



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

MÁRCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES

**AUTORIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO:  
ser para escrever, escrever para ser**

Recife

2019

MÁRCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES

**AUTORIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO:  
ser para escrever, escrever para ser**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hérica Karina Cavalcanti de Lima

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

N935a Novaes, Márcia Guabiraba Moreira Oliveira  
Autoria nas produções textuais escritas de alunos do 9º ano: ser para escrever, escrever para ser / Márcia Guabiraba Moreira Oliveira Novaes. – Recife, 2019.  
125f.: il.

Orientadora: Hérica Karina Cavalcanti de Lima.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2019.

Inclui referências e anexos.

1. Produção textual escrita. 2. Autoria. 3. Microrroteiros. I. Lima, Hérica Karina Cavalcanti de (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-141)

MÁRCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES

**AUTORIA NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO 9º ANO:  
ser para escrever, escrever para ser**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 22/02/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Orientadora)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Examinador Externo)

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UAG

Para a pessoa que mais acredita e tem fé em mim, para meu grande incentivador e espectador, aquele que é capaz de entender silêncios e ausências, meu marido Tássio, companheiro de sempre.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus, fonte de força e fé.

À professora Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima, por sua confiança em mim, por aceitar-me como sua orientanda, por compartilhar comigo seus conhecimentos, por sua disponibilidade, paciência, amabilidade, sorrisos, conversas e cafés.

Ao professor Dr. Clécio Bunzen, por suas valiosas e esclarecedoras contribuições durante a qualificação do projeto e na defesa deste trabalho.

Ao professor Dr. Gustavo Lima, pela firmeza ao apontar caminhos para a melhoria deste trabalho durante a qualificação da defesa, mas sem nunca perder a ternura.

A todos os professores do programa PROFLETRAS, pelo trabalho e incentivo a todos nós.

Aos meus amados amigos do PROFLETRAS, por tudo que compartilhamos, frustrações, ansiedade, medos, mas também poesia, conhecimento, histórias, leituras, “causos”, risos, afeto e café.

À CAPES, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Aos gestores da escola Armando da Costa Brito, pela ajuda e compreensão frente ao meu trabalho, especialmente a coordenadora Luciana.

Aos queridos discentes, pelo envolvimento, pelos textos, pelas conversas, pela disposição e euforia em sair às ruas de Nossa Senhora do Ó sob um sol escaldante para colar lambe-lambes.

A todos que, direta ou indiretamente apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

a vida não faz sentido. o mar faz  
(GUIMARÃES, 2015)

## RESUMO

A produção textual escrita carrega em seu histórico uma tradição de ensino baseada na cópia e na repetição, tolhendo, dessa maneira, a expressividade e a autoria do aluno na produção de seus textos escritos, algo que reverbera até hoje. Nesse sentido, empreendemos, nesta pesquisa, promover situações em que os alunos se reconheçam como sujeitos-autores, assim como buscamos reconhecer a autoria presente nos textos escritos por eles produzidos. Este trabalho, de caráter qualitativo, realizado por meio de pesquisa-ação, tem como objetivo geral refletir sobre a escrita de microrroteiros produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, observando, na sua escrita, dados que apontam para a construção de um sujeito-autor, e apresenta como objetivos específicos: a) promover a produção de microrroteiros, a partir de situações de escrita nas quais os alunos se reconheçam como sujeitos-autores; b) identificar, por meio dos recursos linguístico-discursivos, a autoria nos microrroteiros produzidos. Nosso referencial está embasado teoricamente na concepção dialógica de língua, como apresentada por Bakhtin (2011 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]); no que diz respeito ao trabalho com a escrita, estamos ancorados nos estudos de Geraldi (1997, 2000, 2009, 2015), Costa Val (2009), Antunes (2003, 2005), entre outros. Para o conceito de autoria, estamos fundamentados em Bakhtin (2011 [1979]) e Possenti (2002). A pesquisa foi realizada com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Armando da Costa Brito, localizada no município do Ipojuca, região metropolitana do Recife/PE. Os dados foram construídos através de oficinas de microrroteiros e, como metodologia para analisar a autoria nos textos produzidos, utilizamos a perspectiva do paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). Observamos que, ao refletirem sobre sua vida, seu cotidiano, suas relações sociais e culturais, os alunos são capazes de se reconhecerem como autores dos seus textos escritos e, assim, agirem sobre si e sobre o outro, compreendendo a escrita como prática social. Ao realizarem escolhas linguísticas, discursivas e estilísticas para a produção do texto, já imprimem, neste processo, a autoria.

**Palavras-chave:** Produção textual escrita. Autoria. Microrroteiros.

## RESUMEN

Hay en la historia de la enseñanza de la producción textual escrita una tradición de copia y repetición, conteniendo de esa manera la expresividad y la autoría del alumno en sus producciones escritas, algo que reverbera hasta hoy. En ese sentido, emprendemos, en este trabajo, promover situaciones en las que los alumnos se reconozcan como sujetos-autores, bien como buscamos reconocer la autoría presente en sus textos escritos. Este trabajo, de carácter cualitativo, se realizó a través de investigación-acción y tiene como objetivo general reflexionar sobre la escrita de microguiones producidos por alumnos del 9º año, observando en su escrita datos que apuntan para la construcción de un sujeto-autor y presenta como objetivos específicos: 1) promover la producción de microguiones, a partir de situaciones en las que los alumnos se reconozcan como sujetos-autores; 2) identificar, por medio de recursos lingüístico-discursivos, la autoría. Nos basamos teóricamente en el concepto de lengua dialógica presentado por Bajtín (2011 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]); en cuanto al trabajo con la escrita, nos anclamos en los estudios de Geraldí (1997, 2000, 2009, 2015), Costa Val (2009), Antunes (2003, 2005), entre otros. Para el concepto de la autoría, estamos basados en Bajtín (2011 [1979]) y Possenti (2002). La pesquisa fue realizada con un grupo de 9º año de la Escuela Armando da Costa Brito localizada en la ciudad de Ipojuca/PE. Como metodología para la análisis de los textos, usamos la perspectiva del paradigma indicativo propuesto por el historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). Observamos que, al reflexionar sobre su vida, su cotidiano, sus relaciones sociales y culturales, los alumnos son capaces de reconocerse como autores de sus textos escritos y, así, actuar sobre sí mismos y sobre el otro, comprendiendo la escrita como práctica social. Al hacer elecciones lingüísticas, discursivas y estilísticas para la producción del texto ya hay, en este proceso, la autoría.

**Palabras clave:** Producción textual escrita. Autoría. Microguiones.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Elementos indissociáveis do gênero discursivo .....	38
Figura 2 — Microrroteiro em lambe-lambe .....	42
Figura 3 — Microrroteiro no Instagram .....	43
Figura 4 — Esquema de interlocução .....	65
Figura 5 — Resultado de Proficiência média em Língua Portuguesa .....	76
Figura 6 — Resultado por padrão de desempenho em Língua Portuguesa .....	77
Figura 7 — Fato 1 .....	85
Figura 8 — Fato 2 .....	85
Figura 9 — Fato 3 .....	85
Figura 10 — Fato 4 .....	85
Figura 11 — Fato 5 .....	86
Figura 12 — Produção inicial do aluno 1 .....	90
Figura 13 — Produção final do aluno 1 .....	90
Figura 14 — Produção inicial do aluno 2 .....	91
Figura 15 — Produção final do aluno 2 .....	91
Figura 16 — Produção inicial do aluno 3 .....	91
Figura 17 — Produção final do aluno 3 .....	91
Figura 18 — Produção inicial do aluno 4 .....	92
Figura 19 — Produção final do aluno 4 .....	92
Figura 20 — Produção inicial do aluno 5 .....	92
Figura 21 — Produção final do aluno 5 .....	92
Figura 22 — Produção inicial do aluno 6 .....	92
Figura 23 — Produção final do aluno 6 .....	93
Figura 24 — Produção inicial e final do aluno 7 .....	93
Figura 25 — Produção inicial do aluno 8 .....	93

Figura 26 — Produção final do aluno 8 .....	93
Figura 27 — Microrroteiros do Ó – Página no Facebook .....	95
Figura 28 — Microrroteiro ALUNO 1 .....	103
Figura 29 — Microrroteiro ALUNO 2 .....	104
Figura 30 — Microrroteiro ALUNO 3 .....	105
Figura 31 — Microrroteiro ALUNO 4 .....	106
Figura 32 — Microrroteiro ALUNO 5 .....	106
Figura 33 — Microrroteiro ALUNO 6 .....	107
Figura 34 — Microrroteiro ALUNO 7 .....	108
Figura 35 — Microrroteiro ALUNO 8 .....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Ilustração das oficinas propostas .....	81
Quadro 2 — Resumo da construção do <i>corpus</i> , critérios de análise e interpretação dos dados .....	96
Quadro 3 — Organização dos textos por tema .....	102
Quadro 4 — Síntese de ocorrência das categorias .....	110

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>COM QUE LÍNGUA?</b> .....	<b>18</b>
2.1	A linguagem e suas concepções .....	18
2.2	A natureza social e dialógica da linguagem .....	23
2.3	E por falar em autoria .....	27
2.4	Os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana .....	31
2.5	O gênero microrroteiro .....	40
2.6	A escolha do gênero microrroteiro .....	45
<b>3</b>	<b>EU, ESCRITOR DE MIM</b> .....	<b>50</b>
3.1	O ensino de Língua Portuguesa e suas implicações para o ensino de produção textual .....	50
3.2	A escrita e sua funcionalidade .....	60
3.3	Na sala de aula...o aluno autor .....	66
<b>4</b>	<b>OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA</b> .....	<b>71</b>
4.1	Os pressupostos metodológicos.....	71
4.2	O contexto da pesquisa .....	74
4.3	A construção dos dados, os critérios de análise, as oficinas propostas ..	79
4.4	O paradigma indiciário .....	97
<b>5</b>	<b>INTERPRETANDO OS DADOS: EM BUSCA DA AUTORIA</b> .....	<b>101</b>
5.1	A organização dos dados .....	101
5.2	A autoria .....	102
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>112</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
	<b>ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA</b> ....	<b>120</b>
	<b>ANEXO B — TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO DE MICRORROTEIROS</b>	<b>124</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna é uma seara que tem sido palco de estudos e pesquisas, sempre repletos de questionamentos e buscas por práticas que tratem-na não como um código para transmitir informações apenas, mas como o que realmente é: viva, expressiva, mutável, variável e, acima de tudo, lugar de interação humana, na qual os sujeitos se constituem e agem uns sobre os outros. Língua não é apenas forma, sistema, lógica, física, psicológica, individual; ela é um todo em que estão relacionados os sujeitos e suas ações sobre o mundo.

Ao conceber a língua como interação, estamos entendendo-a como instrumento de ação e compreensão da realidade que nos cerca e que nos forma como agentes no processo interlocutivo, sempre em consonância com o eu e o outro. Para Bakhtin (2011 [1979]), a língua não pode ser concebida fora do contexto social, pois só se pode compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, ou seja, como uma prática que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais.

Entender que é possível estabelecer relações consigo e com o outro através da linguagem significa dizer que ninguém é um ser isolado, ilhado em seus pensamentos absolutos; ao contrário, somos seres que vivemos em sociedade, tudo que proferimos e fazemos tem relação com a realidade, com as vivências e experiências, as quais nos definem e nos colocam no mundo como sujeitos autores e atores sociais que somos.

Dessa forma, entendê-la como constitutiva do sujeito e das suas práticas é essencial para conceber também o seu ensino, já que, como veremos adiante com Geraldi (2000), o lugar que o professor assume ao fazer uma escolha para as suas práticas em sala de aula está automaticamente ligado à uma concepção de língua, reverberando numa determinada compreensão e interpretação da realidade.

Nesse sentido, no que concerne ao trabalho com a escrita na escola, este, historicamente, esteve ligado à cópia, à reprodução, ao decalque e à imitação, pois o ensino da gramática normativa, do certo e do errado esteve presente como

prioridade nas aulas de língua portuguesa. Durante muito tempo, o que perdurou no ensino da escrita (e da língua como um todo) foi a questão da norma, da regra do bem escrever baseada em leituras de cânones literários, que funcionavam como exemplos a serem seguidos. Essas práticas eram resultado do ensino de língua como ato individual, de seguir regras prontas e acabadas, ou como um código, longe de sua utilização real.

Como docentes da rede municipal de ensino, observamos como os resquícios de um ensino pautado na gramática normativa ecoa na sala de aula, pois há, ainda, resistência a atividades que envolvem o trabalho com a escrita de modo mais produtivo e criativo. Em nossas aulas, percebemos que os alunos não refletem sobre o que escrevem, não se veem como autores dos seus textos, pois, para eles, escrever se constitui numa atividade para cumprir formalidades, tarefas, e não para expressar subjetividades, crenças e formas de se colocar no mundo. Ou seja, muitos não veem a produção de texto como um ato sociopolítico, o que acarreta num processo de escrita ainda como uma atividade mecânica.

Partindo desse contexto e sabendo da necessidade de refletir sobre o processo de produção textual na escola, nos questionamos: Como tornar, nas aulas de Língua Portuguesa, o processo de escrita num momento no qual os alunos possam refletir sobre si mesmos e sobre os textos que produzem, entendendo a escrita como prática social e assumindo-se como sujeitos-autores?

A partir do nosso contexto escolar e das indagações que nos movem como docentes, listamos como objetivo geral da nossa pesquisa:

- Refletir sobre a escrita de microrroteiros produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, observando, na sua escrita, dados que apontam para a construção de um sujeito-autor.

Esta pesquisa também apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Produzir microrroteiros, a partir de situações de escrita nas quais os alunos se reconheçam como sujeitos-autores;
- Identificar, por meio dos recursos linguístico-discursivos, a autoria nos microrroteiros produzidos.

Tentando responder ao nosso questionamento, realizamos uma proposta didático-metodológica, através de pesquisa-ação, com uma turma do 9º ano da Escola Municipal Armando da Costa Brito, localizada no município do Ipojuca/PE. A fim de atendermos aos objetivos propostos na perspectiva da construção e identificação de um sujeito-autor consciente de suas práticas, tomamos a produção do gênero microrroteiro, a partir de um olhar especial para o cotidiano que os cerca, como meio de incentivo à escrita e à revelação da autoria no contexto da escrita, na perspectiva de um sujeito/autor/produtor de textos crítico capaz de gerir seus próprios conhecimentos, suas escolhas e aprendizagens na produção escrita.

Acreditamos que esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, pois, como enfatizamos ao longo do trabalho, linguagem e vida social estão essencialmente imbricadas, é através da linguagem e das experiências que o sujeito constrói e estabelece relações com o mundo, portanto como afirma Moita Lopes (2006), não se pode colocar o sujeito num vácuo social, separá-lo do mundo e ignorar os atravessamentos da vida social. Assim, pensamos que a LA é a área de estudos que melhor nos atende por tratar a linguagem e o sujeito em suas realidades sociais, culturais e históricas, como área que entende o importante papel que tem a linguagem nas práticas sociais e discursivas como afirma o autor acima.

Dessa forma, nos embasamos teoricamente no conceito de língua como essencialmente dialógica apresentado por Bakhtin (2011 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]), no que diz respeito ao trabalho com a escrita, estamos ancorados nos estudos de Geraldi (1997, 2000, 2009, 2015), Costa Val (2009), Antunes (2003, 2005), entre outros. Como metodologia para analisar a autoria nos textos produzidos, utilizamos a perspectiva do paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989). Para o conceito de autoria, estamos embasados em Bakhtin (2011 [1979]) e Possenti (2002).

Para uma melhor compreensão da nossa pesquisa, resumimos logo mais o que norteou cada etapa. No entanto, antes de iniciarmos a explanação das etapas, faz-se necessário falarmos um pouco sobre o título deste trabalho e esclarecer possíveis dúvidas quanto ao que pensamos ao intitular a pesquisa como: *Autoria nas produções textuais escritas de alunos do 9º ano: ser para escrever, escrever para ser.* Como veremos ao longo deste trabalho, o sujeito tem uma ligação

indissociável com a linguagem e, escrever é um ato social, pelo menos na nossa sociedade que é essencialmente baseada na escrita, nesse contexto, somos seres históricos, sociais, culturais, somos sujeitos incompletos, como aponta Geraldi (2009), e, nessa incompletude, estamos em constante construção de nós mesmos através das relações sociais.

Bakhtin (2011 [1979]), afirma que, por trás do texto, há um sujeito, um autor, esse sujeito é aquele que faz parte de uma rede social de interação, que está inserido nos contextos históricos e sociais que citamos antes, por isso mesmo ele precisa, antes de mais nada “ser”, estar consciente de si, para assim se constituir um sujeito que dentro dessa interação é também aquele capaz de “ser” para escrever. Na escrita – o que se dá também no texto oral, nos referimos à escrita por ser esse nosso tema - somos capazes de nos colocarmos como sujeitos e expressar a nossa individualidade a partir de uma coletividade, nossa visão de mundo. Escrever é interagir socialmente e, essa interação social exige o eu – ser para escrever e, o outro – escrever para ser.

Desse modo, este trabalho está dividido em 6 seções, assim distribuídas:

Na primeira seção, que é esta introdução, fazemos uma apresentação geral sobre como este trabalho foi desenvolvido. Iniciamos com algumas considerações sobre a língua/linguagem, o ensino de produção textual escrita, apresentamos o nosso embasamento teórico, para em seguida, elencarmos as motivações, pergunta de pesquisa, objetivos, bem como o resumo do que será abordado em cada seção.

Na segunda seção, refletimos sobre as concepções de língua/linguagem que surgiram ao longo dos tempos e suas implicações para o ensino de língua materna. Tratamos da concepção de língua como expressão do pensamento e da língua como sistema até chegarmos à concepção de língua como interação social, dialógica e, como não poderia deixar de ser, discorremos também sobre os gêneros discursivos na concepção bakhtiniana, visto que eles se fazem presentes no processo de interação comunicativa nos diversos contextos nos quais estamos inseridos, estando perfeitamente integrados às nossas práticas sociais. Como afirma Bakhtin (2011 [1979]), eles organizam o nosso discurso. Aproveitando esse fio condutor, descrevemos o gênero cuja escrita é foco do nosso trabalho, o microrroteiro, posto que se trata de um gênero “novo”, ambientado na esfera digital.

Na seção terceira, junto com Soares (2004), traçamos um histórico sobre a disciplina Língua Portuguesa na escola, acompanhando seu curso desde o período da colonização até os nossos dias, para, em seguida, refletirmos sobre o ensino de produção textual e suas “metamorfoses” e reinvenções advindas das mudanças relacionadas ao ensino da língua através das pesquisas linguísticas e suas ramificações. Refletimos também sobre a importância da escrita na nossa sociedade e sobre sua funcionalidade, bem como suas condições de produção até chegarmos ao ponto crucial da nossa pesquisa, que é a autoria em sala de aula.

Na etapa que segue, destinada à metodologia, descrevemos todo o caminho trilhado na pesquisa, da escolha pela pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação ao método de análise dos dados baseado no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Nesta parte, o leitor encontrará todo o contexto no qual a pesquisa se realizou, as justificativas para as nossas escolhas, tais como a escola e a turma, bem como a descrição de como foram realizadas as atividades que aplicamos através de oficinas pedagógicas.

Destinamos à seção seguinte, como é de praxe, a análise dos dados. Nesta etapa, buscamos apontar que os alunos são, de fato, autores dos seus textos para, então, podermos interpretar e refletir sobre os resultados encontrados, os quais o leitor terá acesso no final da leitura.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais – que não são definitivas – sobre os resultados encontrados, assim como uma reflexão acerca do trabalho como um todo.

Com este estudo, temos certeza de que iremos contribuir para a construção de momentos de escrita na escola nos quais os envolvidos, num processo de escolhas linguísticas, culturais e subjetivas, escrevendo e reescrevendo suas histórias, possam ser autores e críticos de suas produções, constituindo-se sujeitos conscientes de suas práticas, pois, numa sociedade como a nossa, escrever é essencial, é poder exercer a cidadania, fazendo parte efetivamente das diversas situações comunicativas que a envolvem.

Sendo assim, iniciamos o trabalho com a base teórica que orientou os nossos estudos.

## 2 COM QUE LÍNGUA?

*O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não-metafórica, abstrata e livresca.*

*(BAKHTIN, 2015 [1945], p. 42)*

Um dos tópicos do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Marcuschi, na seção Processos de produção textual, traz o seguinte questionamento: Quando se ensina língua, o que se ensina? A essa pergunta, deveras pertinente ao nosso contexto de pesquisa e de ensino, acrescentamos esta: Quando vamos para a sala de aula, com que língua nos construímos, ou melhor, que língua vivemos? Trata-se de uma língua viva, expressiva, metafórica como temos na citação acima?

