. outubro/dezembro de 1996. pp.71- 81.

KUIAVA, J. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In: SILVA, L.L.M. et al. (org.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014. pp. 61-82.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

Disponível em:  
<http://pessoal.educacional.com.br/up/50280001/2902237/Perspectiva%20no%20Estudo%20da%20Leitura.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2015.

MACHADO, A. R. , LOUSADA, E. G., ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. (orgs.). *Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa*, v.19. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 65-84. Disponível em:  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=117>. Acesso em 13 de agosto de 2014.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 b, p. 61-74.

MELO, J.M. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3ª ed. – revista e ampliada. Campos de Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. *Procedimentos de escrita na sala de aula do ensino fundamental*. **Signótica**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/Faculdades de Letras. Universidade Federal de Goiás. Goiás, vol. 20, pp. 469-493, jul./dez. 2008.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria, estilo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n.15, pp.15-21, jan./jun. 2001. Disponível em:

<http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero15.pdf>. Acesso em: 20/05/2014.

\_\_\_\_\_. *Indícios de autoria*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, nº 1, pp.105-124, jan/jun 2002. Disponível em: <https://periódicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411/9677.pdf>. Acesso em: 18/10/2013.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a questão da autoria. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v.20, n.32, pp.239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga32/arqs/matraga32a13.pdf>. Acesso em 12/03/2014.

RODRIGUES, S. G. C. *O processo de escrita do candidato do Enem: autoria versus apagamento de autoria*. In: ANDRADE, G.G.; RABELO, M. L. (org.) *A produção de textos no ENEM: desafios e conquistas*. Brasília: UNB, 2007. pp.197-206.

RODRIGUES, S. G. C. *Questões de dialogismo: o discurso científico, o eu e os outros*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros – teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 152-183.

SILVA, I.F.de O. *O lugar discursivo do discente em produções textuais acadêmicas: uma questão de autoria?* Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Letras, 2013.

SOARES, M. B. A redação no vestibular. *Cadernos de pesquisa*. Nº 24, Fundação Carlos Chagas, 1978. pp. 53-56. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/399.pdf>>. Acesso em 28/10/2014.

SOARES, M. B. Português na escola- História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. pp.155-177.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. 8.ed.Campinas: Papirus, 2007.

----- . Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 b, p.111-125.

SUASSUNA, L.; BEZERRA, M.B. Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. In: *Est. Ava. Educ, São Paulo* v. 21, n.47, set/dez 2010. Disponível em: <  
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1611/1611.pdf>>.

Acesso em 05 de maio de 2015.

## ANEXOS

**ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Comitê de Ética  
em Pesquisa  
Envolvendo  
Serres Humanos

CEP - CCS - UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A construção do sujeito-autor no gênero artigo de opinião em turma do 9º ano da Rede Municipal de Recife

**Pesquisador:** Ana Carolina Almeida de Barros

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 37026414.0.0000.5208

**Instituição Proponente:** Centro de Artes e Comunicação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 859.723

**Data da Relatoria:** 04/11/2014

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, da aluna ANA CAROLINA ALMEIDA DE BARROS, sob a orientação da professora SIANE GÓES, intitulado A construção do sujeito-autor no gênero artigo de opinião em turma do 9º ano da Rede Municipal de Recife. A pesquisa, de caráter qualitativo, insere-se no âmbito dos estudos de análise discursiva e linguística, na prática de produção textual na escola, e será realizada com uma amostra de 30 alunos, com idade entre 13 e 17 anos, e seu respectivo professor.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo primário analisar, no gênero artigo de opinião, produzido por alunos de 9º ano, o processo de emersão do sujeito-autor.

Como objetivos secundários, investigar os recursos linguísticos utilizados pelos alunos, na produção de seus textos, que contribuem para marcar sua autoria na superfície textual bem como as formas marcadas de inserção da voz do outro com as quais o sujeito dialoga.

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Comitê de Ética  
em Pesquisa  
Envolvendo  
Serres Humanos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-



Continuação do Parecer: 859.723

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos estão relacionados a algum constrangimento que os adolescentes ou docente possam ter ao serem observados durante as aulas de produção textual. A fim de amenizar possíveis riscos a pesquisadora compromete-se a esclarecer os voluntários que os dados serão mantidos em sigilo, armazenados em computador pessoal, no endereço Rua Rui Barbosa, nº 66, Jardim Primavera, Camaragibe-PE.

Como benefício, o projeto de pesquisa prevê uma proposta de intervenção que vise melhorias no ensino da produção textual escrita.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está teórica e metodologicamente bem fundamentado e os dados serão analisados na perspectiva da Teoria e da Análise Dialógica da Linguagem, na perspectiva bakhtiniana. Serão analisadas também marcas enunciativas dos textos produzidos pelos alunos, tais com o uso de modalizadores, advérbios, adjetivos, verbos modais e demais categorias gramaticais que funcionam como expressões valorativas, como estratégias linguístico-discursivas, através das quais o autor avalia o seu próprio discurso, ou o discurso do outro, denunciando, assim, a presença do enunciador no texto. O projeto apresenta um cronograma compatível com as atividades previstas e um orçamento a ser arcado pela pesquisadora responsável.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Encontram-se anexados folha de rosto, devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e o coordenador do PROFLETRAS, Carta de Anuência da Escola Municipal Doutor Rodolfo Aureliano, na cidade do Recife, Termo de Compromisso e Confidencialidade, assinado pela pesquisadora, dois TCLS (professor e alunos), com as informações de praxe, Currículo Lattes da pesquisadora e orientadora.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
UF: PE Município: RECIFE E-mail: cepccs@ufpe.br  
Telefone: (81)2126-8588

**Comitê de Ética  
em Pesquisa  
Envolvendo  
Serres Humanos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-**



Continuação do Parecer: 859.723

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado aprova o parecer do protocolo em questão e o pesquisador está autorizado para iniciar a coleta de dados.

Projeto foi avaliado e sua APROVAÇÃO definitiva será dada, após a entrega do relatório final, na PLATAFORMA BRASIL, através de "Notificação " e, após apreciação, será emitido Parecer Consubstanciado .

RECIFE, 05 de Novembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br

## ANEXO B: ENTREVISTA COM A DOCENTE

---

Identificação

Formação:

Graduação (X) *Letras - Universidade Salgado Oliveira*

Pós-Graduação: Especialização (X) Mestrado ( ) Doutorado ( )

*Literatura brasileira e Arte - Universidade Salgado Oliveira*

Estuda atualmente? (X) Não ( ) Sim Que curso?

Experiência docente: *Há sete anos*

Há quanto tempo exerce o magistério? Quais as suas experiências docentes anteriores?

*Já trabalhei com projeto de leitura Manuel Bandeira em bibliotecas com crianças, já trabalhei no Sesi no EJA na educação pra jovens e adultos, em colégio particular dando a minha disciplina de língua portuguesa, e Estado e prefeitura em Recife e Jaboatão, é a experiência que eu tenho.*

1. Normalmente, as obras voltadas para o ensino de língua, os documentos oficiais e os manuais para o professor dos livros didáticos de português mencionam a concepção de língua que orienta a proposta de ensino de que tratam. Quanto a você, qual a concepção de língua que norteia seu trabalho?

*É (...) a minha concepção de LÍNGUA, quando eu trabalho com eles, é a QUESTÃO da (...) da intimidade que a gente tem que ter com ela (...) trabalhando é (...) que eles não devem TER (...) o preconceito, né? Linguístico, porque às vezes a gente tem que colocar o que é a língua CULTA, a linguagem culta (...) a formal e informal né? e também as variações linguísticas de cada região, então (...) sempre eu gosto de (...) no início né? do da aula trabalhar, no início do ano letivo, trabalhar essas concepções pra que eles não fiquem se sentindo é (...) um GRUPO INFERIOR em nível de LINGUAGEM a os grupos elitizados (...) aí eu explico pra eles que do jeito que a gente fala com alguém em casa, pode ser uma maneira é (...) mais simples (...) e no trabalho, com as pessoas que a gente não conhece, não tem intimidade, a gente tem que usar a*

*nossa língua de uma maneira mais formal (...) e aí a gente vai brincando com essa língua, vai é (...) nos apropriando mais, conhecendo mais, até de outras regiões e SEM ter medo, né? sem ter medo de errar.*

2. Outra questão, relacionada à anterior e igualmente importante para a definição do trabalho do docente de língua, é a definição do objeto de ensino de língua materna. Para você, qual o objeto de ensino da aulas de português?