Para refletir sobre os questionamentos acima, nesta seção, discorreremos sobre os conceitos de linguagem e apresentamos os pressupostos teóricos nos quais embasamos o nosso trabalho no que diz respeito ao conceito de língua/linguagem. Para tanto, dividimo-la em cinco subseções: na primeira, discorreremos sobre a linguagem e suas concepções assumidas ao longo dos tempos; na segunda, falamos sobre a natureza dialógica da linguagem na visão de Bakhtin (2011 [1979]) e Volóchinov (2017 [1929]); na terceira subseção, apresentamos o conceito de autoria em Bakhtin (2011 [1979]), Possenti (2002), dentre outros; discorreremos, também, na quarta parte, sobre os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana e, para encerrar a seção, descrevemos o gênero microrroteiro, bem como justificamos o motivo da escolha desse gênero para compor o nosso trabalho e que faz parte das produções escritas feitas pelos alunos.

### 2.1 A linguagem e suas concepções

A linguagem é e sempre será objeto de estudos para o homem, visto que é pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Cada tempo, cada época apresenta as suas concepções de linguagem, cada uma defendendo o seu ponto de

vista e, conseqüentemente, trazendo implicações para o tratamento e os usos que lhe são atribuídos, suas representações, seu funcionamento e, especialmente, o que se pode ou não fazer com ela, situando, assim, o sujeito e o seu agir no mundo. Para Geraldi (2015, p.34), “A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir.”

Dessa forma, entendê-la como constitutiva do sujeito e suas práticas é essencial para conceber também o ensino de língua materna, já que, de acordo com o autor acima, o viés metodológico que o professor escolhe para suas práticas em sala de aula está estreitamente ligado à concepção de língua que ele adota; essas escolhas são, antes de tudo, uma “opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade”. (GERALDI, 2000, p. 40). Para esse autor, é necessário ver a linguagem como meio de construção dos sistemas simbólicos, como constitutiva dos sujeitos, como lugar de interação verbal numa relação entre um eu e um tu (GERALDI, 2009).

Dentro dos estudos que se formaram ao longo da história das ciências da linguagem, destacam-se três grandes momentos e visões diferentes para conceber a linguagem e, conseqüentemente, o modo como se define seu objeto de estudo: a língua. Assim, temos a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação<sup>1</sup>.

A noção da linguagem como expressão do pensamento concerne à ideia de uma língua pronta e acabada. A língua estaria na mente do indivíduo e não seria senão a exteriorização do pensamento. Seria um ato individual sem relação com o mundo exterior. Podemos relacionar essa concepção de linguagem ao que Volóchinov chamou de subjetivismo idealista.

Em seu Livro, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov critica os estudos da linguagem em vigor na época, justamente por não concordar com a visão que estas apresentavam sobre a maneira de conceber a língua. Em relação à língua

---

<sup>1</sup> De acordo com Bunzen (2006), não há apenas essas três concepções de linguagem, assim como elas não são lineares, essa divisão é uma didatização feita por Geraldi (2000) e Travaglia (2009) com o intuito de ajudar o trabalho do professor em sala de aula.

como expressão do pensamento/subjetivismo idealista, ele elenca quatro postulados para essa concepção de linguagem, as quais destacamos a seguir

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação estética;
- 4) A língua é um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, [...] construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p.148).

Nessa concepção, a língua é um “enunciado monológico”, como afirma o autor, está ligada ao psiquismo individual e não sofre influências exteriores ao indivíduo, do meio social. Nesse caso, não são levadas em consideração as situações comunicativas, os contextos. Nas palavras do autor, “é um ato individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante.” (p. 202).

As leis da criação linguística a que Volóchinov se refere são as da psicologia individual, segundo as quais o movimento da língua acontece de dentro para fora do indivíduo, sem haver influência do meio externo, do outro na interação comunicativa. O psiquismo individual é a fonte da língua, sendo a fala um fundamento dela, representada em atos individuais de fala.

Nesse sentido, de acordo com Travaglia (2009), a expressão seria construída no interior da mente e traduzida na exteriorização; logo, as pessoas que não se expressariam bem, não seriam capazes de pensar.

Para esse autor, nessa concepção

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos

linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*.<sup>2</sup>(TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Provém desse conceito a concepção de falantes ideais, falantes de uma língua ideal, universal, uniforme, que dominem as regras gramaticais de forma equânime, falantes e escreventes equalizados.

Desse modo, pensar a língua como um produto acabado, imutável, é não abrir espaço para as “mutações” e variações que a língua sofre, sem considerar a carga ideológica que tem a língua nos seus mais variados contextos. Volóchinov rebate essa concepção de língua dizendo que *“O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”*.<sup>3</sup> (2017 [1929], p. 216).

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a qual está relacionada ao conceito de Objetivismo abstrato descrito por Volóchinov, por sua vez, a língua é compreendida como um sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais. De acordo com Geraldi, (2009), herdamos do estruturalismo francês a concepção de linguagem como capacidade humana de construção de sistemas semiológicos, desembocando na língua como um sistema de signos.

Ligada ao estruturalismo saussuriano, que toma a língua como código, isolada de seus usos, está ligada também ao Transformacionalismo (Chomsky), que se preocupa com as formas abstratas da língua, como também à Teoria da Comunicação (Jakobson), a qual concebe a língua como um código que serve para enviar uma mensagem de um emissor para um receptor. (TRAVAGLIA, 2009).

Nessa visão de conceber a língua, o falante tem na mente uma mensagem para transmitir a um ouvinte e utiliza-se do código para transmitir a mensagem para o seu receptor, que recebe os sinais e transforma-os de novo em mensagem. Para Da Mata (2009, p. 15), nessa concepção, “Há apenas uma possibilidade de entender a mensagem – aquela dada pelo autor (emissor). Assim, o que se diz fala por si só e cabe ao receptor (destinatário) entender e assimilar.”

Volóchinov, refletindo sobre esse viés de conceber a língua, aponta que

---

<sup>2</sup> Grifos do autor.

<sup>3</sup> Grifos do autor.

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela;
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado.
- 3) As leis linguísticas não possuem nada em comum com os valores ideológicos;
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 162).

A língua passa a ser vista como uma estrutura, um código analisado internamente, tendo como base a língua como sistema: “*a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma*”<sup>4</sup> (COSTA, 2010, p. 115). Ficam excluídas, assim, as relações da língua com a sociedade e, conseqüentemente, suas variações históricas, geográficas e culturais.

Assim também pensa Travaglia ao afirmar que “Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que separa o homem do seu contexto social.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Por último, temos a concepção de linguagem como forma de interação. De acordo com Geraldi (2000), nesse modo de conceber a linguagem, mais do que transmitir informações, a linguagem é lugar de interação humana, pois, por meio dela, o sujeito age sobre o seu ouvinte.

Nesse contexto, na seção seguinte, embasados nos pressupostos teóricos de Bakhtin e Volóchinov sobre a linguagem como essencialmente dialógica, discutiremos sobre esse conceito de língua, visto que é nele que nos orientamos para desenvolver este trabalho.

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.

## 2.2 A natureza social e dialógica da linguagem

Num sentido contrário ao que pensam as visões sobre as quais acabamos de discorrer, Volóchinov (2017 [1929]), criticava os dois modos anteriores de conceber a língua, pois, para ele, esta não poderia ser concebida apenas do ponto de vista do psicoindividual e do psicofisiológico, tampouco como um sistema de formas idênticas, algo que é imposto ao indivíduo e que “ele precisa aceitar e assimilar sem qualquer avaliação ideológica” (p. 157).

Para ele, antes de tudo, a linguagem se realiza e adquire sentido a partir de enunciados concretos, sendo definido pelas condições reais de uso, pela situação social. Por isso, sua posição de que o enunciado é puramente de natureza social e ideológica. Para o autor acima, o enunciado é definido pelas condições sociais de uso, ele se forma pelos falantes, pelos indivíduos organizados socialmente, na interlocução real.

Refutando os conceitos anteriores de língua, Volóchinov (2017 [1929], p. 220), diz que *“A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.”*<sup>5</sup>

Segundo Sobral, (2009, p. 29)

As práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados; supõem situações concretas e sujeitos concretos, supõem ainda a intencionalidade do sujeito de realizar atos e sua realização concreta de acordo com formas aceitas de realização, ainda que sempre em realização individual-relacional.

Nessa visão da linguagem, o homem não é um ser isolado, ilhado em seus pensamentos absolutos, ao contrário, ele é um ser que vive em sociedade, tudo que profere e faz tem relação consigo e com o outro, com as vivências e experiências,

---

<sup>5</sup> Grifos do autor

definindo, assim, seu lugar no mundo através da linguagem. Sobre isso, Bakhtin afirma que todo indivíduo possui seu “auditório social” formando seus argumentos e motivos interiores, assim como as avaliações, daí o caráter dialógico da linguagem.

Para Bakhtin (2011 [1979], p. 323)

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso. [...] As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua.

Nesse sentido, há que se compreender a linguagem como instrumento de ação e compreensão da realidade que nos cerca e que nos forma como agentes no processo de interação, sempre em consonância com o eu e o outro. Pois, de acordo com o autor, todo enunciado, do diálogo cotidiano ao romance ou ao tratado científico, possui imbricamento histórico e social com os enunciados de outros, são enunciados ativamente responsivos.

Seguindo esse mesmo pensamento, Geraldi (1997, p. 13) postula que

- a) A situação histórico-social é o espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos. Elas não se dão “metafisicamente”, sem constrições;
- b) Toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não;
- c) A relação interlocutiva se concretiza no trabalho conjunto compartilhado, dos seus sujeitos [...].

Dessa forma, não é possível conceber a língua apenas como norma e forma, mas como lugar de interação e construção de sentidos, construção do conhecimento e da realidade, pois é através da interação dialogicamente social que são constituídos os seres sócio-historicamente situados. Segundo Bakhtin (2011 [1979]),

a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, visto que o discurso só pode existir nas situações concretas do falante, o sujeito do discurso.

De acordo com o teórico russo, a língua não pode ser concebida fora do contexto social, pois só se pode compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, ou seja, como uma prática que constitui o social, os objetos e os sujeitos sociais. Por ser uma atividade constitutivamente social, e construída pelos seres humanos, a linguagem também nos constrói, ou seja, as identidades sociais, as relações sociais e sistemas de conhecimentos e crenças são construídos no emaranhado que envolve a linguagem.

Sobre isso, Geraldi (2009, p. 25), afirma que

No quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação social.

O uso da linguagem como prática social implica relações sociais, interação com o outro. Em se tratando de interação social, há o outro que faz parte da interação, da construção e das representações da realidade, das formas de compreender e ressignificar o mundo. De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), não podemos atribuir a enunciação exclusivamente a quem a enunciou, pois ela é produto da interação entre os falantes resultado de toda uma situação social na qual surge.

Para ele, a língua, no seu processo dialógico, pressupõe o outro com o qual interagimos, um sujeito que age e interage com seu interlocutor, pois a língua, concebida como essencialmente dialógica, envolve a construção e participação dos sujeitos na interação. Por sua vez, o sujeito não é um ouvinte/leitor passivo na construção dos significados. Conforme o autor, o ouvinte percebe e compreende os significados do discurso, e ocupa em relação a ele uma posição ativa, responsiva, nos mais diferentes graus de compreensão.

Nas palavras de Bakhtin (Ibid., p. 271), “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é

prenhe de resposta.” Dessa forma, a linguagem é realizada e significada na interação verbal, como atividade social e não individual. Para ele, só existe língua onde houver a possibilidade de interação social, diálogo, pois é na interação social, na atividade social que são projetadas as condições sociais e discursivas do falante. Assim, há sempre o outro, o interlocutor para quem se produz os enunciados.

Dessa forma, é na, e pela linguagem, que se constituem os sujeitos, imersos nas relações sociais e discursivas. Faraco (2009), ao refletir sobre o sujeito na concepção dialógica bakhtiniana, afirma que “é no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito.” (p. 84). O ser humano, como sujeito histórico, cultural e social, constrói-se e constrói o outro por meio das relações que estabelece. Assim, nas interações são formadas/construídas as identidades, as crenças, os valores, as concepções de mundo, as ideologias.

Nessa concepção de sujeito, estar inseridos num conjunto de atividades e relações sociais e discursivas nos constitui como sujeitos únicos, individuais e ao mesmo tempo sociais, perpassados por vozes sociais, mas com a capacidade de refletir e agir sobre nós e sobre o outro.

Logo, nessa perspectiva, somos sujeitos-autores do nosso ser e estar no mundo, agindo e refletindo sobre nós e sobre o outro no espaço enunciativo que nos configura como sujeitos históricos e sociais. Como já foi mencionado, é no lugar da interação verbal que o sujeito se faz autor e tem um ouvinte, um outro, e se ele detém a palavra, não é um mero participante do diálogo, o autor assume uma posição ativamente responsiva no contexto no qual está inserido.

É, pois, no ato da enunciação, na atividade discursiva que estabelecemos contato com o outro, com a realidade e formulamos juízos de valor, construindo imagens de nós mesmos, dos outros e da realidade em que estamos inseridos, ocupando, assim, nosso lugar de sujeito ativo e responsivo na cadeia discursiva e dialógica da linguagem.

### 2.3 E por falar em autoria...

A questão da autoria esteve presente na obra de Bakhtin de forma relevante, visto que é ocupando o lugar de sujeito-autor nas diversas práticas interacionais e todas as implicações que envolvem a interação comunicativa que são constituídos os sujeitos.

Na obra *Estética da criação verbal*, no capítulo *O autor e o herói na atividade estética*, Bakhtin (2011 [1979]), discorre sobre o que é o autor-pessoa e o autor-criador, fazendo uma distinção entre ambos. Na concepção do autor, o sujeito autor-pessoa não se confunde com o autor-criador, pois o autor-criador é aquele que, na exterioridade do ser pessoa, é capaz de refletir a materialidade do mundo numa posição axiológica.

Conforme o autor, o autor-criador assume uma posição verbo-axiológica, já que sai de si mesmo e, atravessado pelo seu texto, compõe o mundo da personagem numa relação dialógica com a realidade, na perspectiva de um lugar no mundo a partir da pluralidade de vozes.

Faraco (2009, p 91), aponta que

O autor criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.

Assim, o autor-criador é a voz social que dá unidade ao todo artístico, que se desloca, olha de fora, na sua exterioridade constrói o herói e seu mundo.

Suas reflexões sobre autoria estavam, essencialmente, voltadas para a esfera literária, como vimos brevemente, mas não só. Ao levantar a questão sobre o sujeito dialógico, um ser de resposta, nesse conceito, está também inserido o sujeito autor de suas práticas sociais carregado de vivências, histórias e individualidade dentro de uma coletividade.

Nesse sentido, Geraldi (2015), faz uma transposição do conceito de excedente de visão<sup>6</sup> para o mundo da vida, destacando que da vida não temos um autor, mas se estamos vivendo, somos inacabados, e, nas tensões de encontro/desencontro com o eu e o outro nos constituímos através da linguagem. É nesse campo de encontros e desencontros que, através dos nossos textos orais e escritos, nos inscrevemos no mundo da autoria do nosso próprio existir, das nossas demandas sociais, deixando nossas marcas autorais de acordo com os contextos.

Na visão de Fabiano (2004, p. 70), o autor está presente naquilo que produz, no modo como organiza sua fala e sua escrita num determinado contexto, e, dos discursos existentes, o autor é o sujeito que é capaz de “selecionar, organizar e até mesmo modificar um gênero discursivo.” Para ela, desse modo, estão aí impressas, mesmo que implicitamente, a interpretação do sujeito, pois falar de autoria é falar sobre o que se entende por sujeito. Isso vem a corroborar o que expomos acima sobre o excedente de visão no mundo da vida trazido por Geraldi.

Bakhtin postula que “Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria.” (2011 [1979], p. 308). Se considerarmos as formas do enunciado concreto e suas relações com a linguagem, o sujeito, o contexto social e ideológico do qual faz parte, tudo isso faz com que o falante ou escrevente seja um autor. Pois, a todo momento, como autores dos enunciados orais ou escritos, fazemos escolhas, refutações, concordamos, discordamos, ignoramos, silenciemos, sempre auxiliados pelos gêneros discursivos.

Conforme Sobral (2009), falar de autor no conceito bakhtiniano significa falar

não somente o autor de obras, literárias ou não, mas também o autor de enunciados. [...] Assim falar de autor no âmbito das teorias do Círculo implica pensar no contexto de ações dos sujeitos, e nas complexas tarefas que realizam ao enunciar. Implica considerar, (...), de um lado, o princípio dialógico [...] e, do outro, os elementos

---

<sup>6</sup> Para Bakhtin, o excedente de visão é a capacidade de o sujeito enxergar o outro de uma forma que nós mesmos não enxergamos, o outro é que possui uma visão completa do nosso eu. “Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 22).

sociais, históricos, etc. que formam o contexto da interação e que incidem sobre a ação autoral. (SOBRAL, 2009, p. 61).

Nesse sentido, ser autor é, dentro das práticas sociais, tomar consciência e reconhecimento do outro no discurso, nas relações interacionais e que, essencialmente, constituem os sujeitos autores do agir no complexo jogo linguístico e social, levando em consideração as variadas situações de interação nas diversas esferas da atividade humana que constroem e tornam os sujeitos-autores do seu devir.

Nas palavras de Faraco (2009, p. 87)

Autorar, nessa perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras.

Nesse contexto, o sujeito, a cada vez que fala ou escreve, está sendo autor de seu texto, de sua voz, da sua individualidade, mesmo que perpassada por outras vozes sociais. Para Bakhtin, o sujeito do discurso é o autor do enunciado, e, na comunicação, na alternância dos sujeitos do discurso, dos falantes, alternam-se também, os autores do enunciado. Para Aguiar (2010, p. 117), a autoria faz parte do lugar de onde fala o sujeito, lugar em que o sujeito se constitui, sendo entendida como um fenômeno que acontece fora da linguagem, mas que ao mesmo tempo depende desta para se constituir e produzir o efeito de sentido pretendido.

No artigo *Indícios de autoria*, Possenti (2002), tece algumas reflexões sobre a redefinição do conceito de autor, visto que, como vimos acima, autor não é apenas aquele que escreve uma obra literária, mas aquele sujeito que participa de uma história, de uma cultura e realiza escolhas, fala e escreve em contextos diversos. Desse modo, no referido artigo, ele diz que é preciso que pensemos a questão da autoria fora do domínio dos conceitos literários a que estamos acostumados.

Na visão do autor, é necessário que deixemos um pouco de lado esse campo (literário) para darmos atenção à autoria que acontece nos textos escolares. Para

ele, é necessário que formulemos uma nova noção para a autoria, pois ela está presente nos textos escolares, e, podemos percebê-la através de indícios, tanto pela singularidade que está ligada ao estilo, como pelas vozes que damos aos outros e a distância que mantemos em relação ao próprio texto. Para ele, ao assumir essas atitudes, “sabendo ou não” nos tornamos, efetivamente, autores dos nossos textos.

Possenti, ao falar sobre autoria em textos de alunos, afirma que esta está ligada aos efeitos de sentido e às estratégias utilizadas para que o interlocutor construa os sentidos do texto. Para ele, alguém se torna autor de seu texto quando é capaz de “dar voz aos outros enunciadores e ao mesmo tempo manter distância do próprio texto.” (2002, p. 112). Como veremos adiante, durante muito tempo, acreditou-se que um bom texto escolar era aquele sem erros gramaticais e ortográficos; nesse sentido, ele argumenta que, para ser bom, um texto não pode ser avaliado apenas por questões de textualidade, tampouco a partir de categorias gramaticais, pois o bom texto é aquele que é avaliado dentro de termos discursivos.

Com isso, podemos dizer que, ao colocar-se no texto, o autor está inserido na comunicação discursiva, reportando-se a outras vozes, revelado pela singularidade da sua posição através de marcas linguísticas e culturais perpassadas por suas subjetividades. Portanto, falar de autoria é falar de subjetividades, inserção discursiva, de conhecimentos de mundo, de colocar-se no mundo.

Para Silva e Luna (2015, p. 24)

O sujeito é autor quando consegue arquitetar outras vozes e inscreve sua posição na cadeia discursiva, encontrando uma forma peculiar de se fazer presente no texto. Dessa maneira, a autoria está articulada às noções de intersubjetividade, de singularidade e estilo.

Esse contexto só confirma o que já afirmava Bakhtin (2011 [1979]), sobre autor, gêneros do discurso e enunciados concretos: somos autores do nosso discurso a partir do momento em que respondemos ao enunciado de outrem, implicadas, nesse contexto, as relações sociais e ideológicas.