*pra mim, o que a gente deve ensinar, nas aulas de português (...)né?, além da GRAMÁTICA, que a gente sabe que o aluno ele PRECISA é (...) organizar suas ideias de uma maneira coerente e coesa (...) mas, também é contextualizar tudo isso, trazendo uma LEVEZA né ? podendo fazer o quê? TRABALHAR textos LITERÁRIOS, junto com essa gramática, é trazer é (...) textos publicitários, GÊNEROS TEXTUAIS, e (...) a partir daí a gente inserir (...) a gente TRABALHAR, né? tanto a GRAMÁTICA quanto esses gêneros para que o aluno ele tenha (...) domínio, né? na produção ESCRITA e reconhecimento do que ele está escrevendo, enquanto GÊNERO TEXTUAL, né? e (...) é (...) basicamente é isso, o objetivo é fazer o aluno reconhecer é (...) a a maneira de escrever, de falar coerente, de maneira coesa, que a gente vê isso na gramática, né? através do que eles vão aprender das classes GRAMATICAIS, das orações COORDENADAS, né? enfim (...) dessa parte mais (...) é TEÓRICA e atrelar isso aos GÊNEROS TEXTUAIS que (...) é o que eles (...) é (...) têm QUE (...) fazer no mundo, né? eles vão usar tudo isso em quê? pra quê? por quê? então é (...) dá essa essa essa visão pra eles, da necessidade do uso, do que eles vão fazer com a língua, com a nossa língua portuguesa.*

3. As atuais propostas de ensino recomendam que o ensino de língua se assente sobre as práticas de: Leitura, Produção Oral e Escrita e Análise Linguística. Nesse contexto, em sua concepção, qual a relevância do ensino da produção textual escrita?

a produção textual (...) é (...) como eu disse, né? dos gêneros, que a gente trabalha vários gêneros durante o ano letivo, eu acho que ela tá muito presente nos livros (...) no livro que a gente usa (...) no livro didático porque ele próprio já tem uma sequência, que tem a leitura do texto, interpretação textual, aí vem a GRAMÁTICA, depois REFLEXÃO, temos debates, momento de diálogo, pesquisa, na pesquisa já vem a ESCRITA (...) depois, tem (...) a PRODUÇÃO (...) então no final a produção textual é (...) ela fica, como eu disse antes, mais atrelada ao gênero TEXTUAL que a gente trabalha e (...) eles vêm passo a passo desse gênero, como ele (...) a estrutura dele, pra depois escrever, né? mas (...) ela não tá só nisso, somente no gênero não, atrelada ao gênero não, ela também TÁ acho que (...) a partir do momento que ele vai RESPONDER um EXERCÍCIO, que ele tá ANOTANDO do quadro, TIRANDO do quadro, né? mas a PRODUÇÃO (...) se for textual escrita DELE MESMO, acho que a (...) a gente faz mais nessa questão mesmo, finalizando o conteúdo desse gênero textual, aí eles vão e colocam em prática no TRABALHO, num CARTAZ acho que é isso (...) e ela é IMPORTANTE, né? importante porque daí é que a gente vai fazer as CORREÇÕES pra ver o que precisa melhorar e (...) assim, às vezes eu até tenho cuidado na hora de corrigir, porque as vezes o texto do aluno (...) ele tem ERRO DO INÍCIO AO FIM, e aquilo me deixa TÃO é (...) PREOCUPADA de não constranger esse aluno (...) de CIRCULAR, CIRCULAR, GRIFAR, GRIFAR erro porque ele vai dizer “meus Deus, tudo que eu escrevi tá errado” então (...) eu prefiro não FAZER (...) dentro do texto, do início ao fim essas (...) é (...) observações e (...) deixo, anoto pra mim, e deixo pra num momento, ASSIM em AULA, colocar (...) não igual como ele botou, mas uma coisa parecida de ERRO de CONCORDÂNCIA ou da própria questão de vocabulário, e digo “se você não tem domínio naquele vocabulário, substitua por outro SINÔNIMO que você sabe que vai escrever ele CERTINHO”, né? porque às vezes o aluno (...) ele quer é fazer uma coisa BONITA, mas ele não sabe, então ele vai e bota errado (...) ou então é uma palavra TÃO SIMPLES do dia a dia, mas ele não sabe escrever corretamente, né? ENTÃO (...) aí a gente tem que trabalhar esse vocabulário, o dicionário, é muito IMPORTANTE, né? pra que essa produção ela MELHORE, ela vá MELHORANDO passo a passo.

4. Como você trabalha a produção textual escrita em suas aulas? Que lugar ela ocupa em seu planejamento?

*É (...) eu gosto de trabalhar com jornal, né? ENTÃO, assim (...) a gente (...) agora nessa UNIDADE (...) aí eu peguei os jornais na ESCOLA, que tinha ARTIGO DE OPINIÃO, então eu levei pra que eles pudessem LER, OBSERVAR (...) a ESTRUTURA e ver na PRÁTICA como é (...) porque a gente trabalhando ali no LIVRO, LIVRO eles pensam que aquilo não tá no mundo (...) então, mostrando pra eles na REVISTA, então “olhe tá vendo aqui esse gênero que a gente tá LENDO, que a gente TÁ APRENDENDO? ele existe, a gente vai encontrar ele aonde?” é como você trabalhar receita culinária e trazer um livro, um livro de né? de culinária, eles até (...) “isso é publicado, custa DINHEIRO, né? pessoas COMPRAM” então (...) é (...) eu gosto muito de TRAZER DE FORA, dessa maneira trabalhar a produção ESCRITA (...) trazendo modelos de fora pra que eles vejam como isso é APLICADO na (...) no dia a dia na na SOCIEDADE e aí (...) teve um trabalho também de LITERATURA que a gente foi pro laboratório de informática, eles ESCREVERAM os poemas e depois foram digitar, né? seus poemas (...) e o COMPUTADOR fazendo as CORREÇÕES (...) aí isso já foi uma maneira também de visualizar as palavras que erraram, a concordância .*

5. Quais são as principais dificuldades que observa nas produções escritas de seus alunos?

*eu acho que (...) a dificuldade, AS dificuldades, né? as PRINCIPAIS (...) CONCORDÂNCIA (...) e a COESÃO COERÊNCIA (...) e (...) eu acho que tudo isso envolve mais a (...) FALTA de PACIÊNCIA (...) porque eu noto quando eles vão ESCREVER (...) eles ESCREVEM (...) PORQUE TEM QUE FAZER, nem todos assim (...) fazem com aquela VONTADE “não vou escrever, acho que o tema tá muito interessante, isso aqui é bem LEGAL, eu vou fazer porque acho legal”, não às vezes faz porque é OBRIGAÇÃO aí faz de qualquer jeito, e nem LÊ, nem RELÊ (...) o que escreveu (...) escreve e PRONTO, não quer passar a limpo, porque (...) eu gosto muito de trabalhar essa questão de REESCREVER, de você LÊ e passar novamente pra outro papel, pra depois vir*

pra MINHA MÃO, porque aí nesse momento eles vão ver “per aí, eu vou ler, não tem sentido isso, então eu vou tirar isso e vou ajeitar” aí (...) quando chega na minha mão, que eu vejo que não TIVERAM O TRABALHO DE REESCREVER NEM DE LER, aí eu chamo ELE (...) e peço pra que ele leia pra MIM eu digo “leia o texto por favor pra eu entender você, como você quis se expressar”, aí ele LÊ e nem ele mesmo entende (...) “é (...) é (...) eu acho que (...)”, aí fica gaguejando (...) eu digo “é” (...) então é como se pensasse assim “ah, eu vou botar um monte de letras [risos, porque a professora” (...) palavras (...) como se fosse assim PALAVRAS E PALAVRAS, ENCHENDO LINGUIÇA ARRODEANDO, dizendo a mesma coisa ATÉ O FINAL, pra dizer “eu fiz vinte e duas linhas, eu fiz as vinte e cinco linhas que a professora cobrou” (...) é (...) eles tem essa preocupação (...) “professora, bote só quinze, bote só dez” (...) o mínimo de linhas POSSÍVEIS eles querem fazer (...) aí, eu digo “gente, vamos se acostumar a fazer a quantidade que é pedida LÁ FORA, no ENEM” porque se você (...) e agora que eles já estão indo pro ENSINO MÉDIO (...) então, como é que esse aluno vai chegar no 1º ano, se ele no 9º ano não consegue escrever um texto com mais de dez linhas? Então, a cobrança né? ela só vai AUMENTAR, então a gente tenta (...) fazer com que ele se ACOSTUME, né? e crie esse HÁBITO para pra não ficar tão difícil, mais pra frente (...) agora, tem alguns GÊNEROS que é bem assim divertido de fazer, uma HISTÓRIA EM QUADRINHOS, que eles têm (...) mais aquela coisa do desenho, dos balões, que os textos já não são ENORMES, aí o diálogo que é INFORMAL, coisas que se aproximem assim da realidade DELES, aí eu acho que pra eles é bem (...) BACANA (...) mas a DIFICULDADE que eu vejo, quando eu vou CORRIGIR (...) são esses ERROS, por falta de atenção muitas vezes.

#### 6. O que você compreende por autoria?

Autoria? (...) autoria (...) é (...) você ASSINAR embaixo, né? aquilo que você (...) PRODUZIU, que você ESCREVEU (...) aquilo que você (...) é (...) PESQUISOU, né? sua AUTORIA (...) a gente sabe que existe, né? na LITERATURA, né? o eu biográfico e o eu poético, que não é a mesma coisa, mas aqui autoria é a pessoa mesmo, né? que sujeito mesmo que tá ali fazendo e assinando embaixo, pelo que (...)produziu.

7. A que estratégias de ensino você recorre para possibilitar a formação do sujeito-autor?

é (...) eu lembro CAROL que (...) teve um ANO (...) que eu trabalhei numa escola à noite, Ensino Médio, que eu fiz um TRABALHO, que foi uma intertextualidade que (...) interdisciplinar, quer dizer, eu trabalhei com ARTES, nessa turma, e ao mesmo tempo PORTUGUÊS, por conta da produção escrita, é (...) o trabalho foi o seguinte eles tinham que FOTOGRAFAR o bairro, eu dividi por grupos, em PRETO E BRANCO e (...) essa fotografia tinha que ser no AMANHECER é (...) MEIO DIA e no (...) ANOITECER, já de tardezinha, então pegar FOCOS onde na revelação a gente PERCEBESSE esse horário, essa posição do sol, né? mais CLARO até a posição (...) então tudo ia saindo no na FOTO, na IMAGEM (...) e também eu disse “olhe, vocês podem tirar o que vocês acharem de BONITO no bairro ou alguma coisa que vocês achem que deveria MELHORAR, como os buracos na pista ou lixos jogados na rua, alguma coisa de maneira a DENUNCIAR ou (...) para homenagear, pra EXALTAR o bairro” e assim, foram fotografias LINDAS, MARAVILHOSAS, ficou um trabalho BELÍSSIMO (...) mas (...) é junto a essas fotografias eles tinham que fazer a LEGENDA (...) pra, pra essas fotografias, então foram legendas assim BEM interessantes, porque cada um como AUTOR, né? tanto da sua IMAGEM, por ter fotografado, e (...) para CRIAÇÃO DA LEGENDA, porque ficou (...) livre pra eles criarem, aí depois a gente botou um PAINEL e toda a ESCOLA (...) parou pra olhar, TODO DIA tinha gente lá, muita gente olhando, lendo e admirando, né? porque ficou muito BONITO (...) eu acho que eles se sentiram (...) VERDADEIROS ARTISTAS [risos] então, é (...) a formação desse SUJEITO-AUTOR, na estratégia, né? que a gente tem que CRIAR pra que eles se sintam valorizados, e o que puder fazer pra expor na ESCOLA (...) como aqui a LITERARTE (...) eles fizeram POEMAS, eu trabalhei CORDEL e eu disse “não, não vou querer que eles (...) DESENHO, uma ilustração (...) do texto que já existe” aí eu disse “não, então vamos CRIAR um texto de VOCÊS” (...) aí aqui na escola eles fizeram com TRÊS ESTROFES, que foi EXIGÊNCIA, que foi o ABC (...) que é um projeto (...) de (...) que eu (...) é (...) que eu vi na FORMAÇÃO, achei INTERESSANTE, aí trabalhei com eles a RIMA, a



*MÉTRICA, aí depois eles fizeram (...) cada um o seu (...) aí a gente SELECIONOU, fez alguns AJUSTES, foi quando digitaram, a gente colocou (...) expôs, né? no CORDÃO (...) aí eles iam LÁ, viam, tem o nome deles embaixo, como AUTORES daquele poema que tava ali (...) então eu acho que sempre que a gente puder valorizar o que eles fazem (...) então é VÁLIDO, porque eles vão ter mais VONTADE, cada vez mais de FAZER mais (...) e tinha aluno que dizia “professora, cadê o meu? eu ainda não vi (...) o meu não tá, não” aí eu dizia “CALMA, a gente vai imprimir TODOS” aí tá CERTO*

8. Ao trabalhar artigo de opinião você fez várias produções com eles então eles produziram pelo menos quatro vezes teve a apresentação oral tendo o cartaz como suporte uma primeira produção de artigo de opinião com base no artigo do jornal que você trouxe uma segunda produção de artigo de opinião a partir da proposta do livro didático até chegar a essa produção final que foi a da avaliação então eles percorreram um caminho, por que você escolheu esse caminho? Por que essas produções? Qual era o objetivo? O que você conseguiu visualizar pensando neles estarem, é, se formando como sujeito-autor nessas produções?




*é (...) eu FIZ esse caminho porque (...) PRIMEIRO, como é um gênero que eles não têm muito CONTATO, né? porque (...) é muito DIFÍCIL você vê um aluno abrir o jornal e dizer “ ah, eu quero ler um artigo de opinião” e PROCURAR (...) ou PEGAR (...) uma revista e procurar esse GÊNERO especificamente pra ler (...) então, é (...) vamos PRIMEIRO falar um pouco sobre isso, e (...) em cima de um (...) TEXTO que tinha no LIVRO, que já era um DEBATE, um tema POLÊMICO que (...) era sobre (...) Big Brother, né? as câmeras que estão em todos os lugares, se é legal ou não (...) o que é que eles achavam (...) e aí eles foram FALANDO e dando OPINIÃO e (...) SEM NEM PERCEBER, eles já estavam CRIANDO UM TEXTO (...) mas eles não (...) né? nem percebem, nem entendem que aquilo é um TEXTO, né? a FALA (...) se eles fossem passar aquilo pro PAPEL, ia ficar TÃO LEGAL também, mas aí (...) quando eles vão passar pro papel parece que as ideias SOMEM e falando NÃO (...) falando parece ser tudo mais FÁCIL, mas (...) é como eu disse, pro papel fica mais complicado porque tem a questão de ERROS, às vezes não saber se aquela*

*palavra está CORRETA ou a CONCORDÂNCIA e ajustar mesmo isso, né? então (...) eu acho que (...)depois do debate, depois da APRESENTAÇÃO, que eles ficaram também acanhados de falar (...) e (...) o LIVRO com exercício de interpretação de (...) pra que eles pudessem VISUALIZAR a (...) organização, né? do TEXTO, do artigo de opinião (...) tinha o ESQUEMA também que eu botei pra eles observarem como é (...) e (...) tomar (...) se APROXIMAR mais desse GÊNERO (...) então (...) eu acho que (...) esse CAMINHO (...) eu usei esse caminho justamente por isso, pra (...) PRIMEIRO (...) eles fiquem MAIS SOLTOS (...) e (...) na hora de escrever não fiquem TÃO ACANHADOS (...) então (...) lendo textos, conversando, debatendo, pesquisando, aí ISSO pra PRODUÇÃO FINAL pra ver que (...) tivesse uma EVOLUÇÃO, pudesse vir a MELHORAR (...) porque a gente só (...) melhora MESMO uma coisa que a gente tem dificuldade ou que a gente não conhece TÃO BEM com a prática né?*

9. O artigo de opinião está posto como conteúdo a ser dado tanto no material didático quanto nas diretrizes da rede municipal de ensino de Recife. Você acha importante trabalhar com esse gênero?

*acho (...) porque (...) assim (...) isso já amadurece, né? pra (...) o texto DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO (...) então, eu acho que, quando eles foram, né? CRIANDO, ESCRIVENDO então eu percebi tem uma aproximação, com a redação, né? o texto DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO (...) embora que não entre O EU, né? no texto dissertativo-argumentativo, né? mas é (...) só o fato deles da a ESTRUTURA, essa questão de DEFENDER, de ARGUMENTAR, de QUESTIONAR (...) ou de CONVENCER, então eu acho que isso tem uma aproximação muito GRANDE, que quando eles tiverem na fase de (...) eles fazerem uma PROVA com essa exigência, isso pode favorecer, né? eles vão LEMBRAR, vão dizer assim “ah, isso aqui eu já trabalhei um pouco, eu lembro” (...) importante então por isso.*

## ANEXO C: SUMÁRIO DO LIVRO DIDÁTICO (LD, p.9)


 <b>Ponto de partida, 211</b> <b>Capítulo 7 · Artigo de opinião, 212</b> <b>Leitura · Celebidades descelebradas, Luli Radfahrer, 213</b> <b>Interpretação do texto, 215</b> Compreensão, 215 Linguagem do texto, 215 Intencionalidade e escolhas de linguagem, 215 O jogo de palavras para convencer das ideias em jogo, 216 Construção do texto, 217 Estrutura do texto argumentativo, 217 <b>Prática de oralidade, 220</b> Um bom debate: Privacidade em tempo de mídias sociais, 220 <b>Outras linguagens, 221</b> Cartum, 221 <b>Conexões, 222</b> 1. Big Brother não é só um título de programa de TV, 222 2. Cartum, 222 3. Letra de música, 223 <b>Língua: usos e reflexão, 224</b> Concordância, 224 Concordância verbal (1), 226 Casos especiais, 226 <b>Produção de texto, 232</b> Artigo de opinião, 232 <b>Outro texto do mesmo gênero, 235</b> "Eles estão seguindo nossos passos", Dagomir Marquezi, 235 <b>Capítulo 8 · Manifesto, 238</b> <b>Leitura · Amazônia para sempre, diversos artistas, 240</b> <b>Interpretação do texto, 241</b> Compreensão, 241 Linguagem do texto, 242 Aproximação com o destinatário, 242	 <b>4</b> <b>Defender ideias, argumentar, opinar</b> Construção do texto, 243 <b>Prática de oralidade, 246</b> Um bom debate: Por mim ou por todos?, 246 <b>Outras linguagens, 247</b> Charge, 247 <b>Conexões, 248</b> 1. Cartaz, 248 2. Tirinha, 249 3. Poema, 249 <b>Língua: usos e reflexão, 251</b> Concordância nominal, 251 Outros casos de concordância nominal, 252 Concordância verbal (2), 256 Voz passiva com pronome apassivador se, 256 Verbo acompanhado de pronome se, indicador de indeterminação do sujeito, 256 Verbos impessoais, 257 Verbo ser, 257 Silepse, 257 <b>Produção de texto, 259</b> Manifesto, 259 <b>Outro texto do mesmo gênero, 260</b> "Manifesto 2.0 – por uma sociedade mais colaborativa", 260 <b>Leia mais, veja mais, 263</b>  <b>Ponto de chegada, 264</b> Produção: artigo de opinião, 264 <b>Unidade suplementar, 266</b> Projeto de leitura – coletânea Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender a opinião, organizada pela autora, 302 Bibliografia, 351
---	--

## ANEXO D: “ABERTURA” ( LD, p.212)

Capítulo


# 7

## Artigo de opinião




REC

CARLOS ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA



WWW.SARCASTICO.COM.BR/ARQUIVO DA EDITORA



SORRIA,  
VOCÊ ESTÁ  
SENDO  
FILMADO!