Comungamos com Ribeiro (2006), ao afirmar que a autoria se constitui a partir de um trabalho empreendido pelo sujeito na atividade discursiva a partir de um certo gênero discursivo. Para a autora, nos termos bakhtinianos de atitude responsável, a autoria se faz no momento em que o autor “se constitui na medida em que faz incursões sobre seu texto – oral ou escrito –, em função de uma proposta de encaminhamento de sentidos em relação ao outro.” (p. 83).

Seguindo o fio da linguagem como ação, interação e essencialmente dialógica, trataremos a seguir do conceito dialógico dos gêneros do discurso conforme o pensamento de Bakhtin.

## **2.4 Os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana**

Sabemos que os estudos sobre os gêneros discursivos não vêm de agora, mas é algo que remonta à Antiguidade. De acordo com Rojo (2015), o conceito de gêneros inicia-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, nos campos da poesia e da retórica, quando eles começaram a tipificar e distinguir os gêneros, geralmente, ligados ao campo dos estudos literários. É a partir do século passado que eles começam a ser estudados com a conotação que temos hoje, voltados tanto para a ação e interação social quanto para o ensino de línguas.

Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 147), aponta que

A expressão ‘*gênero*’ esteve na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Percebemos, nesse sentido, que nem sempre os gêneros foram estudados, conceituados, vistos como os temos agora, principalmente os voltados para a vida social e, muitos menos, utilizados em favor do ensino de línguas. Todavia, a profusão de estudos voltados para o contexto de ensino e de interação social fez

com que os gêneros, que antes eram apenas interesse da tradição literária, tomassem um outro viés.

É a partir de Bakhtin e seu círculo<sup>7</sup> que o estudo dos gêneros ganha nova roupagem, novos direcionamentos e são aplicados a todos os textos. Em várias de suas obras<sup>8</sup> o tema dos gêneros é abordado, sendo profundamente questionada pelo grupo a forma como estes têm sido tratados até o momento.

De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros, desde a Antiguidade até a sua época, eram estudados num recorte artístico-literário, assim como os gêneros retóricos, ou ainda os gêneros discursivos do cotidiano. Para ele, essa questão “nunca foi verdadeiramente colocada” (p.262), ou seja, os gêneros deveriam ser estudados e tidos como enunciados concretos, como formas da comunicação discursiva, levando em consideração as questões não só linguísticas, mas do enunciado como um todo.

Conforme Bawarshi e Reiff

Em diversos momentos e em diversas áreas de estudo, o termo gênero foi definido e utilizado principalmente como uma ferramenta classificatória, um jeito de dividir e organizar espécies de texto e outros objetos culturais. Porém, ultimamente, e, de novo, em diversas áreas de estudo, o gênero passou a ser definido menos como modo de organizar tipos de texto e mais como um poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais ideologicamente ativo e historicamente cambiante. (BAWARSHI e REIFF, 2013 p. 16).

Os estudos desenvolvidos por Bakhtin e seu círculo consideravam não a classificação, mas as relações dialógicas no processo de interação da linguagem, as relações entre os sujeitos e os seus contextos, isto é, a interação discursiva nas mais diversas esferas da atividade humana, a partir de enunciados concretos.

<sup>7</sup> De acordo com Faraco (2009), O Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de intelectuais de diversas formações, interesses e atuações profissionais que se reunia regularmente de 1919 a 1929, primeiramente em Nevel e Vitebsk e depois em São Petersburgo (à época Leningrado).

<sup>8</sup> Conforme Sobral (2009, p. 126), “O conceito de gênero não é algo restrito ao ‘famoso’ artigo de 1953, ‘Os gêneros do discurso’. Ele está presente, de modo mais evidente, já que permeia todas as obras do Círculo, também em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Voloshinov), *O método formal nos estudos literários* (Medvedev), *Problemas da poética de Dostoievski*, em ensaios de *Questões da literatura e de estética* (esp. ‘O discurso no Romance’ e ‘O conteúdo, o material e a forma na criação literária’), em ‘O autor e o herói’ [...] no estudo sobre Rabelais [...] Para uma filosofia do ato e em ‘Arte e responsabilidade’.”

Em momentos bem mais recentes, os estudos dos gêneros voltam seus olhares para o que já preconizava Bakhtin e o círculo no início do século passado, como afirmam Bawarshi e Reiff

Nos últimos trinta anos, pesquisadores que atuam em diversas disciplinas e em diversos contextos revolucionaram a maneira como pensamos os gêneros, contestando a ideia de que os gêneros seriam simplesmente categorizações de tipos textuais e oferecendo, em vez disso, uma compreensão de gêneros que liga variedades de textos a variedades de ação social. (BAWARSHI e REIFF, 2013 p. 15).

Dessa forma, surgem várias teorias<sup>9</sup> de estudos dos gêneros no sentido que hoje temos sobre o seu funcionamento, sua ligação com a vida, e, notadamente como estes podem ser utilizados para o ensino de línguas tanto materna como estrangeira, cada uma delas enfocando uma determinada visão do que sejam os gêneros e sua importância na vida em sociedade<sup>10</sup>.

No Brasil, de acordo com Rojo (2005), as pesquisas relacionadas aos gêneros voltadas ao ensino de línguas (materna e estrangeira) se destacam a partir de meados dos anos 90 do século passado e se intensificam, especialmente, depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – PCN. A publicação deste documento gerou uma explosão de pesquisas, visto que faz indicação do uso dos gêneros como objeto de ensino na leitura e na produção de textos.

Para Bezerra (2017), de fato, os PCN provocaram um “boom” sobre os estudos de gêneros no Brasil nas duas últimas décadas<sup>11</sup>. No contexto brasileiro, são muitas as escolas que se mesclam nos estudos dos gêneros<sup>12</sup>, tais como a Escola de Sidney, ligada à Linguística Sistêmico Funcional (LSF); a abordagem do Inglês para Fins Específicos (ESP); os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG); e a

---

<sup>9</sup> Não iremos nos estender discutindo sobre as teorias de gêneros existentes hoje e suas respectivas visões, conceitos e ensino de gêneros, pois este não é um estudo comparativo. Porém, vamos nos deter um pouco mais à teoria bakhtiniana de gêneros, visto que esta é a visão por nós adotada para este trabalho.

<sup>10</sup> Para saber mais sobre as teorias de gêneros, consultar as obras de Bawarshi e Reiff (2013), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Bezerra (2017).

<sup>11</sup> No entanto, para esse autor, os gêneros já eram estudados independentemente da publicação do documento parametrizador.

<sup>12</sup> Não temos o objetivo de tratar aqui de todas as questões relacionadas às abordagens de gêneros utilizadas no Brasil, mencionamos o assunto apenas a título de contextualização. Para maiores detalhes sobre o assunto, ver Bezerra (2017).

tradição suíço-francófona ligada ao Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), também conhecida como Escola de Genebra. Segundo o autor acima, as pesquisas realizadas no Brasil a nível *stricto sensu* têm sido direcionadas a partir dessas abordagens, fazendo combinações diversas ou isoladas entre si, assim como utilizando outros embasamentos teóricos.

Na obra *Gêneros no contexto brasileiro*, capítulo V, Bezerra faz um apanhado sobre os estudos da 'síntese brasileira'<sup>13</sup> na pesquisa sobre gêneros. Discorrendo sobre as teorias que embasam os estudos de gênero no nosso país e discutindo sobre a aceção de autores que dizem ser os estudos de gêneros no Brasil mestiços em suas abordagens, o pesquisador prefere conceber que não é possível rotular uniformemente a abordagem brasileira de gêneros e que é impossível "visualizar ou descrever uma abordagem específica capaz de fazer jus à complexidade e diversidade do trabalho que se faz com os gêneros no Brasil." (p. 107).

O autor ainda explica que, por aqui, há uma variedade de abordagens combinadas em função dos diferentes objetos de pesquisa e termina por dizer que, no que diz respeito a certas preferências teóricas nos estudos brasileiros, "uma delas é a recorrente menção a Mikhail Bakhtin e as suas concepções de linguagem, língua e gênero." (p. 107). Destaca-se, dessa forma, a referência a Bakhtin como aporte teórico, representando "a força e a influência do teórico russo". (p. 101).

Nesse contexto, como dissemos, adotamos, neste trabalho, a visão bakhtiniana dialógica da linguagem, assim como o conceito de gêneros discursivos como enunciados concretos únicos, individuais e irrepetíveis, uma vez que todas as atividades da linguagem, sua natureza social e dialógica, da qual falamos, na seção anterior, por estarem ligadas à vida social e inseridas nas atividades discursivas, são, dessa forma materializadas através dos gêneros discursivos. Como afirma Bakhtin,, todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e o uso da língua se faz a partir de enunciados concretos orais ou escritos. E continua: "cada campo de utilização humana da língua elabora seus *tipos*

---

<sup>13</sup> Conforme Bezerra, no cenário internacional, os estudos de gêneros no Brasil são referidos como uma "síntese brasileira", visto que, aqui, as pesquisas na área são realizadas a partir de várias abordagens, isoladas ou em combinações.

*relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*<sup>14</sup>.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Para ele, “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso”, são os gêneros que organizam a nossa vida, moldam as formas do discurso. Eles nos são dados a partir da interação, dos enunciados concretos. No processo de interação comunicativa, nos diversos contextos nos quais estamos inseridos, sabemos utilizar os gêneros à medida que interagimos. Bakhtin diz que, da mesma forma que o conhecimento da língua materna não chega através de dicionários e gramáticas, assim acontece com os gêneros, pois eles fazem parte da nossa vida, chegam a nós através das experiências e das vivências.

Para Sobral (2009), quando falamos de gênero discursivo dentro do conceito postulado por Bakhtin, estamos falando de algo que é estável e mutável ao mesmo tempo. O gênero é estável porque possui traços que o identificam e mutável porque está em constante mudança, transformação. Daí a afirmação de que são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Ainda de acordo com Sobral (2009), não se deve atrelar o conceito de tipos a formas fixas, como estruturas fixas de enunciados, pois isso seria reduzir os gêneros estritamente ao linguístico, já que essas formas e tipos estão em constante mudança, avaliações e ressignificações. Nesse caso, as formas e tipos são necessários, sem perder suas características plásticas, mutáveis e flexíveis, pois como diz o teórico russo se não existissem os gêneros e, a cada vez que falássemos, tivéssemos que criá-los, a comunicação seria quase impossível.

Dentro das mais diversas atividades humanas, das mais simples as mais elaboradas, estaremos sempre utilizando algum gênero para que a nossa comunicação seja, de fato, efetivada, compreendida e responsiva. Para Rojo (2015), eles fazem parte da nossa vida diária e organizam a nossa comunicação; nós os conhecemos e os utilizamos automaticamente.

Segundo Bakhtin, nós falamos através de determinados gêneros, pois dispomos de um rico repertório de gêneros orais e escritos, já que “os enunciados

---

<sup>14</sup> Grifos do autor.

possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (p. 282). Para isso, o falante utiliza a sua vontade discursiva, nas palavras dele

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282)

Essa vontade discursiva é o que determina as escolhas discursivas, assim como as respostas que queremos realizar e qual gênero deve ser escolhido para que isso aconteça, seja oral ou escrito dentro das situações tanto formais como informais. Para isso, o falante dispõe de um rico e heterogêneo acervo de gêneros. Conforme o autor acima

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Nesses campos, lançaremos mão de determinado gênero para nos comunicar, pois são espaços sociais, lugar de relação entre os sujeitos que interagem socialmente, historicamente e ideologicamente. Logo, nesses espaços/esferas da multiforme atividade humana, através dos gêneros do discurso estaremos, também, construindo sentidos.

Dentro desse contexto, Bakhtin diferencia os gêneros primários dos gêneros secundários, afirmando que é importante diferenciá-los não no aspecto funcional, mas quanto à natureza complexa geral do enunciado.

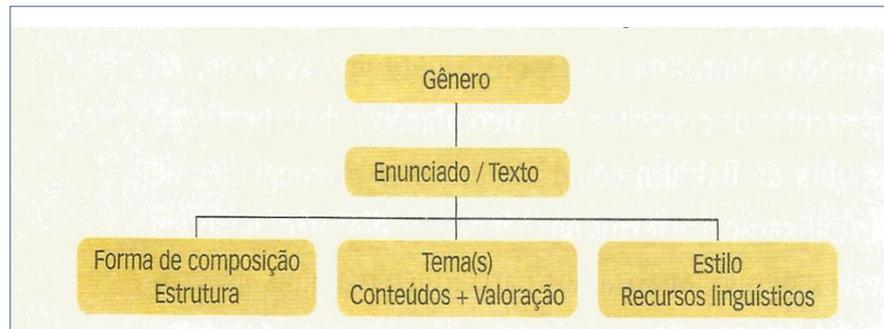
Para ele, os gêneros primários (simples) seriam aqueles que fazem parte do nosso dia a dia, das atividades mais simples da vida diária. Isso não quer dizer que esses gêneros estejam restritos à oralidade do discurso, pois, mesmo dentro da oralidade, temos gêneros altamente formais e que requerem habilidades dos falantes para tal contexto. Esses gêneros seriam as conversas familiares, com amigos, bilhetes, cartas pessoais, mensagens, telefonemas familiares, entre outros.

Os gêneros secundários (complexos), estariam ligados a situações mais complexas, mais formais da atividade humana e que surgem em condições de convívio cultural mais complexo e que geralmente se vale da escrita, tais como os campos “artístico, científico, sociopolítico, etc.” Bakhtin cita gêneros como romances, dramas, pesquisas científicas e os publicísticos.

Os gêneros secundários, no seu processo de formação, podem absorver, incorporar e reelaborar os gêneros primários. Para Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros primários que integram os complexos se transformam e adquirem caráter especial, pois deixam o vínculo com a realidade imediata e os enunciados reais. É o que acontece com o diálogo ou a carta no romance, passando a integrar a realidade do romance e não mais o diálogo cotidiano.

Sobre a organização dos gêneros, o autor acima ressalta que os enunciados – gêneros refletem as condições e as finalidades de cada campo da atividade humana não só pelo seu conteúdo temático e pelo estilo, mas em especial pela sua construção composicional. São esses três elementos que compõem e organizam os gêneros e estão indissociavelmente ligados ao todo do enunciado.

No gráfico a seguir, que está disponível em Rojo e Barbosa (2015, p. 86), podemos visualizar esses três elementos que organizam os gêneros na concepção bakhtiniana.

**Figura 1** — Elementos indissociáveis do gênero discursivo

**Fonte:** Rojo e Barbosa (2015).

Iniciemos refletindo sobre o elemento tema. Para Bakhtin, o tema é muito mais do que o conteúdo, ele é a relação subjetiva valorativa do falante em relação ao conteúdo e o objeto de sentido do enunciado. O tema integra o enunciado dando-lhe um valor, conferindo-lhe sentido. Esse sentido aparece carregado das nossas apreciações individuais de valor que foram sendo construídas ao longo das nossas vivências em sociedade; em outras palavras, o tema carrega em si as ideologias.

O tema só adquire sentido na totalidade do enunciado, em uma palavra isolada não há tema, pois esta necessita do contexto extra-verbal para ser preenchida com o seu sentido. O tema é o sentido da totalidade do enunciado e como tal é individual<sup>15</sup> e irrepitível. Na visão de Bakhtin (2011 [1979], p. 228)

O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta.

Assim, na interação discursiva, na realidade dos enunciados concretos nas diversas esferas da atividade humana, em contextos históricos e sociais, o tema adquire o seu sentido. Conforme Sobral (2009), o tema reflete as ideologias, pois está ligado aos recortes ideológicos da realidade, visto que os sentidos se dão em

<sup>15</sup> Mesmo sendo individual, o enunciado vem carregado de ideologias, pois, como afirma Bakhtin, o falante não é um Adão, dentro das suas vivências e experiências ele carrega uma historicidade.

situações concretas, não são totalmente novos, mas é uma soma das relações sociais dos sujeitos na interação.

No que concerne ao elemento estilo, de acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 265), “Todo estilo está indissociavelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, ou seja, os gêneros do discurso.” Dessa forma, o estilo está presente em diferentes gêneros e, ao fazermos uso de um determinado gênero na interação discursiva, estamos revelando um pouco dos nossos valores e crenças e visão de mundo, dado que aí estaremos imprimindo nossa individualidade através do estilo.

O estilo é, portanto, parte essencial para que o tema seja compreendido em sua totalidade. Bakhtin diz que a relação de valoração do falante com o seu objeto de discurso é o que determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado, assim como o estilo individual será determinado, principalmente, pelo aspecto expressivo, pois essa expressividade está em todas as esferas da comunicação não havendo neutralidade nos enunciados.

É por meio do estilo que expressamos a valoração do tema, as escolhas linguísticas passam o verdadeiro sentido que queremos dar ao enunciado. Conforme o autor

Todo enunciado – oral e escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo a comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265).

Para o autor, no entanto, nem todos os gêneros são propícios para refletir a individualidade do falante, há gêneros em que é mais fácil imprimir essa individualidade, tais como os da literatura; em outros será mais difícil ou até impossível de se colocar a expressividade individual do falante, como as ordens militares, memorandos, ofícios, comunicados, etc.

Enfatizando e resumindo o conceito de estilo acima, Fiorin (2017), diz que o estilo é o conjunto de procedimentos e recursos linguísticos utilizados para o acabamento do enunciado. Nesse conjunto de recursos os quais o falante tem ao

seu dispor, estão os traços sintáticos, semânticos, lexicais, morfológicos, que criam e dão efeito de sentido ao enunciado, assim como o efeito de individualidade.

Passemos, então, ao terceiro e último elemento: a forma de composição. A forma composicional do gênero está relacionada ao que Bakhtin chama de acabamento do todo do enunciado, a possibilidade de responder a ele, e isso não está ligado apenas à língua. O autor ainda explica que esse acabamento, a possibilidade de compreensão responsiva, está relacionada ao tema, nas palavras dele, na “exauribilidade do objeto e do sentido”, à “vontade de discurso do falante”, assim como as “formas típicas composicionais de gênero do acabamento.”

A forma composicional é o modo de organizar o texto, ou seja, é como ele é estruturado, é o texto como um todo. Segundo Rojo (2015, p.94), “Está relacionado ao que a teoria textual chama de ‘(macro/super) estrutura’ do texto, à progressão temática, à coerência e a coesão do texto.” Segundo a autora, o estilo e a forma composicional são elementos importantes, não por si mesmos, mas para reverberar os sentidos e o tema. Também para Fiorin (2017), a forma composicional é a organização do texto, é a sua estrutura.

Logo, a forma composicional é a materialidade do texto e envolve não apenas o sistema linguístico, não só o tipo relativamente estável, a forma, a estrutura, mas também os contextos relacionados ao qual o falante está inserido e no qual ele utiliza uma forma típica do enunciado para responder ao seu interlocutor. Conforme Fiorin, a construção composicional pode ser explicitada através do exemplo de uma carta em que é preciso situá-la no tempo, no espaço e na relação de interlocução para que possa ser compreendida.

Na seção a seguir, descrevemos como se organiza o gênero discursivo microrroteiro, que faz parte do nosso objeto de pesquisa e foi produzido pelos alunos.

## **2.5 O gênero microrroteiro**

Como já mencionado anteriormente, Bakhtin (2011 [1979], p. 261) afirma que, todos os campos da atividade humana estão ligados aos usos da linguagem e que

cada esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. Logo, o gênero microrroteiro é um gênero de base escrita que está inserido na esfera artístico-literária e circula nas redes sociais, como o Instagram, sites como blogs e também nas ruas através da técnica de lambe-lambe, os quais serão descritos logo mais.

De existência relativamente nova, os microrroteiros foram criados em 2009 pela roteirista paulista Laura Guimarães, idealizadora do projeto Microrroteiros da Cidade<sup>16</sup>. Segundo ela, ao exercitar a criação de roteiros foi possível perceber que a partir de pequenos roteiros era possível visualizar pequenas cenas com histórias completas. Para Guimarães, a ideia é contar, em “ceninhas curtas, pequenas histórias inspiradas na cidade, nas pessoas da cidade.” Para a autora, várias pequenas histórias acontecem o tempo todo: “as histórias estão acontecendo ao mesmo tempo, em todo lugar, o tempo inteiro” (GUIMARÃES, 2013).

Guimarães, citada por Santos e Queluz, explica que o projeto, a partir do olhar para o cotidiano das cidades e para os acontecimentos da vida diária, das cenas descritas como pequenos roteiros<sup>17</sup>, têm o intuito de

convidar o público a descobrir que as histórias estão por toda parte e não somente nos livros ou na mão dos escritores. Que eles próprios têm muitas histórias para contar, que elas são interessantes e podem servir como estímulo para imaginação de outras pessoas e base para criações artísticas. (SANTOS E QUELUZ, 2015, p. 06).

Nesse sentido, compreendemos que os microrroteiros têm caráter essencialmente imagético, fazem um convite às pessoas a visualizarem as histórias contadas, chegando até mesmo a se identificarem com elas, a fazerem parte delas, pois as cenas têm inspiração nos acontecimentos da vida diária, como afirmado acima.

---

<sup>16</sup> O projeto tem esse nome porque é a partir de observações do cotidiano da cidade de São Paulo que a idealizadora constrói as micronarrativas.

<sup>17</sup> Para Guimarães, os microrroteiros, não são roteiros propriamente ditos, são cenas imagéticas descritas em textos curtos, que têm a intenção de cena, de visualização/imaginação.

Conforme Santos e Queluz (2015), a produção dos microrroteiros tem início em 2008, através do blog intitulado “No passo do roteiro”, criado por Guimarães para a publicação de suas microcenas, micronarrativas. A partir de 2009, a roteirista começa a publicar seus textos na plataforma do *Twitter*, passando, assim, a pensar a criação dos microrroteiros considerando a lógica de publicação dos *tweets* de até 140 caracteres.

Nesse contexto, percebemos a afirmação de Bakhtin quando diz que quanto mais as sociedades se complexificam, mais surgem gêneros para atender às necessidades. No intuito de escrever pequenas cenas que reflitam o cotidiano, a roteirista cria os microrroteiros dentro dos limites da técnica do *Twitter*, que é de 140 caracteres, e utiliza sites e redes sociais para divulgar seus textos, a exemplo de sua página na plataforma do *Twitter* (@nopassodoroteiro), no *Instagram* (@lauguimaraes), bem como do seu *blog* (nopassodoroteiro.blogspot.com).

Segundo as autoras, a partir do ano de 2010, Guimarães expandiu seus microrroteiros para as ruas, utilizando a técnica de lambe-lambes.<sup>18</sup> O objetivo era que um maior número de pessoas tivesse acesso às histórias. Os lambe-lambes eram (e são) colados em postes, paradas de ônibus e outros espaços públicos como uma forma de intervenção urbana, pois, segundo a roteirista, as paradas de ônibus são lugares onde as pessoas passam grande parte do tempo sem terem o que fazer.

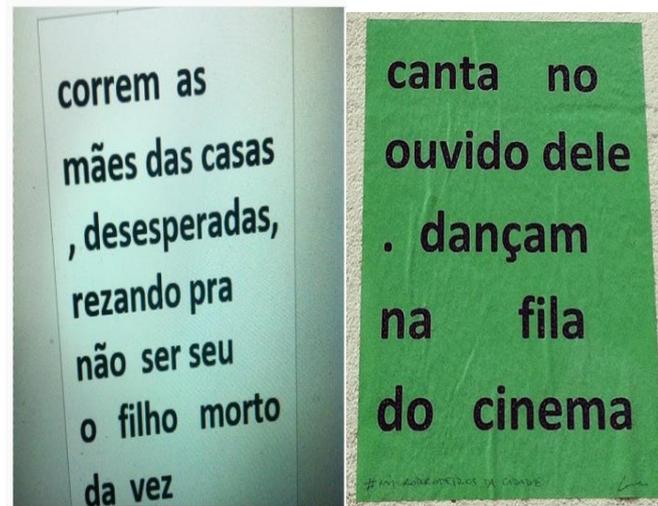
**Figura 2** — Microrroteiro em lambe-lambe



Fonte: <http://nopassodoroteiro.blogspot.com.br>

<sup>18</sup> Segundo o Wikipedia “O lambe-lambe é uma técnica ligada ao grafite. Uma vertente da arte de rua que utiliza cartazes como intervenção urbana. Teve origem na propaganda popular, aquele velho cartaz de muro. Utilizados com propósitos diferentes que vão desde uma simples transmissão de ideias e pensamentos ou divulgação de artes, a protestos elaborados através de imagens e textos. Podem ser confeccionados de diversas maneiras, utilizando-se da computação gráfica, pintando com tintas e sprays e também utilizando stencils.” [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lambe-lambe\\_art](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lambe-lambe_art). Acesso em 26 de julho 2017.

**Figura 3** — Microrroteiro no Instagram



Fonte: Página do perfil de Guimarães no *Instagram*

Por ser de criação nova, não encontramos, em nossas buscas<sup>19</sup>, estudos sobre o gênero em questão, a não ser as definições que a própria idealizadora dá sobre ele em suas redes sociais, o histórico encontrado no trabalho das autoras as quais citamos neste trabalho, bem como uma breve classificação dada por Rojo e Barbosa (2015, p. 143), afirmando que “o gênero microrroteiro é um gênero hipermediático de base escrita que está inserido na esfera artístico-literária.”

De acordo com Santos (2016, p. 114)

Em termos de estrutura, os microrroteiros, às vezes, apropriam-se de alguns elementos textuais do roteiro, tais como: divisões de cena, descrições físicas dos personagens e de cenários, falas, rubricas, dentre outros; contudo, não seguem as regras rígidas de escritura, tais como a de narrar somente com verbos no presente, a de não descrever elementos ou ações que possam ser considerados infilmáveis e a obrigatoriedade de escrita somente na terceira pessoa. Enquanto o roteiro tradicional visa descrever o maior número possível de detalhes sobre as cenas e se preocupa com o tempo de duração e leitura das mesmas, os microrroteiros propositalmente deixam vários espaços vazios e mal definidos no texto, não nomeando pessoas, lugares ou pontuando características muito específicas sobre a situação narrada.

<sup>19</sup> Buscamos referências sobre o gênero microrroteiro em livros, artigos, ensaios, dissertações e teses.

O termo microrroteiro, então, refere-se a um curto esquema de cenas, as quais não são desenvolvidas integralmente dentro do que propõe um roteiro integral, como já dito pela autora dos textos.

No que diz respeito às características linguísticas, o microrroteiro apresenta verbos, predominantemente, no presente do indicativo e períodos curtos, evidenciando uma linguagem breve, concisa e ágil. Quanto a sua organização interna, pode apresentar narrador em primeira ou terceira pessoa – sendo mais comum este último – e organiza-se em um pequeno parágrafo, apresentando elementos da narrativa como personagens, espaço, ação, enredo.

De forma geral, podemos afirmar que o gênero microrroteiro é um gênero discursivo com narrativa breve, relativamente informal, que faz parte da esfera artístico-literária e tem como objetivo a reflexão, a apreciação e o registro de cenas do cotidiano. É um gênero que incita à visualização de pequenas cenas do dia a dia, geralmente baseadas na vida real, em fatos não fictícios, as quais deixam entrever como o autor vê o mundo ao seu redor.

O estilo do microrroteiro, através dos recursos linguísticos-discursivos presentes no texto, especialmente os adjetivos, deixa claro o tema contido em cada um deles, e, apesar de ser uma narrativa curta, em poucas palavras é possível entrever a opinião, a visão de mundo do autor. Como mencionamos acima, de acordo com Bakhtin (2011 [1979]), o estilo é indissociável ao enunciado, reflete a individualidade do falante, portanto, não existe enunciado neutro; a depender do gênero que utilizamos como resposta numa dada situação, estaremos imprimindo nossas visões e ideologias.

Podendo ser utilizado como objeto de ensino, baseado em Dolz e Schneuwly (2004), no que concerne às dimensões ensináveis, podemos afirmar que estão implicadas no processo de produção do gênero em questão o nível de linguagem, linguagem subjetiva e breve, escolha temática baseada em fatos do cotidiano revelando uma visão de mundo, apresentação de um ponto de vista, ainda que subjetivamente, recursos linguísticos e estilísticos para efeitos de sentido, elementos da narrativa como enredo, espaço, tempo, os personagens e suas ações.

## 2.6 A escolha do gênero microrroteiro

Uma das situações muito comuns vivenciadas durante esta pesquisa foi a “cara de interrogação” que as pessoas faziam quando, ao sermos questionados sobre o trabalho, dizíamos que seria sobre a autoria na produção de microrroteiros. Essas pessoas não faziam ideia do que tratava esse gênero.

Como já citamos, conforme Bakhtin (2011 [1979]), quanto mais as sociedades evoluem e se complexificam, mais surgem gêneros para atender às demandas sociais, destaque-se a quantidade nova de gêneros que surgiram após o advento das tecnologias telemáticas<sup>20</sup>. Os gêneros, assim, estão presentes nos variados campos da atividade humana; são eles que organizam a nossa vida, moldam as formas do discurso e nos são dados a partir da interação, dos enunciados concretos.

No processo de interação comunicativa, nos diversos contextos nos quais estamos inseridos, sabemos utilizar os gêneros à medida que interagimos. Bakhtin diz que, da mesma forma que o conhecimento da língua materna não chega através de dicionários e gramáticas, assim acontece com os gêneros, pois eles fazem parte da nossa vida, chegam a nós através das experiências e das vivências.

Dessa forma, por que as pessoas não entendiam o que era um microrroteiro quando falávamos? Se os gêneros fazem parte das diversas esferas da atividade humana, há esferas que exigem gêneros que não dominamos ou que ainda não fazem parte do nosso dia a dia. É o que podemos verificar quando vamos a alguns órgãos públicos ou particulares e outras situações que exigem de nós algum documento do qual nunca tenhamos ouvido falar, pois não faz parte do nosso repertório de gêneros, mas logo nos familiarizamos com aquele gênero, confirmando o que diz Bakhtin (2011 [1979]), ao afirmar que eles chegam até nós através das vivências e experiências. Embora não sendo familiar aos alunos, estes, ao serem

---

<sup>20</sup> De acordo com Marcuschi (2002), não é a tecnologia por si só que cria gêneros novos, mas a intensidade dos usos dessas tecnologias dentro das atividades comunicativas, surgindo novas formas discursivas que exigem gêneros novos. No entanto, segundo o autor, essas criações não são absolutamente novas, os novos gêneros formam-se a partir de outros já existentes como é o caso do e-mail, que tem sua origem nas cartas. Isso nos leva ao que afirma Bakhtin (2011 [1979]) sobre a transmutação dos gêneros, ou seja, no processo de comunicação discursiva os gêneros incorporam e reelaboram diversos gêneros a partir de outros já existentes.

apresentados ao gênero, assimilaram-no prontamente, não demonstrando qualquer estranhamento.

O gênero em questão não está contemplado no currículo do município no qual nossa pesquisa está inserida e, no que se refere à questão do currículo, o município do Ipojuca, segundo informações de sua Secretaria de Educação, não possui currículo próprio, seguia os Parâmetros Curriculares do Estado – PCE. Após a promulgação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a educação do município passou a seguir as orientações que estão postas neste documento, tendo até o ano de 2020 para construir o seu próprio currículo. Para isso, a Secretaria de Educação está participando de fóruns e congressos.<sup>21</sup>

Nesses termos, encontramos as orientações para o trabalho com gêneros como o microrroteiro na BNCC, ao mencionar que

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, [...] denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, **microrroteiro**<sup>22</sup>, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 74).

De acordo com esse documento

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (p. 66).

Como dito, o microrroteiro é um gênero “novo” que habita o universo digital, confirmando o que diz o documento ao afirmar que, além de novos gêneros, temos também novas formas de produzir e interagir.

---

<sup>21</sup> A secretaria não informou quais seriam estes.

<sup>22</sup> Grifo nosso.

Também temos apoio nos PCN (1998), que, ao tratarem do ensino dos gêneros na escola, destacam que é

[...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Ao falar sobre a seleção dos textos a serem contemplados na escola, os documentos orientam para o sentido de que seria impossível abranger todos os gêneros existentes, visto que existe uma quantidade quase ilimitada, e que estes variam conforme o tempo, a cultura, e as finalidades sociais, dessa forma

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Além disso, é fato que o professor tem autonomia para trabalhar os gêneros textuais que não estejam contemplados na base curricular. Estes documentos trazem orientações, indicações para o trabalho, logo o professor pode adaptar o currículo à realidade escolar e às necessidades dos alunos, de forma que suas escolhas possam contribuir de maneira significativa para a aprendizagem deles dentro e fora da escola.

Leal e Melo (2006, p. 20), ao discutirem sobre a produção de textos na escola, bem como sobre o trabalho com os gêneros, destacam o seguinte

é indiscutível que os produtores de textos não se formam apenas através do contato com materiais escritos elaborados expressamente com a finalidade de cumprir as exigências da escola, mas também com a leitura de diferentes textos que servem, como ocorre nos contextos extraescolares, para uma multiplicidade de propósitos [...].

Assim também pensa Dell'Isola (2007, p. 25), ao falar sobre o trabalho com os gêneros textuais na escola e sua função social

os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso.

Ressaltamos não ser nosso objetivo o ensino do gênero com um fim em si mesmo, pois, como aponta Geraldi (2015), refletindo sobre os deslocamentos e objetos de ensino, os gêneros tornaram-se meros artefatos utilizados na escola para o aluno se exercitar num processo de “gramaticalização dos gêneros”, em uma clara referência à substituição do ensino da gramática normativa pelo ensino de um objeto: os gêneros. Dessa forma, o autor afirma que “Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas das atividades humanas.” (2015, p. 79).

Nesse sentido, para ele, o trabalho com a produção escrita não segue regras predeterminadas, pois “Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si.” (p.98). Repetir moldes não garante ao aluno que ele terá sucesso na sua prática de escrita, se dentro dessa prática ele não estiver contido como sujeito.

Nessa perspectiva, optamos por trabalhar com o gênero microrroteiro por ser um texto que, embora curto, apresenta grande profundidade em seu conteúdo e por encontrarmos nele potencial para que os alunos possam revelar sua autoria, fazendo uso desse gênero para expressarem sua forma de ver e entender o mundo, seu olhar diante da realidade, da vida, enfim, do que acontece a sua volta.

Pensamos, desse modo, contribuir para a melhoria do processo de produção textual, despertar a autonomia do aluno em relação à produção de seus textos e segurança para expressar o que pensa, fazendo-o perceber que escrever vai além de colocar palavras num papel, tomando consciência de sua autoria, percebendo-se como alguém que age e interfere nas ações sociais. Como diz Geraldi, “tornando-se autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido.” (2015, p. 100).

Na seção que segue, exploramos, brevemente, os caminhos percorridos pela disciplina Língua Portuguesa ao longo dos tempos, como também fazemos uma reflexão sobre o trabalho com a escrita na escola.

### **3 EU, ESCRITOR DE MIM**

*O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos.*

*(GERALDI, 2015, p. 169)*

Antes de escrever, somos sujeitos, somos indivíduos que buscam na interação com o outro completar o que nos falta. É por esse fato que escrever é, antes de tudo, reconhecer-se como sujeito de suas práticas sociais, como alguém que, diante de suas experiências, é capaz de colocar-se perante o mundo como autor de seus atos. Numa sociedade como a nossa (essencialmente baseada na escrita), escrever torna-se parte do indivíduo em suas atividades diárias no processo de comunicação e interação.

Dessa forma, para falarmos de produção textual escrita, trazemos nesta seção, primeiramente, um pouco do percurso histórico pelo qual a disciplina língua portuguesa passou e, conseqüentemente, como isso afetou o ensino de língua materna. Na segunda subseção, explanamos um pouco sobre a escrita e sua funcionalidade, o quê escrevemos, para quem escrevemos e as razões para escrever; para finalizar a seção, trazemos, também (como não poderia deixar de ser, já que esse é o foco desta pesquisa), um pouco da discussão sobre o aluno como sendo sujeito-autor dos seus textos escritos.

#### **3.1 O ensino de língua portuguesa e suas implicações para o ensino de produção textual**

Antes de falarmos do ensino de produção textual, especificamente, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a disciplina Língua Portuguesa e sua inserção na escola, visto que os desdobramentos que tem o ensino da produção escrita em muito foi resultado do modo como essa disciplina foi e é vista no universo escolar. Para tanto, faremos uma pequena explanação do que diz Soares (2004), sobre o tema.

Em artigo sob o título *Português na escola: história de uma disciplina curricular*, Soares faz um apanhado de como essa disciplina foi implantada na escola. Segundo a pesquisadora, a disciplina só foi incluída no currículo escolar já no final do século XIX, no fim do Império, o que se fez tardiamente, de acordo com a autora. Isso se deveu ao fato de que antes, no Brasil colônia, conviviam várias línguas no processo de comunicação. Ao lado do português, existia o latim, a qual se usava no ensino secundário e superior dos jesuítas, assim como uma língua geral que abarcava as línguas indígenas.

No século XVIII, a reforma pombalina torna obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, sendo proibido o uso das outras línguas. Nesse contexto, introduziu-se o ensino da gramática portuguesa nas escolas ao lado da reinante gramática latina, sendo a ênfase dada não só para a gramática, mas para a retórica e para a poética como já acontecia. Nas palavras de Soares “Retórica, poética, gramática – estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino de língua portuguesa até o fim do Império.” (2004, p. 160).

Quando, em 1837, é criado, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, o qual foi modelo de ensino por décadas, o estudo da língua portuguesa entra no currículo com o formato das disciplinas retórica e poética. De acordo com a autora, é nesse período em que se proliferam o número de publicações de gramáticas, e ainda assim, as disciplinas que se fazem presentes são a retórica, a poética e a gramática, o que perdura até os anos de 1940. Nesse contexto, continua-se a estudar a gramática na disciplina português, assim como continuou-se a usar e analisar fragmentos de textos consagrados para a aprendizagem do sistema da língua.

Para Soares, é a partir dos anos 1950 que acontece uma mudança significativa no conteúdo da disciplina português, devido a transformações nas condições sociais e econômicas, dando às camadas populares o acesso à escola. Antes, as escolas eram feitas e pensadas para as camadas abastadas da sociedade e o ensino era pautado nessa população privilegiada. Assim, mudam os contextos de ensino, muda-se o tipo de alunado, o contexto social passa a ser outro.

Nessas condições, a gramática e o texto começam a aparecer juntos, o estudo sobre a língua e da língua constituem efetivamente uma disciplina escolar. A partir dos anos 1960, se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto

com os instrumentos que a gramática oferece. Começam a aparecer também manuais didáticos, livros com exercícios para auxiliar o trabalho do professor. Apesar de texto e gramática passarem a conviver e de virem publicados num mesmo manual, a gramática prevalece sobre o texto.

Nos anos 1970, sob o contexto do regime militar pelo qual passava o Brasil, a disciplina de português foi alterada para Comunicação e expressão, embasada na teoria da Comunicação. Os objetivos do ensino da língua passam a ser pragmáticos e o aluno passa a ser um emissor e/ou receptor de mensagens através da utilização e compreensão de códigos diversos, “Ou seja, não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou do estudo *da* língua, mas de desenvolvimento de *uso*<sup>23</sup> da língua.” (SOARES, 2004, p. 169).

A partir da década de 1980, Soares chama atenção para a contribuição das ciências linguísticas para o ensino de português e para as transformações que elas ajudam a produzir. Em primeiro lugar, pensando nos contextos sociais e de variação da língua, a Sociolinguística possibilitou pensar numa língua que não é homogênea, mas *vária*; depois os estudos da Linguística em língua escrita e falada, contribuindo para novas concepções para o ensino dessas duas modalidades, culminando com os estudos da Linguística textual sobre texto, destacando que a gramática deve ir além das estruturas fonológicas e sintáticas para chegar ao texto, trazendo, assim, uma nova concepção e outra maneira de ver o texto e seu ensino.

Por tudo isso é que entendemos como o ensino da escrita como forma de interação, constituição do sujeito e construção de sentidos, foi desconsiderado no ensino de língua portuguesa ao longo do tempo. Podemos perceber isso pela recente introdução do texto – com o sentido que temos hoje - como objeto de ensino na sala de aula, pois o ensino da gramática normativa, do certo e do errado esteve sempre presente como prioridade nas aulas de língua e, durante muito tempo, o que perdurou no ensino de produção de textos foi a questão da norma, da regra do bem escrever baseados em leituras de cânones literários como exemplos a serem seguidos.

---

<sup>23</sup> Grifos da autora.

## Segundo Nascimento (2009, p. 2)

Acreditava-se, também, que o ensino da norma culta padrão, prevista na Gramática Normativa como modelo ideal de linguagem, deveria permear a produção textual. Resumidamente, se o aluno dominasse a norma padrão culta e reconhecesse a estrutura dos padrões clássicos de escrita da literatura (e mais tarde da ciência e do jornalismo) seria capaz de produzir todo e qualquer texto.

A produção textual, nesse sentido, é apenas um decalque, uma cópia vazia do processo de escrita. Longe de sua utilização real, leva ao ensino de produção textual não considerando a interação, a realidade do falante, assim como as variações existentes na língua, culminando no formato de escrita de repetição, de decalque.

Esse modelo de ensino com foco nas regras gramaticais é o que Koch e Elias (2017) chamam de escrita com foco na língua. Para elas, o que subjaz a esta concepção de ensino da escrita é a “linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras.” (p. 33). Nesse sentido, o sujeito não é autônomo, ele é pré-determinado pelo sistema e o texto é um produto, resultado de uma codificação para ser decodificado pelo leitor, ou seja, nessa concepção as subjetividades, ideologias e contextos sociais não estão implicados, pois tudo está dito, não havendo espaço para implicitudes.