Profissionais da área jornalística, pessoas de destaque em nossa sociedade ou especialistas de diversas áreas do conhecimento escrevem **artigos de opinião** para expressar suas opiniões ou comentar, de um ponto de vista particular, os acontecimentos do mundo.

Diferentemente do editorial, o artigo de opinião é assinado, isto é, revela a autoria dos textos. Quem o assina é que se responsabiliza pelas opiniões e pelos posicionamentos expressos.

Na medida em que promovem a discussão de temas considerados relevantes à sociedade, tanto o editorial quanto o artigo de opinião são considerados duas ferramentas básicas para o exercício da democracia.

Você já ouviu falar em privacidade? Privacidade significa intimidade e está ligada à vida privada, particular, íntima de cada um.

Como você se sentiria se soubesse que sua vida particular está sendo exposta a comentários e a juízos de valor sem que você tivesse conhecimento?

Você acha isso possível?

Você já se deparou com avisos de que está sendo filmado?

Por trás da ironia bem-humorada, esses avisos cumprem a exigência legal de alertar as pessoas de que estão sob o controle de alguém.

Ser controlado com o auxílio da tecnologia já é uma realidade no cotidiano de muita gente. Há inclusive quem queira ser observado e se disponha a participar de *reality shows* (*shows* de realidade), programas de TV em que as pessoas vivem numa casa com estranhos e têm sua vida observada por telespectadores a cada hora do dia, por até vários meses.

O tema do controle e da perda da privacidade das pessoas é discutido no artigo a seguir, publicado em um jornal de grande circulação no país.

212

## ANEXO E: ARTIGO DE OPINIÃO “CELEBRIDADES DESCELEBRADAS” (LD, p.213-214)

**Leitura**

### Celebridades descelebradas

Luli Radfahrer

*A privacidade se tornou um mito e, já que é impossível retroceder, é preciso gerir essa nova imagem pública*

1 Não se iluda: as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.

2 Quando a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de variáveis. Quem vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles sites, clica naqueles *links* e compra aqueles produtos é facilíssimo de rastrear.

3 Já que é impossível (e bem pouco prático) viver fora do *grid* de informação digital, é preciso administrar a imagem pública em um ambiente em que até aspirantes a tuiteiros se tornaram celebridades, mesmo sem



**A Z**

**mídia social:** meio eletrônico para interação entre pessoas que lhes permite compartilhar experiências.

**base de dados:** conjunto de informações armazenadas em computadores.

**algoritmo:** conjunto de regras e cálculos que leva à solução de um problema.

**variáveis:** conjunto de dados que podem ser modificados ao longo da execução de um programa de computador.

**link:** endereço virtual para acessar uma página da Internet.

**rastrear:** seguir o rastro, seguir pistas.

**grid:** grade.

**tuiteiro:** usuário do Twitter (rede social e microblogue que permite aos usuários publicar e ler mensagens pessoais).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Unidade 4 • Elementos de cultura, linguagem e opinião

213



**Tom Hanks:** ator e diretor americano.

**ficção sociológica:** história imaginada que trata do comportamento humano.

**redes:** nome dado quando há vários computadores ligados entre si.

**entredentes:** modo de falar ou de rir quase sem abrir a boca; falar baixo, resmungar.

**escrutínio:** exame minucioso.

**recônditos:** partes escondidas.

**maçonaria:** sociedade semisscreta que tem como objetivo a prática da solidariedade e da fraternidade entre seus membros.

**marketing:** estratégias de vendas, comunicação e negócio.

**vexame:** vergonha.

fazer nada de célebre. Por maior que seja a diferença de influência entre o Tom Hanks e seu correspondente no século 2.0, os cuidados que ambos precisam ter com a exposição indesejada são bem próximos.

4 A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de "opinião pública", ficção sociológica que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado, usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.

5 Não é preciso habitar a casa do *Big Brother* para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário entredentes, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de casa, agora está sujeita ao escrutínio público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter.

6 Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público. Como todo patrimônio, ele precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características.

7 Aos poucos, as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.

8 Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes. Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso. Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a maçonaria ou o *marketing*, sempre foi desconfiar de estranhos. De perto, entretanto, ninguém é normal.

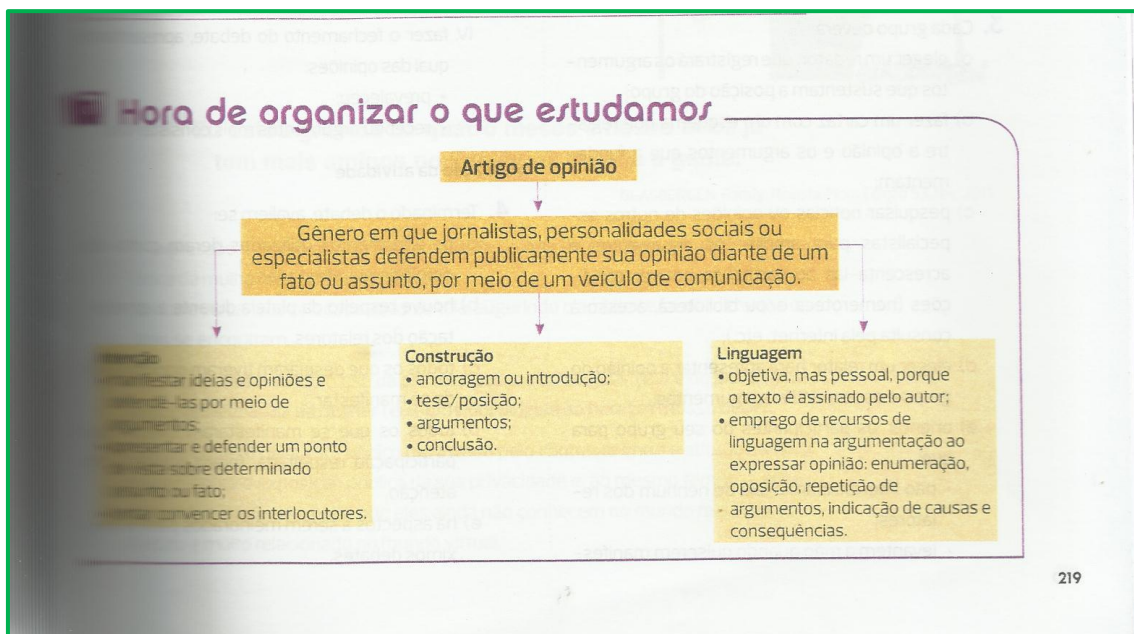
9 Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado. Tudo o que disser poderá ser usado contra você. As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia.

10 Pessoas comuns não têm relações públicas, advogados, assessores ou consultores de imagem para auxiliá-las no dia a dia e, por isso, ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado *on-line* é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado.

RADFAHRER, Lull. Celebidades descelebradas. *Folha de S.Paulo*, 27 jul. 2011. Tec. p. F 14.

Você leu um artigo publicado em jornal, num caderno semanal, dirigido a um público leitor adulto que usa e gosta da tecnologia.

## ANEXO F: ESQUEMA (LD, p. 219)



## ANEXO G: DEBATE ORAL REGRADO (LD, p.220)

## ●● Prática de oralidade

### Um bom debate

#### Privacidade em tempo de mídias sociais

Depois de ler os textos de Luli Radfaher e de trocar ideias sobre o assunto abordado neles, você e seus colegas já devem ter formado uma opinião sobre a **exposição pública da vida privada propiciada pelo uso da tecnologia e pelas redes de relacionamento on-line**. O que você pensa sobre essa exposição?

#### Debate regrado

1. Traduza sua opinião sobre essa questão escrevendo em seu caderno uma das seguintes respostas: **a favor**, **contra** ou **em termos**.
2. Forme um grupo com os colegas que escreveram o mesmo que você.  
Haverá 3 grupos:
  - o grupo do "a favor" concorda com a exposição pública e com a perda ao direito à privacidade com o uso da tecnologia;
  - o grupo do "contra" não concorda;
  - o grupo do "em termos" aceita a exposição pública e a perda da privacidade dependendo de alguns fatores.
3. Cada grupo deverá:
  - a) eleger um redator, que registrará os argumentos que sustentam a posição do grupo;
  - b) fazer um cartaz com um esquema que registre a opinião e os argumentos que a fundamentam;
  - c) pesquisar notícias ou opiniões de outros especialistas para ampliar os argumentos e acrescentá-las ao cartaz, se houver condições (hemeroteca e/ou biblioteca, acesso à consulta pela internet, etc.);
  - d) eleger um relator para apresentar a opinião do grupo e os respectivos argumentos;
  - e) orientar os participantes do seu grupo para que:
    - não interrompam a fala de nenhum dos relatores;
    - levantem a mão quando quiserem manifes-

tar opinião para que o mediador do debate os inscreva para apresentarem sua fala depois da exposição dos 3 relatores.