Outra concepção que muito fez parte do ensino de língua e da produção textual foi o ensino baseado na concepção de língua como expressão do pensamento, a qual já falamos na seção anterior. Nessa concepção do ensino da escrita, as autoras acima afirmam que o foco é o escritor, um sujeito visto do ponto de vista psicológico e individual, que controla suas vontades e ações. Elas explicam que essa concepção trata o texto como um produto lógico do pensamento, é uma representação mental do escritor. Consequentemente, a escrita é compreendida como meio para aquele que escreve, expresse seu pensamento sem levar em conta “os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.” (p. 33).

Desse modo, é possível perceber, como veremos adiante, quantos resquícios e implicações tivemos e temos a partir das concepções de língua, texto e escrita que foram concebidas ao longo dos tempos e suas implicações para o ensino da

produção textual na escola, pois as consequências podem ser sentidas até a atualidade.

Conforme Bunzen (2006, p. 141)

Durante um longo período, que vai desde o final do século XVIII até meados do século XX, percebemos um destaque maior para o ensino das *regras gramaticais* e da *leitura* – entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários – do que do *escrever*.<sup>24</sup>

O ensino da composição e da redação escolar foi presença garantida no ensino de português durante muito tempo. De acordo com Bunzen (2006), além da visão de linguagem como código, isso deveu-se ao fato de o ensino de redação estar ligado ao ensino das disciplinas clássicas, sendo depois preenchidas pelo ensino de gramática e de leitura.

Bunzen acredita que, nesse processo, “continuamos não encontrando um espaço dedicado ao ensino de produção escrita, pois o texto ‘era tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem’.” (2006, p. 144). Assim, ainda na concepção de Bunzen, no final dos anos 1970, começa-se a questionar a validade da redação já que esta tinha por princípio apenas apontar erros gramaticais cometidos pelos alunos.

Temos, portanto o ensino da produção textual “menosprezado”, um ensino mecânico, de repetição; sua presença nas aulas de português respondia a outro propósito que não o de interação, de resposta a um interlocutor e a outros discursos no processo de comunicação.

Geraldi (2015, p. 142), refletindo sobre o processo de produção de textos na escola, afirma que o tipo de ensino do qual falamos acima produziu uma “tecnologia da leitura e da redação de textos”. Para ele, nesse modelo, ler e escrever tornam-se um fim em si mesmo, no qual se lê para escrever e se escreve para repetir o que foi lido, o já dito, sem que seja acrescentado o novo.

---

<sup>24</sup> Grifos do autor.

Na concepção desse autor, a escola não ensina a produzir textos no quais o sujeito é “senhor” de sua palavra; ao contrário, são realizados exercícios simulados de usos da modalidade escrita. Para esse pesquisador, “Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.” (p. 128).

Como citado anteriormente, de acordo com Soares, a partir da década de 1980, novas concepções de língua e linguagem repercutem no ensino da escrita, justamente por que algumas ciências e suas ramificações que envolvem a linguagem começam a operar e oferecer outras perspectivas no que diz respeito ao ensino de língua, bem como o trabalho com o texto.

#### Nas palavras da autora

Em primeiro lugar, é nos anos 80 que as ciências linguísticas – a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do discurso – começam a ser "aplicadas" ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino. (SOARES, 2004, p. 60)

As contribuições não só das ciências linguísticas, mas também de outras áreas tais como a Antropologia e a Sociologia, lembra a autora acima, foram de fundamental importância para que fossem revistos os modelos de ensino de escrita e, conseqüentemente, a concepção de língua adotada. Passa-se a levar em conta o quem fala, para quem fala, como fala, assim como começam-se a levar em consideração as variações que vêm agregadas a todo esse contexto de interlocução.

Nesse cenário, são produzidos materiais escolares e são realizadas formações de professores. Esse contexto de reconfiguração do ensino de língua gerou uma rejeição a práticas pautadas na gramática, na correção e na concepção de língua como instrumento de comunicação. Como aponta Soares (2006, p. 170), até mesmo as denominações da disciplina Comunicação e expressão e

Comunicação em Língua Portuguesa passam a ser extintas, dando lugar à denominação Português.

Isso demonstra, segundo a autora, uma rejeição ao ensino de língua que não encontrava apoio no contexto político e ideológico da época. É dessa época também que emergem os estudos com abordagem sociointeracionista para a produção de texto embasados no conceito bakhtiniano de língua como interação e dialogismo.

Segundo Koch e Elias (2017), a concepção acima vê a escrita com foco na interação, pois a produção textual nesse sentido, exige que o produtor ative conhecimentos e mobilize estratégias, pois de forma interacional pensa no seu interlocutor, escreve, relê o que escreve, reescreve. Para as autoras, o que está em jogo aqui não é a apropriação de regras da língua ou as intenções do escritor, mas a relação interativa entre o escritor e o leitor. Dessa forma, na concepção interacional e dialógica da língua, segundo as autoras, são levados em consideração tanto quem escreve como aquele para quem se escreve, pois ambos são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto.” (p. 34).

A introdução do texto na sala numa visão como a que temos hoje refaz o caminho desse importante artefato, assim como a introdução do trabalho com os gêneros discursivos, tudo isso com as contribuições de uma visão sociointeracionista da língua. Conforme Louzada (1997, p.50), o desenvolvimento das teorias linguísticas, especialmente do texto e do discurso, movimentou a inserção do texto como objeto de estudos da linguagem e como consequência “provocou alterações profundas na didática e no ensino de língua materna.”

Sobre o trabalho com o texto, Geraldi afirma que

[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto fixo e imutável – um conhecimento estabelecido; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um

texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores. (2015, p. 144).

Dessa forma, o trabalho com texto de forma social e dialógica vem corroborar para um ensino de língua em que fórmulas e padrões gramaticais sejam revistos, levando à construção de processos contínuos de descobertas, que responda ao já dito estabelecendo diálogos constantes com a realidade da língua e do mundo.

Os documentos orientadores oficiais, relativos ao ensino da escrita e da língua de modo geral, também contribuíram de forma significativa para uma mudança nesse sentido. É o que podemos constatar com a publicação dos PCN em 1998, que corroboram para a questão do ensino de produção textual que contemple os contextos sócio-históricos da língua, assim como o aluno como autor do seu texto, uma vez que orientam as escolas a realizarem um trabalho com a linguagem baseado numa concepção sociointeracionista de língua.

De acordo com Antunes (2003), não se pode negar nem deixar de reconhecer as benesses que as concepções teóricas que fundamentam este documento, visto que, ao privilegiar “a dimensão interacional e discursiva da língua” para a participação dos sujeitos socialmente, orientam para um ensino de língua portuguesa articulado entre o oral e o escrito, refletindo sobre seus usos.

Conforme Motta-Roth (2006, p. 497),

A perspectiva da linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa a serem trabalhadas de modo descontextualizado, tais como a concordância verbal e o emprego dos advérbios [...].

Ao estabelecer um ensino de língua portuguesa baseado na concepção interacionista da linguagem, refletindo sobre seus usos tanto orais como escritos, se leva em conta o fato de que a língua não é uniforme e estática, que não é apenas

norma, mas que é construída socialmente e os falantes fazem uso dela de acordo com a situação de comunicação.

Ao longo do referido documento, o uso do texto é citado como sendo a unidade básica de ensino, e os gêneros discursivos como objetos desse ensino. Como citamos na seção anterior, essa mesma época da publicação dos PCN coincide com a profusão de estudos sobre os gêneros discursivos e sua consequente utilização na sala de aula como objeto de ensino. Vejamos o que diz o documento sobre a utilização do texto e dos gêneros como essenciais para o ensino de língua

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse contexto, no ensino de língua, passa-se a considerar a variação de gêneros nas diversas esferas como também as condições de produção. Um desafio (e tanto!) para a escola, professores, governos e estudantes, já que toda mudança implica medos, angústias, estresses e incertezas.

Já os documentos que orientam o ensino no nosso estado, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, corroboram com e seguem o que dizem os documentos nacionais ao destacarem que o trabalho com a linguagem deve ter uma concepção de ação e interação e que “O texto – oral e escrito – é

tomado como o próprio ‘lugar’ de interação de sujeitos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 19).

No que diz respeito ao ensino da produção escrita, esse documento enfatiza que a escrita é uma forma de atividade pela qual o sujeito se inscreve no mundo e deixa suas marcas, por isso, destaca que a concepção que orienta a organização do eixo Escrita no referido documento é a concepção de uma escrita com foco na interação. Assim, a escrita é tomada “[...] em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve.” (p. 104).

A elaboração e publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) vem ratificar essas premissas do ensino de língua. Como os PCN, assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tendo “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...]”. (BRASIL, 2017, p. 65).

No que diz respeito ao Eixo da produção de textos, a BNCC (p. 75), “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]”.

O referido documento diz, ainda, que, para desenvolver as habilidades de produção de textos escritos, o desenvolvimento de competências e habilidades não devem ser genéricas e nem descontextualizadas, mas desenvolvidas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (p. 76). A BNCC traz como objetivo para o ensino de produção textual o foco no desenvolvimento de competências e habilidades de forma que o aluno possa desenvolvê-las para atuar em sociedade.

No documento, competência é definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do

pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8).

Quanto às habilidades, o mesmo documento diz que estas são as possibilidades de vivências significativas de acordo com os interesses e escolhas pessoais dos alunos envolvendo o desenvolvimento de ações e projetos culturais, levando-os ao protagonismo juvenil, sempre de forma contextualizada. (p.147).

Para Antunes (2003), são muitas as ações que se realizam no âmbito governamental – e nós acrescentaríamos também no acadêmico –, para fomentar uma escola formadora e um ensino de língua portuguesa eficiente e, como afirma Geraldi (2000), para um ensino de vida e não para a vida.

Diante do que vimos sobre o ensino de língua portuguesa, foram muitos os caminhos tomados e nem sempre trilhados chegando ao seu destino final: o uso da língua como efetivamente social e dialógico, que leva o aluno à competência discursiva. Buscando esse ensino, na seção a seguir, discutiremos sobre as funções da escrita, as condições de produção, a importância da escrita para uma sociedade como a nossa, assim como as situações em que o aluno pode tornar-se autor de seus textos, do seu dizer.

### **3.2 A escrita e sua funcionalidade**

Iniciamos esta seção com os seguintes questionamentos: por que escrevemos, para que escrevemos e para quem escrevemos? Por que tanta importância dada à escrita em nossa sociedade?

Pois bem, o fato é que vivemos numa sociedade marcada pelo uso da escrita (mesmo com o advento das tecnologias digitais e telemáticas, a escrita continua forte, pois estas têm como base a escrita), daí seu caráter essencial na sociedade da qual fazemos parte. Nela estão inscritos os contextos sociais e ideológicos. Quando pensamos em escrita na nossa sociedade, pensamos em todas as possibilidades e implicações que o domínio da escrita traz consigo.

Conforme Antunes (2003, p. 47-48)

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades das pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro de seu patrimônio científico, histórico e cultural.

Pensando assim, vemos o quanto a escrita faz parte de nossa vida e de nossas ações, em nossas variadas atividades, como resposta às nossas interações, assumindo um cunho importantíssimo para o homem, já que, numa sociedade que se pauta na escrita para muitas de suas relações sociais, se faz necessário pensar sobre esse processo.

Levando em consideração as variadas situações de interação nas diversas esferas da atividade humana que nos constroem e nos tornam sujeitos-autores do nosso devir, assim como os usos que fazemos da linguagem como essencialmente dialógica, destacamos o uso da escrita como parte dessa interação e dessa formação como sujeitos. Numa sociedade como a nossa, escrever é essencial, é poder exercer a cidadania, fazendo parte efetivamente das diversas situações comunicativas que a envolvem, ainda que saibamos que essa cidadania não é exercida equanimemente por todos.

Nesse sentido, como parte de nossa vida social, a escrita nos constrói como sujeitos capazes de interagir e agir criticamente perante o mundo, nos coloca como sujeitos agentes de nossa identidade e de nossas subjetividades, daí seu caráter essencial na vida escolar e fora dela, não só para o domínio do código, mas para a formação de sujeitos autônomos e críticos nas relações/interações pessoais e sociais.

Leal e Brandão (2007) dizem que, sendo parte de nosso cotidiano, escrever se constitui como um modo de interação social entre as pessoas; escrever é interagir socialmente, e envolve não somente habilidades cognitivas, mas também sociais, culturais e subjetivas. Assim, produzir textos é tomar decisões, fazer

escolhas, reconhecer o outro como interlocutor e participante na produção dos sentidos, comunicar-se de forma efetiva em situações de uso reais da linguagem.

Conforme defende Brito (2000, p. 118), “É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fala ou escreve há um interlocutor”. Ao escrever, estamos enunciando o nosso propósito comunicativo, interagindo com o outro, realizando construções sociais, culturais e cognitivas.

Nas palavras de Geraldí (2015)

Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. (p. 98).

Nessa visão de conceber a escrita, percebemos que, antes de sermos alunos escritores, somos sujeitos situados, com histórias, vivências e isso está expresso naquilo que escrevemos. De caráter singular e individual, a escrita ainda que parta de um coletivo, de um gênero tipificado, não perde sua individualidade.

Bakhtin (2011 [1979]) postula que, por trás de cada texto, além do sistema da linguagem, existe também um sistema inerente ao texto que corresponde a tudo o que é repetido e reproduzido, tudo que está fora do texto; mas, juntamente com isso, está em cada texto a unicidade, a individualidade, e nisso está todo o seu sentido. Para ele, o “texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre, e não predeterminado pela necessidade empírica.” (p. 311).

Desse modo, a escrita antes de ser um código, é algo essencialmente social, dialógica, já que lidamos com os usos variados da linguagem, da língua como interação social e, nesse contexto, estamos construindo os significados de nossas ações, das nossas relações com o outro.

Nessa direção, das implicações e da construção nossa de sujeitos através da linguagem, dos nossos escritos, Geraldí, define o sujeito como

Constitutivamente heterogêneo, de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções. 2009, (p.20)

A escrita constitui-se, nessa perspectiva, como forma de nos colocarmos no mundo, interagir e refletir sobre nossas ações, pois, ao escrever, estamos realizando escolhas, estamos agindo sobre nosso interlocutor, já que sempre temos o que e para quem escrever, atuando nas práticas sociais nas quais estamos inseridos como sujeitos-autores que somos, pois, como destaca Bakhtin (2011 [1979], p.308), “Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve).”

Nesse sentido, escrever se constitui um ato essencialmente social de interação entre as pessoas, estamos inseridos em situações cotidianas que, a todo momento, requerem de nós escolhas de textos tanto orais como escritos, para que possamos transmitir nossa intenção de comunicação. Na visão de Antunes (2005), escrever é um ato de interação e, como tal, não tem sentido se não for para interagir com o outro, no qual os sujeitos agem em busca de sentidos para o texto.

Diante disso, não escrevemos nada que não tenha um propósito comunicativo, nossas ações são situadas num contexto em que temos o quê e para quem escrever, mesmo nos momentos mais simples de escrita.<sup>25</sup>

Conforme Geraldi (2015)

há condições para que a escrita se dê: um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer. Muitas vezes temos algo para dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. (p. 98).

---

<sup>25</sup> Esse contexto se aplica também aos textos orais; nos reportarmos, especialmente, à escrita por ser esse o objeto em pauta.

Como já enfatizado, a escrita vai além do código, pois esse processo envolve o outro para quem queremos dizer ou não algo; envolve os contextos situacionais e, para que a escrita se dê de forma efetiva e cumpra seu propósito comunicativo, é necessário termos em mente o nosso interlocutor. É esse interlocutor, inserido num contexto de produção, que irá definir o modo como escrevemos e para que escrevemos.

No livro *Lutar com palavras*, capítulo I, Antunes (2005), faz um apanhado sobre o que seja o processo de escrita, elencando vários pontos que são essenciais nesse processo. Vejamos dois dos que ela cita

1.3.1 Escrever é, como falar, uma *atividade de interação*, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando *agir com o outro*, trocar com alguém alguma informação.

1.3.2 Escrever, na perspectiva da interação, só pode ser uma *atividade cooperativa*. Uma atividade em que dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito). Daí que se torna muito difícil escrever sem saber para quem. (p. 28-29).

Quando interagimos socialmente, nas trocas e nas relações, temos sempre um interlocutor que faz parte dessa troca na comunicação. É para ele que nos dirigimos, pensamos no que vamos escrever, pois, se a escrita é interagir e agir sobre o outro, para que faça sentido, é necessário termos nosso destinatário bem definido. Entendendo a escrita no processo dialógico de interação e comunicação, é primordial que o outro se faça presente para que, como afirma Antunes, os sentidos sejam construídos.

No quadro a seguir, elaborado por Geraldí (1997), podemos ver, claramente, como isso funciona:

**Figura 4** — Esquema de interlocução

Fonte: Geraldi (1997, p.161)

De acordo com o autor, na relação interlocutiva, primeiramente, precisamos nos assumir como locutor, o que significa ter o que dizer, razões para dizer, a quem dizer e escolher como dizer. Nesse esquema, percebemos como todas as direções estão intimamente ligadas, uma não suprimindo a outra, de forma que uma depende da outra para se efetivar, levando-nos a considerar que construímos sentidos, na escrita, quando toda essa cadeia está bem definida.

Nesse processo de escrever e ter para quem escrever, para que tenhamos sucesso na construção de sentidos, Antunes destaca

Toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (2003, p. 48).

Dessa forma, escrever envolve contextos situados, situações definidas e interlocutores definidos, e, como dissemos acima, envolve também a singularidade do produtor do texto, a qual será refletida no texto, através das escolhas linguístico-discursivas que este faz.

Sobre isso, Geraldi reflete que

Mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para garantir ou oferecer um caminho de produção: há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala e a quem fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo. Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2015, p. 141).

Por tudo isso é que escrever é também um ato socioideológico, pois estão em jogo não apenas o sistema linguístico, mas também o que pensamos do mundo, nossas relações com esse mundo, nossos valores e crenças. É por isso também que necessitamos ter o que escrever e para quem escrever, para que esse ato torne-se cheio de sentidos tanto para nós quanto para o outro que lerá o que escrevemos. Escrevemos para nos colocar no mundo, para responder e sermos respondidos, para compreender e sermos compreendidos no processo de interação. É, como diria Bakhtin (2011 [1979]), um ato ativo e responsivo.

### **3.3 Na sala de aula... o aluno autor**

O ensino de produção de textos, como vimos, passou por várias etapas ao longo de sua história. Passamos da visão de um aluno passivo, repetidor de discursos, copista, que não tem o que dizer nem para quem dizer, a um aluno sujeito, que é capaz de se posicionar perante o mundo, e refratar em seus textos o que pensa sobre a realidade que o constitui, pois esses textos são produzidos por um ser que está inserido num contexto social, que tem o que dizer e para quem dizer.

Para ratificar esse conceito, vejamos o que diz Geraldi

No quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, poder-se-ia propor uma compreensão do processo de elaboração de textos como uma forma, materializada na língua, de 'retorno' ao interindividual do que se tornara intraindividual. Neste sentido, o trabalho do locutor (na fala ou na escrita) é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo entre interintrainter-individual. (2009, p. 129).

Como dissemos, ao falar da linguagem e suas concepções, o conceito que temos de língua e suas implicações sociais é o que norteará o trabalho com a escrita na escola. Citado na seção sobre linguagem, repetimos o que pensa Geraldi sobre o ensino de língua e, conseqüentemente, o ensino da escrita. Para ele, o viés metodológico que o professor escolhe para suas práticas em sala de aula está estreitamente ligado à concepção de língua que ele adota, ou seja, essas escolhas são, antes de tudo, uma "opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade". (GERALDI, 2000, p. 40).

Isso posto, trabalhar com a escrita na escola é falar de linguagem e suas implicações para a construção de um aluno que é sujeito-autor, um sujeito que seja capaz de interagir nas diversas esferas sociais em que são exigidas o uso da escrita.

Leal, ao discutir o ensino de produção de textos, afirma que

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor. (LEAL, 2008, p. 58).

Dessa forma, escrever não se limita apenas a representar o código no papel, sem reflexão e compreensão do que se escreve, mas implica situações afetivas, sociais, culturais e subjetivas. Como indica Costa Val (2009, p. 21-22)

O aprendizado da língua escrita requer não só a apreensão de um código formal (o alfabeto, as convenções ortográficas, os procedimentos de organização de uma página, etc.), mas principalmente, a apropriação de uma multiplicidade de regras sociais que inclui o uso da linguagem. Em outros termos, não basta a técnica de escrever segundo os padrões formais (gramaticais), é necessário perceber que um sistema de escrita cumpre, numa sociedade, inúmeras funções; daí a produção e circulação de textos com diferentes formas e funções – ou seja, textos de diferentes gêneros.