**Nota:** O professor, ou um aluno escolhido por ele, atuará como mediador do debate. Ficará encarregado de:

- I. apresentar o tema e a importância de cada um se posicionar frente a ele;
- II. comunicar a todos as regras do debate: tempo de cada exposição, inscrição para ser ouvido, comportamento esperado de toda a plateia, etc.;
- III. anotar na ordem em que se manifestarem os nomes dos colegas que querem ter uma fala após a apresentação dos três representantes;
- IV. fazer o fechamento do debate, apresentando qual das opiniões:
  - prevaleceu;
  - recebeu argumentos mais consistentes.

#### Avaliação da atividade

4. Terminado o debate, avaliem se:
  - a) os argumentos utilizados deram conta das opiniões manifestadas.
  - b) houve respeito da plateia durante a apresentação dos relatores.
  - c) todos os que desejaram tiveram oportunidade de se manifestar.
  - d) todos os que se manifestaram tiveram sua participação respeitada; foram ouvidos com atenção.
  - e) há aspectos a serem melhorados para os próximos debates.



## ANEXO H: COLETÂNEA DE TEXTOS DA SEÇÃO “CONEXÕES” (LD, p..222-223)

#
Conexões


Conexões

Estar na mídia parece exercer um fascínio sobre grande parte das pessoas, não é? E se todo mundo tivesse suas ações, atitudes e relacionamentos controlados o tempo todo por um único poder? Como seria?

Relacione o que você vai ler com o que você sente ou pensa sobre a exposição e o controle da vida privada por meio da tecnologia.

### 1. *Big Brother* não é só um título de programa de TV

Você já ouviu falar que a arte imita a vida? Mas, às vezes, é a vida que imita a arte! Você vai encontrar a seguir algumas informações sobre o *Big Brother* (Grande Irmão, em português). Descubra como um romance escrito no século passado, 1949, com um título que, na época, remetia ao futuro, 1984, ainda é muito atual no século 21.



AP PHOTO / GLOBE IMAGES

**George Orwell** era o pseudônimo de Eric Arthur Blair, inglês nascido em 1903, na Índia, quando esse país fazia parte do império britânico. É conhecido como um dos mais influentes escritores do século XX pela criação de dois romances: *A revolução dos bichos* (1945) e *1984* (1949). Morreu de tuberculose em 1950.

O *Big Brother*, o Grande Irmão, é uma personagem do romance 1984, de George Orwell.

A história se passa em um mundo dividido em três grandes superestados: Eurásia, Lestásia e Oceania. No ano de 1984, os estados policiais dominam permanentemente a vida dos cidadãos, suas atitudes, pensamentos e raciocínio: nada é de ninguém.

Um chefe supremo, o Grande Irmão – *Big Brother* – vigia os indivíduos e impede a expressão de qualquer opinião contrária ao governo. O pacífico Winston Smith é um funcionário do Ministério da Verdade de Oceania que se revolta contra o governo. É preso, torturado e recebe uma reeducação que tem como objetivo eliminar a independência de seu pensamento.

Leia um trecho do romance para saber como era feito o controle dos cidadãos e, se puder, leia o livro:

“A teletela recebia e transmitia simultaneamente. Qualquer barulho que Winston fizesse mais alto que um cochicho seria captado pelo aparelho; além do mais, enquanto permanecesse no campo de visão da placa metálica, poderia ser visto também. Naturalmente, não havia jeito de determinar se, num dado momento, o cidadão estava sendo vigiado ou não. Impossível saber com que frequência, ou periodicidade, a Polícia do Pensamento ligava para a casa deste ou daquele indivíduo. Era concebível, mesmo, que observasse todo mundo ao mesmo tempo.”

ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

## 2. Cartum

Divirta-se com o cartum e relacione o assunto com o que você leu nesse capítulo.



LIBERATI, Bruno. Disponível em: <<http://youpode.com.br/blog/liberati/files/2009/03/chargeliberati2.jpg>>. Acesso em: 1. jan. 2012.

### 2. Letra de música

E depois de toda a reflexão sobre o controle da privacidade pela mídia, que tal se encantar a música "Tá na mídia"?

#### Tá na mídia

Arnaldo Brandão

##### No mundo de amanhã

Como sei mais quem eu sou  
No Espelho tem um outro  
Com verdade um pós-eu

Um sorriso congelado  
Espelho à minha cara  
E como tudo escorria  
Quando entendia nada

Na verdade, na mentira  
A realidade e estar na mídia

##### No conforme da certeza, na orgia do consumo

Te conheço de outras luas  
Os meus olhos são sequelas  
E o quarto tá escuro  
A tua imagem é imensa

Estou pra lá de tudo  
No deserto o grão de areia  
Entre o sonho e o delírio  
Que e tudo se assemelha

Na verdade, na mentira  
A realidade e estar na mídia

E a voz da propaganda embutindo os sentidos  
Salvando por devotos  
Promovendo o fanatismo  
Propagando divindades  
Com pecado e violência  
Basso nível de maldades pra aumentar a audiência



Na verdade, na mentira  
A realidade e estar na mídia

No conforme da certeza, na orgia do consumo  
Todo mundo extasiado, acovardado e sem rumo  
E o céu cuspiu fogo  
E nas cinzas desse inverno  
O que brilha no paraíso e a brasa do inferno

Na verdade, na mentira  
A realidade e estar na mídia

E o palhaço perde a calma  
E o ladrão a pontaria  
O coringa dá as cartas  
E o assassino derrota  
E na paz dos inquietos  
E na pressão aqui no peito  
O desafio de um futuro  
Não presente insatisfeito

Na verdade, na mentira  
A realidade e estar na mídia

BRANDÃO, Arnaldo. Ao vivo. Tratore, 2003. Faixa 1. 1 CD.



## ANEXO I: PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA 1

---

### Universalização da educação do Ensino Fundamental

ADEMAR BRASILEIRO BEZERRA\*

*É preciso que sigamos exemplos de alguns países vitoriosos na educação*

Para que haja a universalização da educação, é necessário que haja um redirecionamento das ideias, hoje exploradas, baseadas numa educação da elite, pela elite e para elite. Em primeiro lugar, não podemos questionar os docentes do Ensino Médio Integral sobre a falta de interesse dos discentes, pois esses discentes passaram cerca de 10 anos moldados a ter aulas “vagas” e permanência parcial na escola, mas, sim, devolver a indagação questionando o motivo pelo qual esse discente já não dispôs de uma educação integral desde da sua formação infantil, uma vez que alicerçaria solidamente o conhecimento do jovem, seja ele abastado, ou não. É preciso que sigamos exemplos de alguns países vitoriosos na educação, principalmente os países orientais, onde há sempre bons resultados dos estudantes, a remuneração do professor é algo primordial e o respeito pelo educador é unanimidade na sociedade. Num segundo momento seria necessário que as escolas Integrais tivessem seu currículo obrigatório, mas também que fossem oferecidas aos alunos atividades e opções para que eles escolhessem o que realmente gostariam de participar, sem ser imposto de goela adentro. Com isso, não haveria um direcionamento arbitrário devido à ausência de cognição do conhecimento. Por fim, a escola precisa fazer uso, efetivamente, da tecnologia, ou seja, não só a entrega de equipamentos e o acesso amplo e rápido à internet em todos os níveis de ensino, mas também a criação de laboratórios de formação e capacitação, tanto para alunos quanto para professores, no intuito de que haja uma familiaridade cotidiana com essa nova ferramenta educacional. Destarte, não há uma fórmula mirabolante para universalizar o Ensino Médio; é preciso fazer o óbvio, o simples, ou seja, construir o conhecimento, o saber pela base, oferecendo suporte cognitivo e estrutural para os alunos e valorizando o financeiro para os mestres. Dessa forma, teremos uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

\*Professor de Educação Física - email: abbezerra2012@g

<http://www.folhape.com.br/edicaodigital/2014/outubro/30/index.html#16/z>

Após a leitura do artigo de opinião, faça um texto, criando um novo título para o seu texto, e tomando como exemplo para fundamentar seus argumentos o texto em questão. 25 linhas no máximo, 20 linhas no mínimo.

## ANEXO J: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA 2 - ARTIGO DE OPINIÃO (LD, p.264-265)

# Ponto de chegada

## Produção: artigo de opinião

### A. Aquecimento

#### 1. Recordando.

**Artigo de opinião** é o texto que expõe o ponto de vista, a opinião do seu autor diante de um tema/assunto caracterizado por:

- ter a intenção de convencer o outro – leitor /ouvinte – do ponto de vista do autor;
- ser assinado, isto é, a autoria é revelada;
- ser estruturado em três blocos principais: opinião, argumentos e conclusão;
- iniciar com uma frase ou um parágrafo chamado de **ancoragem**, uma introdução para situar o leitor no assunto.

### B. Proposta de trabalho

#### Artigo de opinião

1. Reflita sobre a questão: **O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?**
2. Tome uma posição diante do tema para redigir seu artigo.
3. Estructure pelo menos dois argumentos para defender sua opinião.
4. Lembre: **conclusão** e a reafirmação da posição exposta no início.
5. Relacione o seu texto com o esquema a seguir:
 

Posição assumida diante do tema

→

Argumento 1

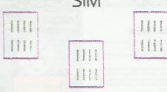
→

Argumento 2

→

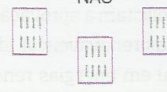
Conclusão  
(fechamento de tudo e reafirmação da posição inicial)
6. Desenvolva as ideias resumidas em cada uma das partes do esquema.
7. Dê um título ao seu artigo de opinião.
8. Troque de texto com um colega para sugerir mudanças, cortes ou acréscimos.
9. Reescreva a versão final do texto. Não se esqueça de colocar o seu nome: o artigo de opinião é sempre assinado.
10. Aguarde instruções do professor quanto a uma data para a leitura oral de todos os artigos de opinião.
11. Auxilie no agrupamento dos textos com opiniões semelhantes.
12. Participe da montagem de um painel ou mural com os textos, colocando no centro a questão que levou à tomada de posição e, nas laterais, em lados opostos, os textos de opiniões conflitantes.

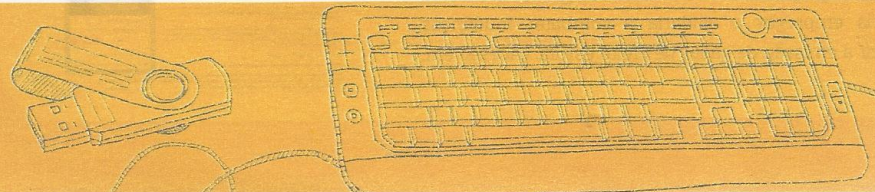
SIM



Ritmo de vida e tecnologia afetam as linguagens?

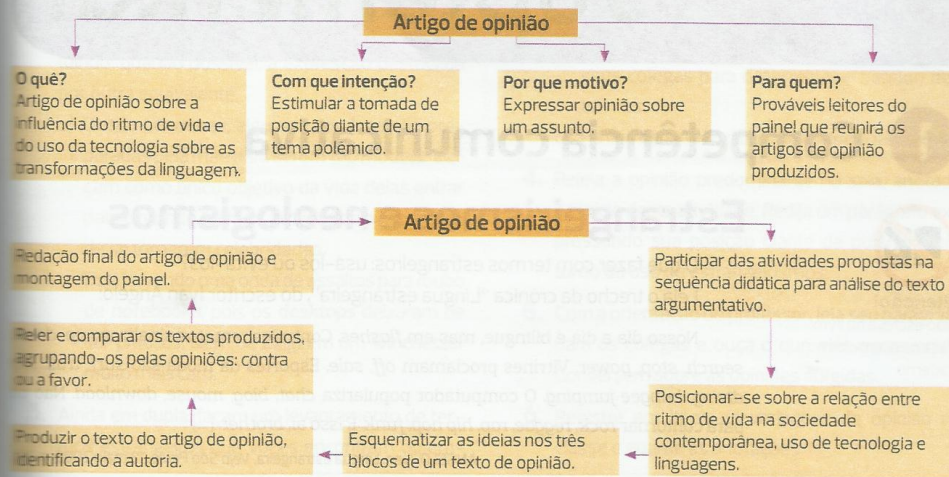
NÃO





264

### C. Preparo da produção escrita



#### Roteiro

Posição assumida diante do tema: ■ Argumentos: 1: ■, 2: ■, 3: ■, etc. Conclusão: ■

#### Rascunho

- Elabore um rascunho em uma folha de caderno.

#### Reescrita definitiva

- Reescreva o seu texto no caderno fazendo as correções necessárias.

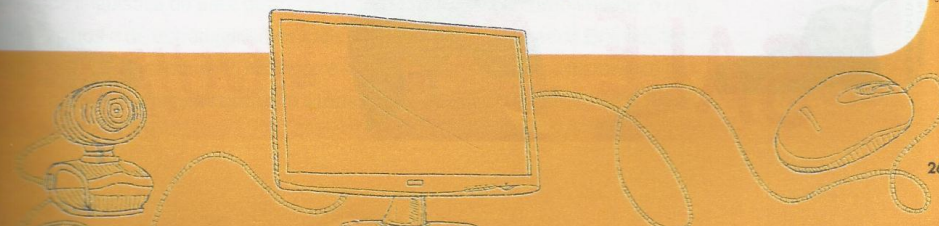
#### Eu: autor

##### Autoavaliação

- Copie o quadro no caderno e complete-o.

Artigo de opinião	
Adequação do texto ao gênero	.....
Atendimento à intenção	.....
Adequação da linguagem	.....
Prominência e paragrafação adequadas	.....
Correção gramatical	.....

SUVIVALVA BEM-ESTAR DA LINGUAGEM DA LINGUAGEM



## ANEXO K: ATIVIDADE DE LEITURA: “MANIFESTOS E DEFESA DE OPINIÃO” (LD, p.245-246)



Atividades: manifestos e defesa de opinião

Em 1929, um grupo de artistas conhecido pelo nome **Grupo da Anta** publicou um manifesto. Chamou-se Grupo da Anta porque era formado por poetas que elegeram a anta como símbolo brasileiro. Leia trechos do manifesto:

### Manifesto Nhengaçu Verde-Amarelo

O grupo do Verde-Amarelismo, formado por Plínio Salgado, Menotti Del Picchia, Guilherme de Almeida e Cassiano Ricardo, surgiu em 1926. O grupo critica o “nacionalismo afrancesado” do poeta Oswald de Andrade. Os participantes do grupo pregavam um nacionalismo ufanista e primitivista. Depois de dois anos de atuação mais política que literária, o grupo Verde-Amarelista transforma-se no grupo da Anta. Esta foi escolhida como símbolo da nacionalidade por ter sido o totem da raça tupi.

Disponível em: <[www.sigma.g12.br/artemoderna/html/manifesto.htm](http://www.sigma.g12.br/artemoderna/html/manifesto.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2012. Adaptado.

O grupo “verdeamarelo”, – cuja regra é a liberdade plena de cada um ser brasileiro como quiser e puder; cuja condição é cada um interpretar o seu país e o seu povo através de si mesmo, da própria determinação instintiva; – o grupo “verdeamarelo”, à tirania das sistematizações ideológicas, responde com a sua alforria e a amplitude sem obstáculo de sua ação brasileira. Nosso nacionalismo é de afirmação, de colaboração coletiva, de igualdade dos povos e das raças, de liberdade do pensamento, de crença na predestinação do Brasil na humanidade, de fé em nosso valor de construção nacional.

Aceitamos todas as instituições conservadoras, pois é dentro delas mesmo que faremos a inevitável renovação do Brasil, como o fez, através de quatro séculos, a alma de nossa gente, através de todas as expressões históricas.

Nosso nacionalismo é “verdeamarelo” e tupi. [...]

Disponível em: <[http://www.pco.org.br/conoticias/ler\\_materia.php?mat=8291](http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=8291)>. Acesso em: 5 mar. 2012. Adaptado.



Responda:

1. Que outros elementos, além da anta, foram escolhidos para mostrar que o grupo é genuinamente brasileiro?
2. O que o manifesto defende?
3. Nesse trecho é possível destacar alguns argumentos. Escolha e escreva dois deles.



**nhengaçu:** na língua tupi significa “língua boa”.

**ufanista:** aquele que se vangloria de seu país; quem tem um otimismo nacionalista.

**primitivista:** aquele que cre na bondade primitiva da natureza humana; aquele que defende a superioridade de uma vida simples e próxima da natureza.

**totem:** animal, vegetal ou objeto que adquire uma relação simbólica especial com determinado grupo.

**tirania:** exercício de poder não limitado por lei ou constituição; governança opressora.

**alforria:** liberdade concedida ao escravo.

**predestinação:** predeterminação de acontecimentos.



Unidade 4 • Defender ideias, argumentar, opinar

CARLOS AMARAL/ARQUIVO DA EDITORA



**periférica:** distante do centro; as margens.

**vigente:** que está em vigor.

Em 2007, setenta e oito anos depois do manifesto do Grupo da Anta, um grupo de artistas conhecido pelo nome **Cooperifa** publicou um manifesto na Semana de Arte Moderna da Periferia. Cooperifa é o nome de uma cooperativa cultural que reúne artistas da periferia. Leia um trecho do manifesto:

### Manifesto da Antropofagia Periférica

Dos becos da periferia há de vir a voz que grita contra o silêncio que nos pune. A voz que galopa contra o passado pelo futuro de todos. Pela arte e pela cultura no subúrbio, pela universidade para a diversidade. Contra a arte patrocinada pelos que a corrompem. Contra a arte fabricada para destruir o senso crítico. A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza. Sejam, pois, a favor da poesia periférica que brota na porta do bar. A favor do teatro que não venha do ter ou não ter. A favor do cinema real que não iluda. Das artes plásticas que querem substituir os barracos de madeira. Da dança que desafoga. Da música que não embala os adormecidos. Da literatura das ruas despertando nas calçadas. Pela periferia unida, no centro de todas as coisas. Contra o racismo, a intolerância e as injustiças sociais de que a arte vigente não fala. Contra a surdez e a mudez artística. [...] Enfim, por uma periferia que nos une pelo amor, pela dor e pela cor [...].