É bem verdade que não podemos lidar com textos sem falar da forma, da gramática da língua, mas é verdade também que o que está em jogo quando produzimos nossos textos são os contextos sociais, históricos e ideológicos e escrever nos coloca no centro desses contextos. Para Costa Val (2009), esses aspectos são importantes, mas por si só não permitem aos alunos produzirem textos escritos que atendam às demandas da sociedade.

Na concepção dessa autora (2009, p. 22)

Esse universo amplo de realização da escrita determina um perfil de leitor que seja capaz de conviver com textos variados, realizando diferentes níveis de leitura. Determina, também, um usuário que, na condição de autor, seja capaz de produzir textos variados em função da diversidade de situações comunicativas presentes no seu cotidiano escolar e não escolar.

Nesse contexto, num universo amplo e diversificado da escrita, podemos visualizar o nosso aluno como um sujeito/aluno-autor de suas práticas, já que antes de ser um aluno que vai à escola aprender a escrever e produzir textos, ele é um sujeito e não um papel em branco.

Na perspectiva de Passareli (2012, p.116), “Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social.” Como vimos até agora, escrever é um processo que

envolve inúmeras situações e, como tal, não pode ser visto apenas como uma atividade mecânica e descontextualizada, que não tenha reflexos tanto na escola como fora dela. Para essa autora, é necessário que a escola faça o aluno perceber os significados e funções da escrita e o que pode ser feito com ela além dos muros da escola, ou seja, sua funcionalidade social.

Desse modo, tendo em vista que os textos são construídos na perspectiva do aluno autor, que reconhece e constrói o outro e a si mesmo através dos seus próprios textos, como aponta Costa Val (2009, p. 140), “O aluno é sujeito. Um dos aspectos que ele precisa desenvolver na escola é sua capacidade de se assumir como *autor*, agindo linguisticamente cada vez com mais autonomia, segurança e propriedade.” O trabalho com a escrita numa visão dialógica da língua potencializa as habilidades desse aluno como sujeito/autor.

Nessa mesma direção, Antunes, ao falar sobre as implicações no processo de escrita, destaca “Uma escrita de autoria também dos alunos”. Para a autora,

A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. (2003, p. 61)

Nessa visão, podemos ver que o aluno não é apenas um mero repetidor de discursos, que não precisa ser apenas um leitor que tudo aceita passivamente sem participação na leitura e no dizer, mas que, também, é autor do seu dizer, necessitando apenas que lhe seja dada a oportunidade de ser visto dessa forma, como sujeito, que tem visões e impressões sobre o que lê e o que escreve. Como afirma Geraldi (2015, p. 168), “É por isso, também, que no texto se encontram rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constante atritos.” Ou seja, aí está a comprovação de que somos autores dos nossos textos, do nosso dizer.

Sobre ser agente do discurso e colocar-se como autor dos seus próprios textos, assim como sobre o processo de produção, Geraldi (2015), diz

Falar em produção exige considerar de outra forma os estudantes, que de meros aprendizes, passam a ser agentes deste processo: ninguém pode escrever pelo outro. Escrever é um gesto próprio, que implica necessariamente os sujeitos do discurso. (p. 166).

Considerar os alunos como agentes do processo de escrita, é considerá-los autores do seu texto, de suas práticas, como capazes de tomar decisões nas variadas situações da vida social dentro e fora da escola – ainda que, muitas vezes, sem consciência disso – já que escrever implica mais do que uma folha, um lápis e uma atividade escolar. Continuando a proposta, esse mesmo autor postula que

A produção de um texto começa muito antes das atividades propostas em sala de aula. O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito autor de seus textos. (GERALDI, 2015, p. 170).

Como já mencionado, o aluno não é uma folha em branco; antes de chegar à escola, ele traz consigo suas vivências e experiências, o contato com contextos distintos que envolvem a escrita e a leitura, e apropriar-se disso é extremamente necessário para a construção do aluno autor.

Em face disso, a escola, como afirma Bunzen (2006), como parte da sociedade, respeitando suas especificidades, os sujeitos e seus papéis e lugares específicos, necessita inserir em seus trabalhos situações de produção em que os alunos se reconheçam autores de suas práticas, de suas produções textuais, não só dentro da escola, mas também fora dela, visto que, ao fazer uso da escrita também fora da escola, eles estão se colocando ideologicamente através de suas práticas sociais.

Na seção a seguir, discorreremos sobre os caminhos que esta pesquisa trilhou para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos.

## 4 OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

*Nós nunca nos realizamos.*

*Somos dois abismos – um poço fitando o céu.*

*(Fernando Pessoa)*

Traçar um caminho de pesquisa nem sempre é fácil, visto que são muitos os caminhos a serem percorridos. São muitas as dúvidas, as idas e vindas, o fazer e refazer, o começar e recomeçar, rever, repensar, reavaliar. Nesse caminhar, percebemos o quão maravilhoso e prazeroso é saber que nem tudo está evidente, claro, que nem tudo está posto, pronto, acabado, e isso nos move à busca, à descoberta, culminando com a satisfação ou não do resultado final.

Isso posto, nesta seção, expomos todo o caminho percorrido para realizar esta pesquisa, apresentamos os pressupostos metodológicos, detalhamos o contexto no qual o trabalho foi realizado, descrevemos a construção dos dados, os critérios de análise, apresentamos um quadro com as oficinas propostas e, falamos sobre o paradigma indiciário, que foi a perspectiva de análise utilizada para lançarmos nosso olhar para os textos escritos pelos alunos.

### 4.1 Os pressupostos metodológicos

Como dissemos acima, nesta seção, traçamos uma “rota” dos caminhos e fundamentos metodológicos os quais esta pesquisa trilhou, visto que foram muitos os caminhos apresentados, pensados, tomados como certos, postos em dúvida já no meio da caminhada, retomados, repensados e iniciados outra vez. Como já citamos ao longo deste trabalho, assim como a língua, não somos sujeitos prontos e acabados; do mesmo modo são as nossas ações, bem como são as ciências: processos e construções que vão se formando ao longo das experiências, das vivências, da pesquisa, e que vão se construindo, reconstruindo e sedimentando-se ao longo do caminho.

Nesse sentido, para Costa e Costa (2011), o conhecimento é o produto das relações humanas com a natureza e do homem com o homem em busca da compreensão de realidades, não sendo essas relações estáticas, mas essencialmente dinâmicas, conferindo o movimento constante da ciência. Dessa forma, é natural que, durante os caminhos e descaminhos da pesquisa, busquemos sempre compreender as idas e vindas das suas etapas.

Minayo (1994, p. 25), refletindo sobre o trabalho com a pesquisa, diz que esta é “labor artesanal [...] se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.” Por isso mesmo, é um trabalho que, baseado na realidade dos sujeitos envolvidos, imanente a esse processo estão a doçura e a amargura de ser um pesquisador, que empreende uma longa jornada num ciclo que vai desde a definição do objeto de pesquisa até o seu resultado.

Considerando os diferentes conceitos, proposições, métodos e técnicas apontados por Minayo, para alcançar os objetivos deste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. A escolha da pesquisa qualitativa dá-se pelo fato de que ela é capaz de nos proporcionar subsídios para responder às nossas proposições e perguntas, já que é um tipo de pesquisa que coloca questões da relação entre o sujeito e sua subjetividade: “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas.” (MINAYO, 1994, p. 22).

Desse modo, esta opção justifica-se também porque a pesquisa qualitativa

dedica-se à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão (CHIZZOTTI, 2006, p. 69).

Conforme Lima (2015), esse tipo de pesquisa tem origens na Antropologia e na Sociologia e cada vez mais ganha espaço na área da educação como também

em outras áreas. Isso se deve ao fato de que, na pesquisa qualitativa, é possível direcionar dados permitindo redefinições ao longo de seu desenvolvimento.

Para Minayo (1994, p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares”, pois está preocupada com níveis de realidade que não podem ser quantificados, trabalhando num universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” em espaços de relações, de modo que esses processos não podem ser reduzidos a variáveis.

Isso nos leva a um constante questionamento sobre os sujeitos participantes da pesquisa em articulação com suas vivências, práticas, crenças e sua atuação sobre o mundo que os cerca. Nessa direção, Denzin e Lincoln (2006, p. 23) propõem que

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Assim, a pesquisa qualitativa se insere no nosso trabalho como aquela que, por trabalhar numa visão estreitamente vinculada aos sujeitos e a sua relação com o mundo, ajuda-nos a entender os fenômenos e processos diante da situação estudada.

Dessa forma, esta pesquisa, de cunho qualitativo, será realizada por meio da Pesquisa-ação, que, segundo Michel Thiollent, é definida como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20).

A pesquisa-ação justifica-se no nosso estudo pelo fato de que estão nele envolvidos os sujeitos participantes – os alunos – e também a pesquisadora, numa estreita relação com o objeto da pesquisa, que é a produção de microrroteiros. Para o autor, nesse tipo de pesquisa os pesquisadores desempenham papel ativo frente aos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações, por isso a estreita relação que se deve considerar entre o pesquisador e as pessoas do contexto investigado.

Conforme o pesquisador acima, a pesquisa-ação é um método que coaduna vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais “estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação e informação.” (p. 32). Dessa maneira, caracteriza-se por organizar e compreender uma pesquisa com finalidade prática diante da participação e da ação dos sujeitos envolvidos.

Ainda segundo Thiollent (2011), a metodologia da pesquisa-ação abre possibilidades para uma grande diversidade de propostas de pesquisa em diversos campos. Por ser uma forma de pesquisa que se caracteriza pela participação, negociação e reflexão entre os participantes, nos proporciona meios de discutir sobre problemas, analisá-los e buscar soluções.

Sendo a pesquisa-ação a que busca diagnosticar problemas tentando encontrar soluções práticas, ela nos leva a conhecer e tentar compreender a realidade na qual nossa pesquisa está inserida.

## **4.2 O contexto da pesquisa**

Para realizar este trabalho, foi escolhida a escola Municipal Armando da Costa Brito, localizada no distrito de Nossa Senhora do Ó, no município do Ipojuca/PE, região metropolitana do Recife/PE, por ser o local de atuação da pesquisadora, onde leciona há oito anos. A referida escola é considerada de grande porte, pois possui um total de 1.443 alunos matriculados (dados de 2018). Oferece o Ensino Fundamental II, nos turnos da manhã e tarde; à noite, é ofertada a modalidade EJA.

Com relação ao espaço físico, a escola possui 13 salas de aula, todas climatizadas; uma biblioteca, uma pequena quadra de esportes, cozinha, banheiros masculino e feminino para alunos, professores e demais funcionários, um pequeno pátio para recreação e alimentação dos alunos, o qual serve também para apresentações de trabalhos e eventos, sala de professores, secretaria, direção e um mini auditório com capacidade para 40 lugares. Não possui laboratório de informática, no entanto, possui lousas digitais e acesso à internet.

A maioria dos professores faz parte do quadro efetivo, e grande parte possui mais de um vínculo, o que lhes rende uma carga horária extensa de trabalho. Todo o trabalho dos professores com o diário de classe é realizado *on line*, através de aplicativo no *smartphone*<sup>26</sup>.

É importante salientar, nesse contexto, que o município do Ipojuca nos últimos 15 anos viveu o *boom* da Eldorado pernambucana - SUAPE<sup>27</sup>. De acordo com Silva (2018, p. 3)

A instalação de empreendimentos de grande porte na cidade elevou seu patamar de urbanidade e a cidade hoje figura como a segunda maior arrecadação de Pernambuco, ficando atrás apenas da capital, Recife. Essa elevação se deu em um curtíssimo espaço de tempo, sendo notório na cidade e em suas vivências uma complexa relação entre passado (cidade pequena e sócio-politicamente constituída em torno da cana do açúcar e do turismo interno) para o presente industrial de grande porte, cuja tecnologia “empurra” a cidade para o futuro.

No entanto, apesar de todo esse complexo industrial e turístico, é possível perceber que o “futuro” não chegou para a educação do município. Ainda são muitos os problemas enfrentados quanto ao analfabetismo, bem como em relação aos baixos índices nas avaliações externas, revelados pelos problemáticos níveis de

---

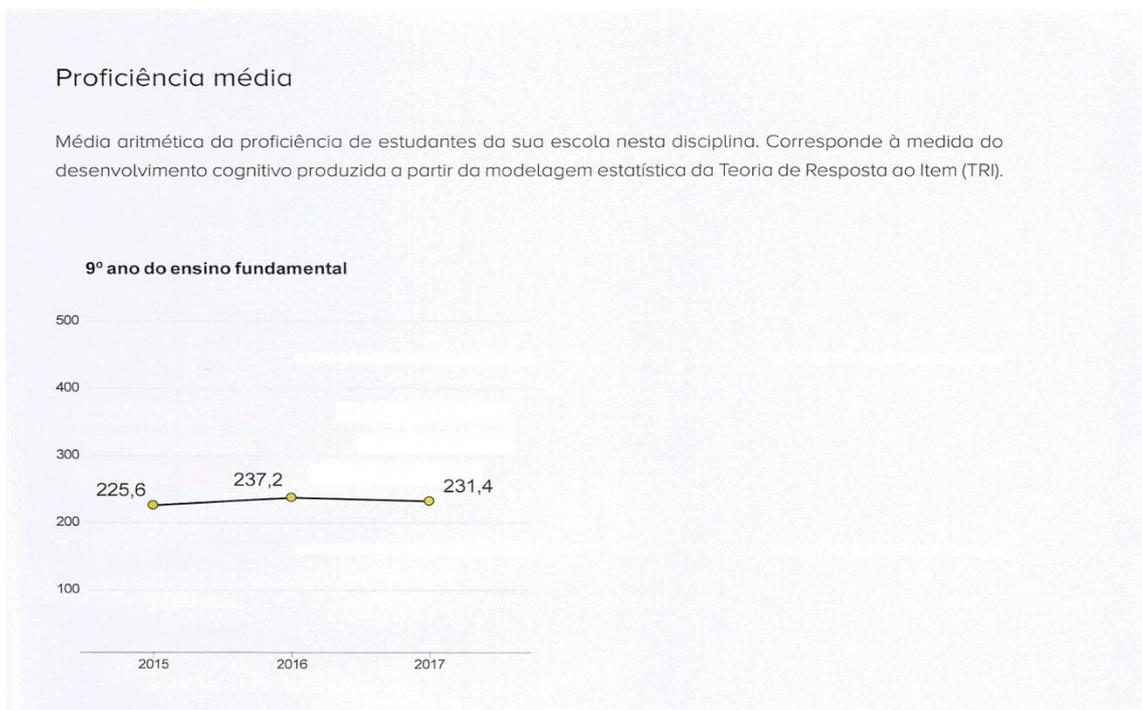
<sup>26</sup> É importante esclarecer que os alunos não têm acesso à internet, alguns sites são bloqueados – restringindo o trabalho dos professores e o diário *on line* encontra-se em fase de implantação, abrangendo apenas 3 escolas do município.

<sup>27</sup> Complexo Industrial Portuário Governador Eraldo Gueiros, mais conhecido como Porto de Suape. Apesar de sua instalação ser de 1983, nos últimos anos teve uma projeção econômica devido à instalação de outras empresas em seu complexo como, por exemplo, a refinaria Abreu e Lima e o Estaleiro Atlântico Sul.

leitura e escrita, como pode ser visto nos resultados das avaliações externas a seguir.

Numa dessas avaliações, referente aos últimos três anos, a escola apresentou baixa proficiência média em Língua Portuguesa, tal como aponta o resultado do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE. Apesar de haver uma melhora considerável no índice de proficiência média, esta ainda é baixa, visto que apenas 23,4% dos alunos não apresentam o letramento desejado.

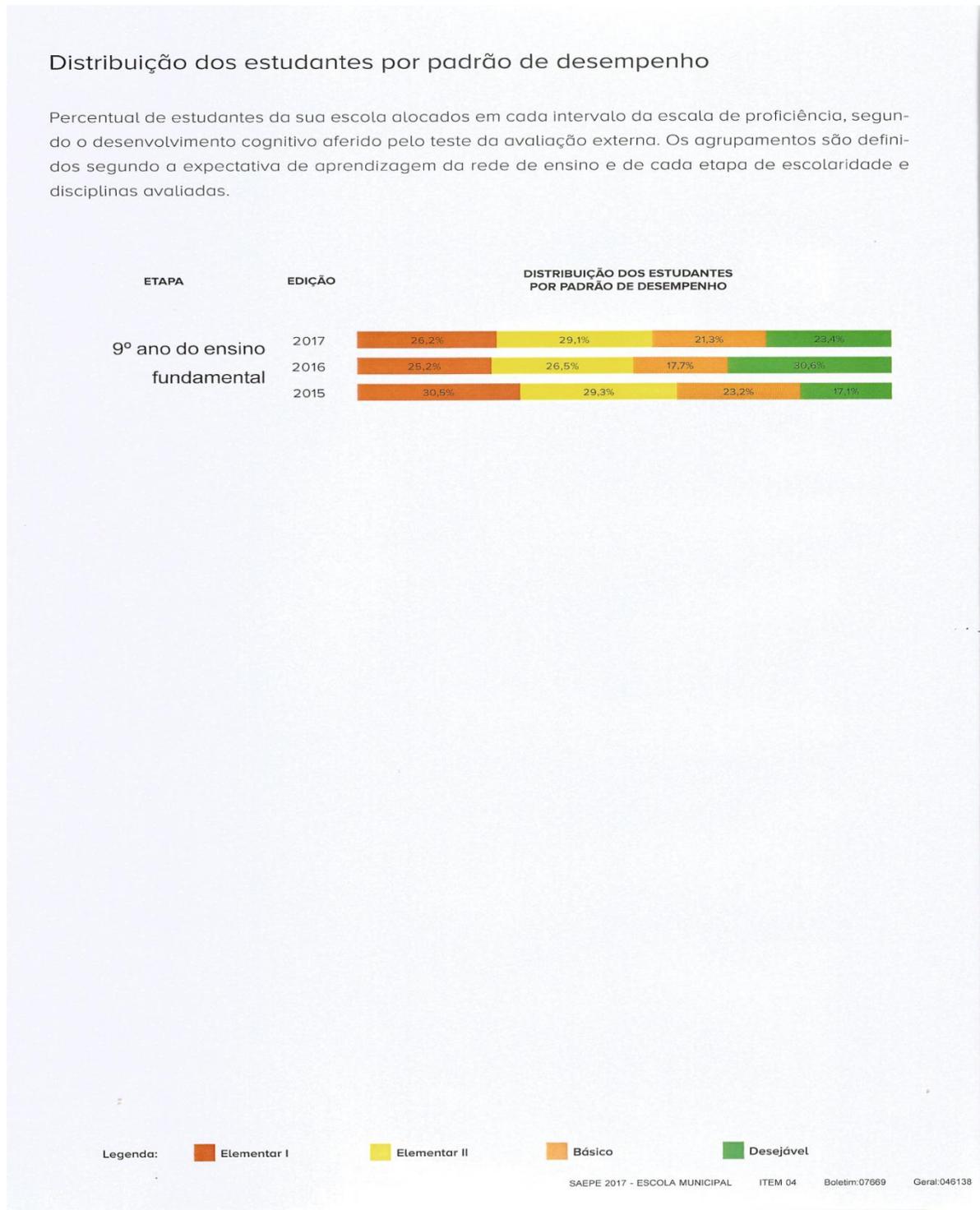
Figura 5 — Resultado de Proficiência média em Língua Portuguesa



**Fonte:** PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. Revista do Professor – Língua Portuguesa 2017.

Na figura a seguir, podemos observar também o resultado por padrão de desempenho dos últimos 3 anos da referida escola.

**Figura 6** — Resultado por padrão de desempenho em Língua Portuguesa



**Fonte:** PERNAMBUCO. Secretaria de Educação de Pernambuco. Revista do Professor – Língua Portuguesa. 2017.

O SAEPE tem por objetivo produzir diagnóstico sobre as redes públicas do estado. Para isso, utiliza uma escala de proficiência baseada nos domínios da apropriação do sistema da escrita e estratégias de leitura e processamento do texto.

A proficiência no domínio da escrita não é avaliada, no entanto, sabemos que todo o processo de leitura e interpretação estão estreitamente imbricados no processo de escrita, o que pode culminar no fracasso ou no sucesso da produção textual.

Escolhemos, dentro desse contexto, uma turma do 9º ano do período da tarde, composta por 40 alunos com faixa etária entre 13 e 16 anos, em sua maioria, residentes na localidade, para realizar nossa pesquisa. Apesar desse número de alunos, apenas 15 participaram da pesquisa, pois, ao entregar os termos de consentimento exigidos pelo Comitê de Ética<sup>28</sup>, alguns não devolveram a documentação devidamente assinada por seus responsáveis e outros disseram claramente não desejar participar.