VAZ, Sérgio. Adaptado de: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG79089-6014-487,00.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

Responda:

1. O que o manifesto critica?
2. O que defende?
3. Transcreva o argumento que você considera mais significativo nesse manifesto. Justifique sua escolha.

## **ANEXO L: AVALIAÇÃO FORMAL: LEITURA E PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA 3**

---

### **Artigos de opinião - Atividades com texto**

#### **OFICINA II-**

#### **Artigos de opinião**

**O ARTIGO DE OPINIÃO** é um texto argumentativo, cujo objetivo é apresentar uma posição e argumentar, mostrando aos leitores porque devem concordar com o autor. Daí, o tom de convencimento.

O artigo de opinião circula em jornais e revistas e é escrito, normalmente, por um especialista ou por uma pessoa da comunidade que toma posição diante de uma questão polêmica.

#### **POLÊMICA**

Uma polêmica relaciona-se a algo que não tem uma única resposta. Cada pessoa pode concordar ou discordar dela por diferentes razões.

#### **Olimpíadas - lugar onde eu vivo!**

#### **LEITURA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO (dupla ou trio)**

#### **SOU CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL**

*Renato Roseno*

A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a ideia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode estar aumentando porque as penas que estão previstas em lei, ou a aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade. Mas é necessário pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

Vivemos em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento, que só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer as opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência. Nosso



sistema penal como está não melhora as pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la.

Sou contra porque a possibilidade de sobrevivência e transformação desses adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Para fazer bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema. Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva até lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

-----  
Renato Roseano é advogado, coordenador do Centro  
De Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca –  
Ceará) e da Associação Nacional dos Centros de  
Defesa da Criança e do Adolescente (Anced).  
Fonte: [www.cedecaceara.org/maioridadena.htm](http://www.cedecaceara.org/maioridadena.htm)

### **Atividade**

Ler novamente o texto e responder as questões a seguir:

- a) Quem é o autor do texto? Em que ele é especialista?
- b) Onde o texto foi publicado?
- c) Qual é a questão polêmica?
- d) O autor refere-se a um acontecimento que o levou a escrever esse artigo. Que acontecimento foi esse?
- e) Qual a posição do autor a respeito da polêmica?
- f) Que argumentos ele usa para justificar sua posição?
- g) No texto, o autor apresenta argumentos de pessoas que discordam dele. Que argumentos são esses?
- h) O autor propõe alguma alternativa de tratamento para os jovens infratores, ou seja, reflete a respeito de uma solução para a polêmica?
- i) Qual o objetivo do autor?
- j) Quem é o público leitor?

## ANEXO M: TEXTOS ANALISADOS DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA 1

---

### Texto 1

Minha opinião é que é preciso que sigamos o exemplo de algumas escolas.

Por fim, a escola precisa fazer uso efetivamente, da tecnologia, ou seja, não só a entrega de equipamentos. Com isso, não há uma diferença de arbitrário devido à ausência.

Onde há sempre bons resultados dos estudantes, a remuneração do professor é algo primordial e o respeito.

E do ensino médio integral sobre a falta de interesse dos discentes pois esses discentes passaram cerca de dez anos moldados a ter aulas vagas.

Alguns alunos as atividades e opções para que eles escolhessem o que realmente gostariam de participar.

### Texto 2

#### Algum tipo de opinião

Destarte, não há uma fórmula mirabolante para universalizar o ensino médio, é preciso fazer o óbvio, o simples, ou seja, construir o conhecimento, o saber pela base, oferecendo suporte cognitivo e financeiro para os mestres. Dessa forma, teremos uma educação do povo, pelo povo e para o povo.

As pessoas constroem conhecimento e também os alunos são muito valorizados e a educação das pessoas são muito valorizadas e a educação das pessoas são muito usadas e a educação dos estudantes são resultados muito bons.

Os ensinos médios são os mais difíceis.

### Texto 3

#### A verdadeira educação

Os docentes ensinam bem eles se comprometem a fazer os discentes aprenderem mais o fato é que os discentes nem sempre querem não é só o fato de ter entretenimento é o nosso comportamento nossa mente pois desde pequenos levamos a escola como castigo. Sim temos que seguir o exemplo de alguns países temos que aproveitar as coisas boas e a propósito esses países são países de primeiro mundo e o Brasil nem sequer é segundo temos que mudar muito mais a educação no Brasil não é ruim muitas vezes os alunos que quer aprender não conseguem por causa de jovens mal criados que não quer nada com a vida tem certos alunos que se deixam influenciar porque não pensam no futuro mais esperemos e veremos essa nossa geração para ver onde vai dar. Não sou santa mais sincera não gosto muito de estudar mais fasso isso para o meu futuro e gosto um pouquinho.

## ANEXO N: TEXTOS ANALISADOS DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA 2

---

### Texto 1

O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?

Na minha opinião as pessoas estão esquecendo sua vida particular, deixando seus costumes, pra ficar na rede social. Acho muito bom, mas acho que as pessoas deveria deixar de lado um pouco a tecnologia, pra viver, para amar, só tecnologia atrapalha.

### Texto 2

Artigo de opinião

O artigo de opinião tem que ter a atenção de convencer o outro, tem que ser assinado, e revelado, inicia com uma frase ou parágrafos chamados de ancoragem, tem que ser estruturado em três blocos, opinião, argumentos e conclusão.

Produção escrita. O quê, com que atenção, por que motivo e para quem? Também tem que ter roteiro, rascunho e reescrita definitiva.

### Texto 3

Do jeito que o mundo está moderno, onde a tecnologia influi em tudo, fica difícil expressar um opinião sobre o assunto que deixa muitas duvidas e também muita polêmica que é a pergunta “O ritmo da vida moderna e o uso da tecnologia podem mudar a linguagem?”. Bom, como todos também tenho a minha opinião que é de fato bem complexa porém é a minha opinião meu jeito de pensar.

Na minha opinião a modernidade e a tecnologia estão ajudando muito no crescimento mundial porém eles prejudica muito na linguagem de contato de que forma, casais e amigos hoje em dia se comunicam pelas redes sociais, não tem mais aquela clássica conversa entre amigos pessoalmente, e isso está destruindo o nosso mundo social cada vez mais.

Assim te pergunto aonde vamos com isso? Será mesmo que a tecnologia está ajudando no nosso meio comunicativo? Pense nisso, mas pense em conjunto com seus amigos, não em redes sociais.

## ANEXO O: TEXTOS ANALISADOS DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA 3

---

### Texto1

Você é contra ou a favor da redução da maioridade

Sou a favor, pois as crianças de hoje em dia estão muito vulneráveis as coisas do mundo, coisas do cotidiano de muitas pessoas tipo: roubar, traficar, matar e etc.

Isso torna elas mais violentas e forçadas a fazer coisas ruins ou seja o aumento da violência em nosso mundo e a redução da maioridade penal ia dar limites pois eles iam saber que mesmo sendo menores de idade já poderia ser presos e sabendo disso eles não iriam cometer esses crimes pois já estaram ciente que podem ser presos e eles não iam querer isso para eles isso diminuiria a violência e a maldade em nosso mundo.

Mas isso não é querendo que os adolescentes se percam e sejam presos isso é só para dar limites nos seus atos e atitudes mudará o nosso mundo para melhor. Pos dará o controle em oque eles fazem e pensam nas suas atitudes.

### Texto 2

Sou a favor da redução da Maioridade Penal

As brutalidades cometida pelos jovens no brasil está completamente avançada. As pessoas simplesmente defendem que os jovens que entram em cena, para fazer qualquer tipo de coisa errada seja punido ou cumpram a pena em prisão. Agora as leis estão muito fraca para os menores. A cada minuto um jovem está matando, roubando, traficando, as leis tem que punir mais e a sociedade comente menos.

Estamos vivendo num país que certificamente o tamanho da violência crescer a cada hora, podemos ver ou presenciar um assalto, uma morte, ou qualquer outra coisa do tipo a qualquer momento, e eu simplesmente não aceito que as leis seja mais ou menos uma lei que faz com que as pessoas pagam pelo que façam, mais uma lei que puna perfeitamente os jovens bandidos.

## Texto 3

Você é contra ou a favor da redução da maioridade penal

Hoje em dia é muito discutido a respeito sobre a Redução da Maioridade Penal e o assunto é muito interessante, o ser humano tem muitas opiniões a respeito desse assunto, minha opinião é muito clara e direta acho que todos devem responder seus atos independentemente da idade os jovens, adolescentes desde já tem que ter responsabilidade responder seus atos ter um certo castigo pois estamos vivendo em um país que os jovens não tem limite, e as leis que tem para os menores na maioria das vezes não são cumpridas, menores de 13, 14 os mais novos que isso praticam crimes, roubo, assassinato e nunca são punidos que país é esse que não tem uma punição esses menores que praticam isso vai se acostumando crescendo dentro desse crime, mas porque eles se acostuma? Porque ele faz e nunca acontece nada, mas temos certeza que a parti das leis serem respeitadas isso vai acabar aos poucos mas isso hoje em dia é quase impossível vamos acorda Brasil vamos planejar e criar um Brasil melhor com igualdade, direitos iguais.

## Texto 4

Você é contra ou a favor da redução da maioridade penal?

Um dos assuntos mais polêmico e comentado na atualidade do Brasil, é sobre a lei da redução da maioridade penal, como muitos outros assuntos, também gera diversas outras opiniões, a favor ou contra.