Além dos resultados da avaliação externa, a escolha por essa turma deveu-se ao fato de que, mesmo sendo uma turma de 9º ano, ainda apresenta dificuldades no que se refere à produção textual, fazendo-nos perceber que de acordo com o que foi exposto acima, há muito a ser feito. Outra questão, que observamos constantemente em nossa prática docente, é o fato de os alunos apresentarem resistência ao momento da produção textual, talvez por resquícios do histórico que já mencionamos, no qual há a visão de que a produção textual é “inútil” ou apenas uma mera formalidade para se obter uma nota.

Nesse sentido, percebemos que os alunos não refletem sobre o que escrevem, não se veem como autores dos seus textos, pois, para eles, escrever se constitui como um atividade para cumprir formalidades e não para expressar subjetividades, crenças e formas de se colocar no mundo, ou seja, como um ato sociopolítico, tornando-se, dessa maneira, a atividade mecânica e artificial.

Partindo de experiências como essas e sabendo da necessidade de refletir sobre o processo de produção textual na escola, nos questionamos: Como tornar, nas aulas de Língua Portuguesa, o processo de escrita num momento no qual os alunos possam refletir sobre si mesmos e sobre os textos que produzem, entendendo a escrita como prática social e assumindo-se como sujeitos-autores?

Pensamos, assim, em contribuir para a melhoria do processo de escrita, como também em colaborar para a emancipação e autonomia desses alunos nas práticas

---

<sup>28</sup> O parecer de aprovação do Comitê de Ética para esta pesquisa pode ser conferido no anexo A, à época, submetido com o título: Escrita e autoria nas produções textuais de alunos do 9º ano: ser para escrever, escrever para ser.

sociais nas quais estão inseridos dentro e fora da escola, potencializando suas habilidades como autores. Por esse motivo, propomos esta pesquisa na qual os alunos produzam microrroteiros, constituindo-se, através desse gênero, como autores da sua própria história.

### **4.3 A construção dos dados, os critérios de análise, as oficinas propostas**

Ao iniciar o nosso trabalho, tomamos como objetivo geral de nossa pesquisa refletir sobre a escrita de microrroteiros produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, observando, na sua escrita, dados que apontam para a construção de um sujeito-autor. Para tanto, listamos os seguintes objetivos específicos:

- produzir microrroteiros, a partir de situações de escrita nas quais os alunos se reconheçam como sujeitos-autores;
- identificar, por meio dos recursos linguístico-discursivos, a autoria nos microrroteiros produzidos.

A fim de atendermos aos objetivos propostos na perspectiva da construção de um aluno-autor consciente de suas práticas, elaboramos uma proposta didática de intervenção baseada na produção de microrroteiros no intuito de que os alunos possam ser agentes de suas práticas de escrita a partir de um olhar apurado para o cotidiano que os cerca.

Como mencionado antes, nosso trabalho está embasado na concepção dialógica de língua e de gêneros proposta pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin. Ainda que suas reflexões sobre língua e gêneros não tenham sido direcionadas para o ensino, muitos foram os estudiosos, a exemplo de Geraldi (2000, 2010, 2015), que, a partir de suas concepções, desenvolveram propostas a partir de suas teorias para aplicabilidade no ensino de língua.

Assim, para a construção dos dados deste trabalho, optamos pelo modelo de oficinas pedagógicas por tratar-se de um momento de aprendizagem aberto e

dinâmico, que possibilita o trabalho em equipe e a construção do conhecimento ativo e de modo coletivo.

De acordo com Paviani e Fontana (2002), o trabalho com oficinas é uma forma de construção do conhecimento com foco na ação, já que a oficina é

uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (p. 78).

Para as autoras acima, a oficina pedagógica deve atender a duas finalidades básicas: "(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e (b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes. (p.78).

Da mesma forma, González, citado por Candau, ao falar sobre o trabalho com oficinas pedagógicas, refere-se a estas como

tempo-espço para a vivência, a reflexão, a conceitualização; como síntese do pensar, sentir e agir. Como 'o' lugar para a participação, a aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos. Gosto da expressão que explica a oficina como lugar de manufatura e mentefatura. A partir das brincadeiras, da troca de experiências entre os participantes, confluem o pensamento, o sentimento e a ação. Dessa forma, a oficina pedagógica constitui o lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos (1995, p. 117)

Comungando das mesmas ideias, os autores citados reforçam a concepção de que a oficina pedagógica é o espaço onde os envolvidos têm a oportunidade de trabalhar coletivamente e ativamente através da troca de experiências, de vidas, de realidades que podem ser discutidas e analisadas numa perspectiva de reflexão e sentidos voltados para as ações.

Conforme o pensamento de Paviani e Fontana (2002), ao trabalhar com oficinas pedagógicas, estas assumem características diferentes das centradas apenas no professor e no conhecimento racional, visto que, para elas, é a partir dos contextos reais de trabalho apresentados pelos participantes que o conhecimento e as transformações acontecem.

Isso se coaduna com o que diz Geraldi (2015), ao afirmar que, na escola, deve-se levar em conta o caminho que as aprendizagens tomam, não concebendo-as como algo fixo e imutável, assim como tomar consciência de que o professor não é o sujeito que tem todas as respostas, mas é alguém que considera suas vivências, tendo, assim, capacidade de olhar o aluno como sujeito que também tem suas experiências e que pode transformá-las em perguntas. No que diz respeito às propostas de produção do trabalho com textos, na visão desse autor e em consonância com a concepção dialógica da linguagem, é imprescindível ver o aluno como esse sujeito da linguagem, que tem o que dizer e para quem dizer.

Durante a aplicação das oficinas, buscamos levar em consideração as experiências vividas pelos alunos a partir de situações reais para que, através da reflexão e análise da realidade, eles pudessem construir o conhecimento numa relação dialógica e prática, entrelaçando mundos reais.

Dessa forma, ilustramos, a seguir, o quadro de oficinas realizadas com os alunos, bem como a descrição de cada uma delas detalhadamente.

**Quadro 1** — Ilustração das oficinas propostas

<b>Oficinas</b>	<b>Tema/Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Duração (h/a)</b>
1 <sup>a</sup>	Um olhar para o cotidiano	Apurar o olhar para o cotidiano;  Observar o que acontece ao nosso redor.	2

2 <sup>a</sup>	Reflexão sobre os acontecimentos trazidos pelos alunos	Refletir sobre os fatos narrados;  Relacionar os fatos às vivências;  Discutir os fatos numa perspectiva social, cultural e política.	2
3 <sup>a</sup>	Leitura de microrroteiros	Reconhecer o microrroteiro como gênero;  Refletir sobre o propósito comunicativo do gênero microrroteiro;  Analisar os elementos composicionais do gênero.	2
4 <sup>a</sup>	Produção de microrroteiros	Produzir microrroteiros a partir dos fatos trazidos e discutidos na sala de aula.	2
5 <sup>a</sup>	Atividades de reescrita	Revisar o texto produzido, refletindo sobre aspectos linguísticos, gramaticais, temáticos, composicionais e intenção comunicativa.  Produzir a versão final.	2
6 <sup>a</sup>	Publicação dos textos	Confeccionar lambe-lambes;  Colar os lambe-lambes nas	2

		ruas próximas à escola;  Postar fotografias dos lambe-lambes em grupo do Facebook. <sup>29</sup>	
			<b>Total de h/a - 12</b>

Fonte: Autora

## OFICINA 1

- **Objetivo geral: Observar o cotidiano**
- **Duração: 2h/a**

Essa primeira atividade teve como objetivo despertar o olhar apurado dos alunos para os acontecimentos cotidianos. Foi uma roda de conversa sobre o que acontece na escola, na rua, no bairro, na cidade, assim como na vida pessoal de cada um e sobre como esses acontecimentos estão entrelaçados. O intuito foi também observar se os alunos costumavam dar atenção a esses acontecimentos. Foram feitos questionamentos e comentários como:

- ✓ O que vocês costumam fazer na rua, em casa, na escola, no tempo livre?
- ✓ Como é a cidade, o bairro, a rua em que vivem?
- ✓ Quais acontecimentos envolvem a vida de estudante enquanto adolescente?
- ✓ Que acontecimentos do dia a dia de vocês chamam atenção e por quê?

A maioria dos estudantes fez comentários a respeito de sua rotina como adolescente, dos medos, dos anseios, dos amores, da solidão, como também comentaram sobre a vida na comunidade em que vivem. Muitos desses comentários foram relacionados à violência, como, por exemplo, os meninos serem abordados pela polícia mesmo estando fardados e de mochila, ou comentarem que os policiais não gostam de negros, pois, quando veem um, “já vão batendo”. Outros assuntos também surgiram, como animais abandonados nas ruas, o fato de serem

<sup>29</sup> A criação da página foi realizada pela pesquisadora, os detalhes podem ser conferidos na descrição das atividades nos apêndices deste trabalho.

discriminados por serem Emo<sup>30</sup>, ouvirem rock, etc. Ao término da aula, foi solicitado aos alunos que observassem algum acontecimento, que poderia ser algo simples do cotidiano, mas que chamasse a atenção de alguma forma, que fosse registrado para ser contado na próxima aula.

Destacamos que além de chamar a atenção dos alunos para os fatos do cotidiano, já no início da primeira oficina, conversamos com eles de forma geral sobre o trabalho que seria feito: o gênero a ser produzido, como seria produzido e onde seria publicado ao final das oficinas.

## OFICINA 2

- **Objetivo geral: Refletir sobre os acontecimentos do cotidiano**
- **Duração: 2h/a**

Na segunda atividade, procuramos refletir sobre os fatos trazidos pelos estudantes. Cada um falou um pouco sobre o que observou. Pedimos para que esse fato fosse registrado. Depois de registrado no caderno, cada estudante leu e falou um pouco sobre o acontecimento trazido. Assim, fomos conversando sobre a vida dos alunos, dos planos, das experiências, da comunidade, da escola, etc., considerando questões como:

- ✓ Qual o fato observado?
- ✓ Onde e como aconteceu?
- ✓ Por que esse fato chamou a sua atenção?
- ✓ Por que isso, geralmente, acontece?
- ✓ Como esse fato pode afetar a sua vida, da sua família e/ou da comunidade?

---

<sup>30</sup> Segundo o site meusdicionários.com, trata-se de uma cultura alternativa ou mesmo de um estilo de vida que envolve a música e também o visual típico que caracteriza o indivíduo com o uso de roupas pretas, coturnos pretos até os joelhos e demais acessórios, todos pretos como o lápis para olhos, batom (também utilizados por alguns homens), cabelos bem tingidos, esmalte de unhas preto (que também pode ser utilizado por homens), franjas longas caídas em um lado do rosto, além de tatuagens e piercings em diversas partes do rosto, como boca, olhos e orelhas. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/emo>. Acesso em junho de 2018.

Dos muitos temas que surgiram durante a conversa, temos abaixo alguns:

Figura 07 — Fato 1

um BEBADO que NÃO CONSIGUIA  
AMANH.

Figura 08 — Fato 2

"Esta-feira dia 11 de 05 encontramos três gatos na frente  
da porta da nossa casa eram bem filhotes e estavam em uma  
caixa. Provavelmente algum (vizinho) vizinho colocou eles ali  
sabendo que nós já tínhamos pegado outros gatos dessa para cuidar.  
Estamos cuidando deles mas já temos outros quatro gatos cuidando  
de então vamos ter que tentar arranjar um lar para eles."

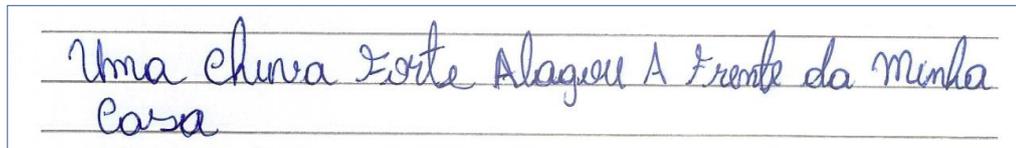
Figura 09 — Fato 3

Fui pra casa do meu pai e  
fiz um curso ao "ETE"

Figura 10 — Fato 4

O dia maravilhoso do dia das mães que eu tirei  
com a minha tia que eu considero minha mãe.

Figura 11 — Fato 5



Esses e outros temas que foram surgindo ao longo da conversa serviram de mote para a construção dos textos. A necessidade de refletir sobre o cotidiano se fez necessário para que os alunos apurassem o olhar para os acontecimentos a sua volta, refletissem sobre eles, no intuito de que, mais tarde, pudessem realizar uma escrita consciente, colocando-se como autores frente ao texto produzido.

### OFICINA 3

- **Objetivos geral: Ler e conhecer o gênero microrroteiro**
- **Duração: 2h/a**

Nesta terceira etapa, conversarmos com os alunos sobre o fato de que, se prestarmos atenção ao nosso redor, como eles haviam feito, veríamos que o tempo todo, em toda parte estão acontecendo histórias e que essas histórias, tendo impacto em nossas vidas ou não, fazem parte de nós. Chamamos atenção para o fato de que essas histórias são construídas por nós, que escrever não cabe somente aos escritores profissionais, pois é na vida que temos inspiração para criar histórias; é só prestarmos atenção ao que acontece ao nosso redor.

Antes de iniciarmos a leitura dos microrroteiros<sup>31</sup>, primeiramente, fizemos um aquecimento para despertar o interesse pelo gênero com alguns questionamentos sobre a formação da palavra microrroteiro.

- ✓ O que você entende pela palavra micro?
- ✓ O que você entende sobre a palavra roteiro?
- ✓ E sobre a palavra microrroteiro?
- ✓ Você já leu microrroteiros?
- ✓ O que você acha que é um microrroteiro?

<sup>31</sup> Conferir anexo B para leitura dos textos utilizados em sala.

- ✓ Quais temas você acha que os microrroteiros abordam?

A priori, os alunos não fizeram relação com os significados das palavras micro e roteiro; após explanação, eles entenderam a palavra e o que poderia significar.

Assim, entregamos os microrroteiros, os quais foram lidos coletivamente e depois foi dado um tempo para que os alunos pudessem lê-los silenciosamente e refletissem sobre eles. Depois disso, foram feitos os seguintes questionamentos:

- ✓ O que os textos retratam em suas histórias?
- ✓ São acontecimentos extraordinários ou do nosso cotidiano?
- ✓ Por que retratar cenas do dia a dia?
- ✓ É possível visualizar a cena retratada? Como?
- ✓ Que impacto, sentimentos e emoções essas cenas causam em nós?
- ✓ Nos identificamos com essas histórias? Por quê? Como?
- ✓ Esses fatos são passíveis de acontecer conosco?
- ✓ Escolha um dos textos, releia-o e descreva como você imagina a cena ao lê-lo.

Após essas reflexões, discutimos sobre o caráter essencialmente imagético que têm os microrroteiros, falando do convite que o gênero faz à visualização da história contada, assim como da identificação que o texto nos provoca ao ser lido, já que tem inspiração nos acontecimentos da vida diária.

Depois desses questionamentos e reflexões, abordamos também questões relativas aos elementos composicionais do gênero.

- ✓ Onde provavelmente é publicado?
- ✓ Como se organiza o texto?
- ✓ Levando em conta os temas que foram postos nos textos lidos, qual é a finalidade desse gênero e que conteúdos podem abordar?
- ✓ Qual é a linguagem utilizada no texto? Formal ou informal? Está de acordo com a norma padrão?
- ✓ Observando a linguagem utilizada pela autora, poderíamos dizer que ela tem um estilo próprio ao escrever os textos?
- ✓ O que faz você reconhecê-lo como um microrroteiro?

Em seguida, falamos sobre a publicação dos textos na plataforma do Twitter, no Instagram e no blog da idealizadora do projeto (os quais já falamos na seção I), bem como afixado nas ruas através da técnica de lambe-lambe.<sup>32</sup> Projetamos na lousa o *printscreen* das referidas páginas.<sup>33</sup>

#### OFICINA 4

- **Objetivo geral: Produzir microrroteiros**
- **Duração: 2h/a**

Para a atividade de produção do gênero microrroteiro, solicitamos aos alunos que, tomando como base os acontecimentos discutidos durante os nossos encontros, produzissem os microrroteiros, os quais poderiam ter inspiração não só nos fatos discutidos, trazidos por eles, mas como em qualquer outro que tivessem observado/vivido. Antes de iniciar a produção, foram retomados os fatos discutidos, bem como os textos lidos na aula que antecedeu a produção. No final, alguns alunos pediram para escrever mais de um texto. Dessa forma, os alunos ficaram à vontade para que produzissem os textos, quantos quisessem e sobre o que quisessem.

Antes que fosse iniciada a produção, foram dadas as seguintes instruções:

Planeje o que você vai escrever:

- ✓ Pense no fato que você escolheu para escrever o seu texto.
- ✓ De que trata o acontecimento?
- ✓ O que você quer retratar nesse acontecimento?
- ✓ Qual a linguagem que você vai utilizar no texto? Formal? Informal?
- ✓ A quem está dirigido o seu texto? Qual o público-alvo?

Ao final, os textos foram recolhidos para serem lidos pela pesquisadora e para serem utilizados na próxima atividade.

Destacamos que para a produção dos microrroteiros, não trabalhamos com um tema específico, não foi pedido aos estudantes que falassem de um determinado

<sup>32</sup> Foi mostrado na lousa o significado da palavra lambe-lambe. (ver significado na seção I, item 1.5)

<sup>33</sup> Por questões éticas, preferimos não reproduzir as páginas aqui.

assunto, a exemplo de drogas, racismo, maioria penal, amor, violência, etc. Eles podiam escrever sobre qualquer tema que tivesse como base os fatos vividos/observados por eles, cenas do cotidiano, pois, como postula Geraldi (2015, p. 78), “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.”

Quanto à atividade de escrita dos textos, esta não se deu de forma fácil para todos os alunos. Alguns, na primeira escrita, já atendiam ao conteúdo e à forma composicional do gênero (foram esses alunos que pediram para escrever mais de um texto). Outros, tiveram que fazê-lo várias vezes, chamavam a pesquisadora a todo momento, outros diziam que não estavam a fim de escrever naquele momento, que iriam fazê-lo em casa, mas acabaram fazendo mesmo não estando, eles próprios, satisfeitos com o que tinham escrito

## OFICINA 5

- **Objetivo geral: Analisar e reescrever microrroteiro**
- **Duração: 2h/a**

Para realizar a atividade de reescrita, os textos produzidos foram devolvidos e foi solicitado aos alunos que fizessem duplas. Cada um da dupla seria responsável por apontar o que poderia ser melhorado no texto do colega. As instruções da pesquisadora, após serem ditas oralmente, foram escritas no quadro para melhor visualização por parte dos estudantes:

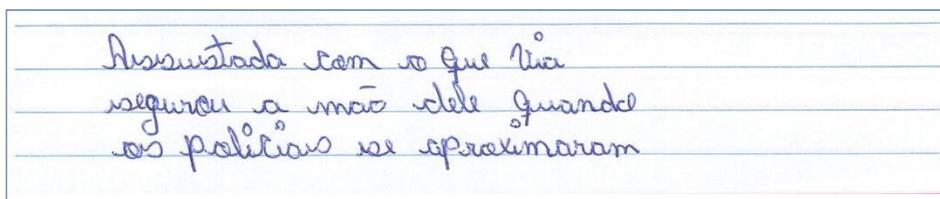
- ✓ Quem vai ler o seu texto consegue entender o que você escreveu?
- ✓ A ideia que você gostaria de passar está clara?
- ✓ O texto atende ao gênero proposto ou é diferente daquilo que foi pedido para que fosse escrito?
- ✓ A cena descrita é passível de visualização/imaginação do leitor?
- ✓ O seu texto representa cenas do cotidiano dentro da micronarrativa?
- ✓ Há questões gramaticais para serem revisadas?
- ✓ A linguagem está adequada?
- ✓ Reescreva o texto depois de avaliá-lo e achar que ele está finalizado.

Como veremos, em relação ao conteúdo temático, não houve muita alteração na reescrita, talvez por ser um gênero curto. As questões giraram em torno da ortografia. Mais uma vez, essa atividade não foi fácil para todos. Alguns alunos vinham até a pesquisadora já com o texto modificado e reescrito; outros, mesmo com o colega ajudando, não conseguiam enxergar nenhuma modificação a ser feita. Nesse ínterim, foi dada assistência pela pesquisadora a todas as duplas e individualmente.

A correção e a reescrita do gênero tornaram-se um processo difícil, pelo fato de que, se observarmos o gênero em questão, ele não segue um padrão rígido, formal, no que diz respeito à gramática, pois a autora utiliza letras minúsculas, brinca com os sinais de pontuação de forma intencional para criar efeitos de sentido numa escrita livre de regras, o que faz parte do estilo da autora, tornando o texto, como diria Bakhtin (2015, p. 40), “vivo, metafórico, expressivo”. Por isso, nesse sentido, deixamos os alunos livres para a produção, todavia, chamamos a atenção para o fato de isso acontecer apenas no contexto em questão.