Sendo assim também tenho uma opinião exercida sobre o assunto; sou a favor da redução maioridade penal porque acredito que um jovem que tem a frieza de matar, roubar, estuprar e fazer muitos outros delitos, também deveria ser preso junto com pessoas que fizeram o mesmo que ele e até são iguais pelos crimes que cometeram mas a lei os trata com mas carinho pelo próprio ter 17 anos, aí lhe pergunto: porque?

Se ele tem a crueldade de matar alguém da mesma forma que um homem de 37 teve porque ele ira pra febem e depois de alguns meses ele sera libertado e voltar a matar e destruir a vida de pessoas.

Pense comigo, reflita com isso e pense, repense se es contra ou a favor.

## Texto 5

## Maioridade penal

Sou a favor da redução da maioridade penal, pois a violência no Brasil só aumenta com a maioridade penal que só podem ser presos com 18 anos, os traficantes aproveitam isso para andar os jovens roubar, mata e transporta as drogas pois eles sabem se eles forem presos não vai dar em nada.

Como Renato Roseano fala “Quem fere a lei deve ser responsabilizado”. E esse os menores de idade ferem a lei e não se responsabilizam nossa lei está errada e é preciso que a lei mude, para que não aumente mais do que já está. É preciso que “de aja inteligência” é de pessoas que se acham inteligentes em enganando a lei.

E precisamos que mesmo de idade baixa pague pelo que fez, se roubar e porque sabe o que está fazendo então não importa se é de menor pague pelo que faz indo para cadeia.

## Texto 6

## Não sou contra, nem a favor

Esse assunto é muito delicado, por isso deve-se ter cautela quando for falar sobre ele. Não sou contra mais também não sou a favor, há casos e acasos, se perguntar para uma pessoa que não sabe a realidade de uma comunidade provavelmente concordará com a redução da maioridade penal, faça a mesma pergunta para uma mãe de algum adolescente que entrou no mundo das drogas. Ela está ciente da dificuldade e da dor que teve que passar.

Também sou contra porque acho que criminosos adolescentes e criminosos adultos dividindo o mesmo espaço não solucionam o problema, pelo contrário, só piora. Ao meu ver eles saem pior do que entram. O contato direto com os presos mais experientes tornam-os cada vez mais submissos e com uma visão maior do mundo do crime.

Mas não podemos esquecer dos pais de família assassinados, de tantas barbaridades causadas por menores. Devem ser punidos sim, mas não como criminosos adultos. Em muitos casos, eles simplesmente fazem aquilo de são submissos, é a “lei dos mais fortes.”

**ANEXO P: TEXTOS DAS ETAPAS 3 E 4 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Texto 1

**OPINIÃO****Laerte Bessa: A redução da maioria penal**

10/06/2015 02h00

A Câmara Federal está discutindo a Proposta de Emenda à Constituição que propõe reduzir a maioria penal, tornando imputáveis menores de 18 anos que cometam crimes. É um longo debate. A essa emenda estão vinculadas outras 37 proposições no mesmo sentido.

Ninguém no Brasil de hoje é capaz de acreditar que um cidadão de 16 anos que pode, de acordo com a Constituição, votar e trabalhar, não seja capaz de distinguir o certo do errado, não saiba a diferença entre o que é e o que não é crime.

Essa é uma questão que move a sociedade e que provoca críticas, todas bem-vindas e que devem ser analisadas. Tudo muda: os homens, a sociedade, os costumes, a vida. Por que não mudar as leis?

O artigo 228 da Constituição, que está em questão na Comissão Especial da qual tenho a honra de ser relator, é claro quando diz que "são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos", mas o próprio artigo abre espaço para discussão quando coloca os menores de 18 anos "sujeitos às normas da legislação especial". Essa revisão é hoje um imperativo do nosso tempo.

Os críticos da redução da maioria penal dizem que ela não vai acabar com a criminalidade. Provavelmente estão certos. Pode ser que ela diminua, mas não se trata disso. Punir criminosos com cadeia não tem a ver com impedir que outros cometam crimes. Serve para punir quem cometeu o delito.

A resposta que a sociedade cobra das autoridades é o combate à impunidade. Um menor de idade que comete um crime hediondo –um latrocínio, por exemplo– ou que é reincidente em crimes violentos, deve pagar pelos seus crimes.

A sociedade precisa educar seus jovens. Esse é outro esforço que o Estado precisa fazer. Não se trata de punir com prisão jovens que cometeram pequenos delitos. Trata-se de acabar com a impunidade.

Até 12 anos, todos são crianças e, por isso, são protegidos pela lei. Acima dessa idade, entre 12 e 16 anos, defendemos que só serão punidos aqueles que cometerem crimes hediondos. Acima de 16 anos, que todos sejam tratados igualmente. Além disso, defendemos que todas as alterações aprovadas sejam submetidas a um referendo popular.

Feito isso, ainda restará muito a fazer. Além do investimento em educação, será preciso estabelecer penas mais duras para aliciamento e corrupção de menores. Nesse sentido, apresentei o projeto de lei nº 1.234/15, que tipifica a corrupção de menores como crime hediondo e amplia a pena para quem a pratica.

Diz-se que a cadeia não serve para recuperar os condenados que tenham entre 16 e 18 anos. O sistema penitenciário é outro problema da nossa insegurança diária. Mas, se não serve para esses criminosos, não serve para nenhum outro.

É óbvio que é preciso reformular o sistema penitenciário, e a Câmara Federal também está trabalhando nisso por meio de uma CPI que tem entre suas tarefas a de apontar soluções para essa situação gravíssima.

A população não é culpada por nosso sistema penitenciário não funcionar. Oferecer impunidade a criminosos não é a solução que a sociedade espera, não é justo com o cidadão correto. É nossa obrigação, como parlamentares, darmos respostas à sociedade.

**LAERTE BESSA**, 61, deputado federal pelo PR-DF, é relator da Comissão Especial de Redução da Maioridade Penal da Câmara dos Deputados

(Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2015/06/1640033-laerte-bessa-a-reducao-da-maioridade-penal.shtml>. Acesso em 15 de junho de 2015)

## TEXTO 2

### EDITORIAL

#### Amadurecer o debate

15/06/2015 02h00

A disputa entre tucanos, petistas e peemedebistas em torno de uma proposta de consenso sobre a redução da maioridade penal talvez estimule um debate mais esclarecido acerca do tema, fazendo com que o preconceito e a ideologia deem lugar à informação e à razão.

Por enquanto, todavia, ainda ganham força argumentos falaciosos como o do deputado federal Laerte Bessa (PR-DF), relator da comissão especial criada pela Câmara para discutir o assunto.

Em artigo nesta **Folha**, Bessa, que defende a redução da idade de imputação criminal, afirmou: "Ninguém no Brasil de hoje é capaz de acreditar que um cidadão de 16 anos que pode, de acordo com a Constituição, votar e trabalhar não seja capaz de distinguir o certo do errado, não saiba a diferença entre o que é e o que não é crime".

Por um lado, o deputado tem razão. Trabalhos na área da psicologia infantil mostram que bebês de poucos meses apresentam noções rudimentares de certo e errado. Crianças com três ou quatro anos são capazes de distinguir entre violações de normas morais e rupturas de convenções sociais, atribuindo maior gravidade às primeiras.

Há pouca dúvida de que quase todas as pessoas com mais de dez anos já contam com o instrumental necessário para saber que matar e roubar é errado, mesmo que ainda não diferenciam todos os atos lícitos e ilícitos.

A lógica de Laerte Bessa naufraga, contudo, quando restringe o controle do comportamento a elementos cognitivos. Assim como o conhecimento de que o cigarro prejudica a saúde não impede o fumante de manter o hábito, apenas saber que algo é errado não basta para afastar jovens de encrencas.

O argumento neurológico em favor da manutenção da maioridade aos 18 anos nunca foi o de que menores ignoram o básico do Código Penal, mas sim o de que lhes falta maturidade para exercer autocontrole como a média dos adultos.

A área do cérebro associada à tomada de decisões complexas e à contenção da impulsividade só amadurece plenamente por volta da segunda década de vida –por isso a maioria dos países fixa aos 18 anos a idade mínima para dirigir.



Daí não decorre, naturalmente, que adolescentes não possam ou não devam ser punidos. Mas faz todo o sentido que a legislação reserve aos jovens um tratamento que leve em conta sua imaturidade.

Para a maioria das infrações cometidas por crianças e adolescentes, que não envolvem grave violência, as sanções não precisam ser tão duras nem tão definitivas. É a linha que adota o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Cabem, porém, ajustes nesse diploma. Dado que uma das funções do Direito é manter a coesão social, e dado que, segundo o Datafolha, 93% dos cidadãos apoiam a redução da maioria penal, deve-se dar resposta a essa sólida maioria.

Pesados prós e contras, a solução mais sensata é a de reformar o ECA de modo que adolescentes que tenham cometido crimes gravíssimos possam receber sanções mais longas que o atual prazo máximo de três anos –mas sempre em estabelecimento distinto do dos adultos.

[editoriais@uol.com.br](mailto:editoriais@uol.com.br)

(Fonte: Folha de São Paulo. opinião. Editorial In: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/06/1642123-amadurecer-o-debate.shtml>. Acesso em 15 de junho de 2015)