Abaixo, temos a primeira e a última versão dos textos produzidos.

**Figura 12** — Produção inicial do aluno 1



**Figura 13** — Produção final do aluno 1

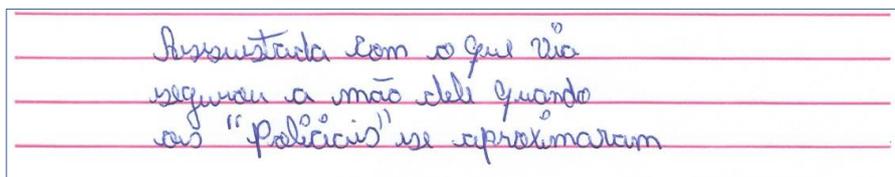


Figura 14 — Produção inicial do aluno 2

Um Carro Passando  
 No Bairro 13 Não  
 importa quem está  
 Dirigindo, Quando  
 A Polícia vê e  
 Já Para.

Figura 15 — Produção final do aluno 2

Um Carro passando  
 No Bairro 13 não  
 importa quem está  
 Dirigindo, Quando  
 A Polícia vê  
 Já Para

Figura 16 — Produção inicial do aluno 3

"Da janela não vemos nada, mas os barcos e jinetes são ouvidos por todo  
 prédio. Um grande estrondo, muitos quebrados seguidos de um silêncio muito,  
 logo um carro da polícia aparece. Justo ele que era uma pessoa tão gentil.

Figura 17 — Produção final do aluno 3

Da janela não vemos nada  
 Mas os barcos e jinetes são ouvidos por todo prédio  
 Um grande estrondo, muitos quebrados.  
 Seguido de um silêncio muito.  
 Logo um carro da polícia aparece.  
 Justo ele que era uma pessoa tão gentil.

Figura 18 — Produção inicial do aluno 4

Primeira tiro foi de naspão,  
 segundo tiro ~~o~~ foi de carteira na pite  
~~batendo~~ batendo no chão lá morreu.

Figura 19 — Produção final do aluno 4

Primeiro tiro foi de naspão,  
 Segundo tiro foi de carteira na pite  
 batendo no chão lá morreu...

Figura 20 — Produção inicial do aluno 5

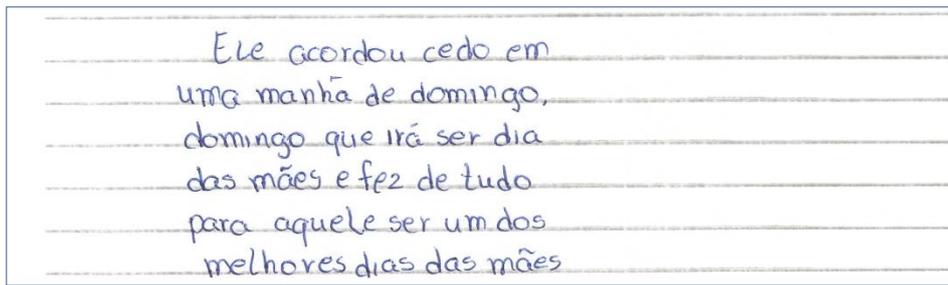
Coloco os fones de ouvido, pronto para sair  
 desse mundo estúpido, quando chego a melhor  
 parte da música, pab! Chego alguém e pede uma  
 informação.

Figura 21 — Produção final do aluno 5

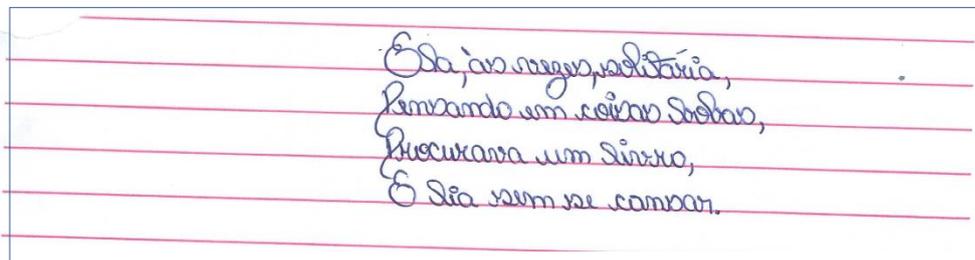
Coloco os fones de ouvido  
 pronto para sair desse mundo estúpido,  
 quando chego a melhor parte da música.  
 Pab! Chego alguém e pede uma informação.

Figura 22 — Produção inicial do aluno 6

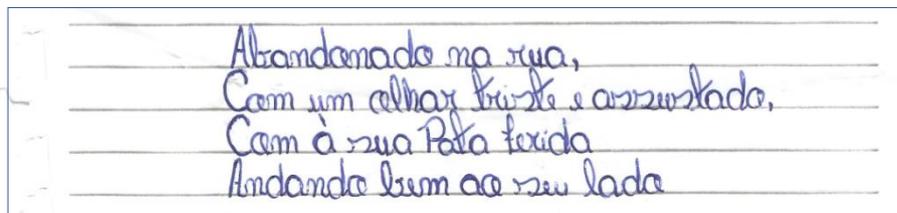
Ele acordou cedo em uma manhã de domingo  
 domingo que era dia das mães e fez de tudo para  
 aquele ser um dos melhores dias das mães.

**Figura 23** — produção final do aluno 6


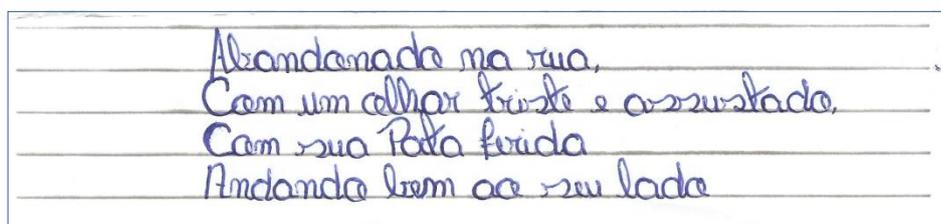
Ele acordou cedo em  
 uma manhã de domingo,  
 domingo que irá ser dia  
 das mães e fez de tudo  
 para aquele ser um dos  
 melhores dias das mães

**Figura 24** — produção inicial e final do aluno 7


Ela, ao longo, solitária,  
 lembrando um certo Stefan,  
 procurava um sinexo,  
 E não sem se comparar.

**Figura 25** — Produção inicial do aluno 8


Abandonada na rua,  
 Com um olhar triste e assustado,  
 Com a sua Pata ferida  
 Andando bem ao seu lado

**Figura 26** — Produção final do aluno 8


Abandonada na rua,  
 Com um olhar triste e assustado,  
 Com sua Pata ferida  
 Andando bem ao seu lado

Não nos demoraremos em análises no que diz respeito à questão da reescrita, já que o nosso objetivo não é esse, bem como não iremos fazer uma descrição detalhada de cada texto e suas respectivas mudanças. Como mencionado, as alterações durante a reescrita foram poucas, sendo mais significativas em relação à ortografia.

## OFICINA 6

- **Objetivo geral: Publicar os textos produzidos**
- **Duração: 2h/a**

Para realizar esta atividade, levamos nosso notebook para que os alunos pudessem digitar os textos. Assim, os textos foram entregues novamente, foi pedido que eles dessem uma última olhada para o caso de quererem modificar algo e, em seguida, um aluno por vez (o que não aconteceu, pois todos se ajudaram opinando na formatação do texto do colega e, os menos habilidosos com o computador puderam contar com a ajuda dos colegas) utilizava o computador, digitava seu texto e fazia a formatação.

Após a digitação, um dos alunos sugeriu que fosse impresso mais de um exemplar de cada texto para que pudessem ser colados em mais lugares, e assim foi feito. Depois de impressos os textos, saímos às ruas para a publicação dos textos no formato lambe-lambe.<sup>34</sup>

Pelo fato de nem todos terem acesso à internet, combinamos que a pesquisadora criaria um grupo público no Facebook para a publicação dos textos. Dessa forma, criamos o grupo Microrroteiros do Ó, esse nome deve-se ao fato de que a escola fica localizada no distrito de Nossa Senhora do Ó – Ipojuca, sendo muito comum os moradores fazerem referência ao distrito como o “Ó”, “no Ó”, “aqui no Ó”. O nome foi sugerido no dia da colagem dos lambes por uma aluna e todos aceitaram. Por ser um grupo aberto todos podem visualizá-lo e fazer comentários.

---

<sup>34</sup> Depois de os alunos digitarem os textos, tivemos um contratempo em relação à impressão na escola e nesse dia não pudemos sair às ruas para a colagem dos lambes, o que se deu na aula seguinte, pois levamos os textos já impressos para evitar contratempos.

**Figura 27** — Microrroteiros do Ó — página no Facebook



**Fonte:** <https://www.facebook.com/groups/1064523153726318/>

Depois de realizadas as oficinas, partimos para a lista de categorias de análise que foram propostas após os textos já terem sido produzidos e pelas quais é possível visualizar as marcas que revelam a autoria do sujeito em seus textos no gênero produzido. São elas:

- ✓ tempos verbais, sinais de pontuação, operadores argumentativos, verbos modalizadores, advérbios, adjetivos;
- ✓ ironias, metáforas, pressuposições, índices de avaliação, comparações e outros recursos linguístico-discursivos.

Iniciamos as oficinas com 15 alunos, no entanto, dois não chegaram até o fim das atividades, pois um foi remanejado para o turno da noite e o outro, por motivo de faltas, não concluiu as ações. Apesar de contar apenas com 13 alunos, alguns produziram mais de um texto. Assim, ao término da realização das oficinas, tivemos um total de vinte e cinco textos.

Para fins de análise, foram selecionados apenas 08 textos, pois, como bem pontua Suassuna (2004), na construção dos dados de uma pesquisa, o que importa não é o seu tamanho, mas, a pertinência e a representatividade que esses dados podem nos fornecer para entender o que está sendo investigado. “Na verdade, é preciso selecionar os dados de uma pesquisa, sendo que os mais importantes são

aqueles que melhor ajudam a compreender e interpretar o fenômeno estudado.” (p. 167).

Para esta seleção, levamos em conta dois critérios:

1. dos alunos que produziram textos diferentes, escolhemos apenas um;
2. de forma geral, selecionamos os textos que pudessem ser mais representativos em relação à autoria e que atendiam às orientações dadas nas atividades propostas, pensando ser estes os que nos ajudariam a compreender o nosso objeto de pesquisa.

Para melhor visualização, apresentamos, abaixo, um quadro com a organização do trabalho.

**Quadro 2** — Resumo da construção do corpus, critérios de análise e interpretação dos dados

<b>Objetivos</b>	<b>Construção dos dados</b>	<b>Perspectiva teórico-metodológica;</b>	<b>Crítérios de análise e interpretação dos dados</b>
Produzir microrroteiros a partir de situações de escrita nas quais os alunos se reconheçam como sujeitos-autores.	Aplicação de oficinas pedagógicas	Concepção dialógica da linguagem	Movimentos de escolhas temáticas e linguísticas.
Identificar, por meio de recursos linguístico-discursivos, a autoria nos microrroteiros produzidos.	Produção de microrroteiros	Paradigma indiciário <sup>35</sup>	- tempos verbais, sinais de pontuação, operadores argumentativos, verbos modalizadores, advérbios, adjetivos;  - ironias, metáforas, pressuposições, índices de

<sup>35</sup> Tema explicitado a seguir.

			avaliação, comparações, outros. <sup>36</sup>
--	--	--	---

Fonte: Autora

É ao objetivo segundo que nos deteremos, especialmente, buscando interpretar os dados que indicam que os alunos são autores de seus textos, que não estão apenas reproduzindo a voz da escola ou do professor, agindo, assim, como um sujeito-autor.

É o que veremos nas nossas análises, apresentadas na seção a seguir. No entanto, antes, explanaremos o método de análise para o *corpus*.

#### 4.4 O paradigma indiciário

Ao lidarmos com uma pesquisa qualitativa, conforme Suassuna (2004), não encontramos os fatos de forma evidente, pois estes não falam por si só, para ela, os fatos e resultados não se apresentam de forma reveladora para o pesquisador. A partir da construção dos dados, o pesquisador seleciona, monta, analisa sua proposta e, dentro dos fundamentos teóricos, mune-se das informações necessárias para encontrar os resultados que não se apresentam visivelmente.

Dessa forma, tendo em vista os pressupostos teóricos no qual estamos alicerçados, e, buscando os dados que confirmam a autoria na produção textual dos nossos alunos, encontramos orientações para nosso trabalho de análise do *corpus* no paradigma indiciário proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989).

No livro, *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (1989), no capítulo intitulado *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg inicia seu texto chamando a atenção para o fato de que um modelo de pesquisa baseado no

---

<sup>36</sup> Para a construção das categorias, tomamos como base o livro *Argumentação e Linguagem* de Koch (2000), fazendo as devidas adaptações, considerando a natureza e particularidades do nosso objeto de pesquisa.

detalhe, em dados singulares já havia sido utilizado no âmbito das ciências humanas sem que, no entanto, lhe fosse dada a devida importância.

Ele cita o caso das pesquisas de Giovanni Morelli, em museus, para identificar o verdadeiro “dono” de quadros que eram atribuídos nem sempre ao seu verdadeiro autor, frente a obras não assinadas, bem como reconhecer os originais das cópias. O método consistia em não se ater a características vistosas, facilmente reconhecíveis, mas em identificá-los através de características singulares, nos pormenores mais negligenciáveis, reconhecendo assim os verdadeiros autores das obras.

Para esse autor, é no final do século XIX que começa a se firmar nas ciências humanas o paradigma indiciário, embora, conforme o italiano, suas raízes fossem bem mais antigas, pois o homem primitivo já decifrava e lia pistas através de pegadas, lama, ramos quebrados, odores, etc. “O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.” (GINZBURG, 1989, p. 152).

De acordo com o autor, entre os séculos XVIII e XIX com o surgimento das ciências humanas, foram várias as disciplinas nesse campo, a exemplo da medicina, que muitas vezes ligadas entre si, fizeram uso do paradigma indiciário para responder a diversas questões através de decifração. Diferentemente do modelo galileano de pesquisa que, voltado para as ciências exatas, baseia-se na quantificação e na repetição dos fenômenos e do qual não se pode falar de individualidades, o modelo indiciário busca compreender, na presença do individual, do singular, nos detalhes marginais, indicações que possam revelar respostas ao pesquisador.

Ginzburg (1989) postula que a realidade é opaca, sendo essa ideia o ponto essencial do paradigma indiciário; no entanto, existem “sinais, indícios que permitem decifrá-la.” (p. 177). Os traços mínimos, individuais, o detalhe trivial pode levar à descoberta de resultados relevantes.

Nesse contexto, o modelo metodológico do paradigma indiciário, proposto pelo autor acima, se adequa ao nosso objetivo de pesquisa, pois, de acordo com Abaurre, é

um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer. (1997, p. 83).

Para a autora, o trabalho com indícios

pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: i) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação. (ABAURRE, 1995, p. 6).

O modelo indiciário requer do pesquisador, nesse caso, um olhar voltado para o singular, para a individualidade, utilizando a intuição para que possa encontrar explicações e formular hipóteses para aquilo que não está aparentemente posto de forma visível. Por isso mesmo não pode estabelecer um rigor metodológico voltado para o experimental, baseado na quantificação.

Ginzburg (1989), pergunta se o paradigma indiciário pode ser rigoroso, e ele mesmo responde dizendo que, a partir de Galileu, as ciências da natureza, numa orientação quantitativa e antiantropocêntrica, colocou-se num “dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância.” (p. 178).

Para ele não há dúvidas de que esse tipo de rigor científico é inatingível e também indesejado para lidar com as formas de saberes ligados à experiência do dia a dia, visto que as situações de unicidade e caráter dos dados são insubstituíveis aos olhos dos envolvidos, como também decisivos.

Partindo desses pressupostos, buscamos, nos detalhes, naquilo que pode passar despercebido, mas que é de fundamental importância para a nossa análise, identificar os dados que apontam que, de fato, o aluno é, antes de tudo, um sujeito que é também autor de suas práticas textuais e sociais.

Nesse contexto, em busca de sinais e pistas que nos encaminhem para encontrar respostas para os nossos questionamentos e objetivos, iniciamos, na seção que segue, a análise dos dados construídos dentro da metodologia que expusemos acima, seguindo os fundamentos teóricos os quais, também, já foram expostos.

## 5 INTERPRETANDO OS DADOS: EM BUSCA DA AUTORIA

*Ler, ver,  
E entre o V e o L  
Entrever aquele  
R  
erre  
que me (revê) revele  
(Paulo Leminsky)*

Nas seções anteriores, expusemos a base teórica que norteou esta pesquisa, bem como o caminho metodológico que seguimos para chegar aos objetivos propostos. Nesta seção, vamos analisar o material construído durante este trabalho, que foi a produção de microrroteiros - através de aplicação de oficinas pedagógicas - por alunos do 9º ano de uma escola municipal. Nosso objetivo, nesta etapa, tem como propósito encontrar dados relativos à autoria presente nos textos dos alunos, a metodologia e os critérios de análise foram detalhados na seção anterior.

Assim, primeiramente, descrevemos como foi feita a organização dos dados construídos para, em seguida, dar início à análise das produções textuais escritas realizadas nas condições já expostas anteriormente.

### 5.1 A organização dos dados

Conforme já dito, durante a produção, não exigimos dos alunos a escrita sobre um tema específico; eles poderiam falar sobre qualquer assunto do cotidiano, já que o objetivo do gênero microrroteiro é o convite à visualização de cenas do dia a dia. As microcenas produzidas representam as experiências vividas pelos alunos, confirmando o que viemos discutindo de acordo com a nossa base teórica: que o

aluno, através de suas vivências e por meio da linguagem, é capaz de expressar suas subjetividades e de reconhecer-se como um sujeito-autor.

Os textos versam sobre variados assuntos, no entanto pudemos perceber que os temas sobre violência e dramas adolescentes predominaram. Destacamos que a seleção das produções não foi feita por temas, mas por representatividade do que elas poderiam nos fornecer em relação à autoria.

Apresentamos, a seguir, um quadro com a organização dos textos por temas.

**Quadro 3** — Organização dos textos por tema

<b>Figuras</b>	<b>Textos</b>	<b>Temas</b>
7	Texto 1, A-1	Abordagem policial
8	Texto 2 , A-2	Abordagem policial
9	Texto 3 , A-3	Homicídio
10	Texto 4 , A-4	Homicídio
11	Texto 5 , A-5	Solidão
12	Texto 6 , A-6	Dia das mães
13	Texto 7 , A-7	Solidão
14	Texto 8 , A-8	Abandono de animais

**Fonte:** Autora

Passemos, agora, à análise e interpretação das microcenas.

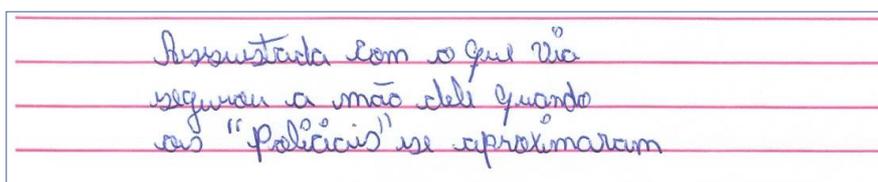
## **5.2 A autoria**

No intuito de apontar a singularidade nos dados construídos que representam a autoria dos alunos na produção de microrroteiros, passamos agora a analisar alguns textos que foram produzidos nas condições e contextos já mencionados na seção 3 deste trabalho. Como já expusemos, apesar da reescrita, ainda podemos encontrar “lacunas” no que diz respeito a algumas questões gramaticais, mas nosso

propósito não era ater-nos a essas regras, e, pensando como Possenti (2002, p. 109) e outros autores que citamos ao longo do trabalho, pensamos “*que um bom texto só pode ser avaliado em termos discursivos.*”<sup>37</sup> Adiante (p. 112), em relação à autoria, o autor afirma que “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática.”

Passemos, então, para o que nos é caro neste estudo – a interpretação da autoria nos textos dos alunos. Iniciemos com o exemplo do aluno 1.

**Figura 28** — Microrroteiro ALUNO – 1



Neste texto, a aluna 1 retrata uma cena em que figura a abordagem de policiais. A-1 inicia a narrativa com o adjetivo “assustada”, criando no leitor uma expectativa de apreensão e medo pelo que virá. Destacamos o uso das aspas no termo “policiais”, que parece dar um tom de ironia à palavra no contexto, o que pode se confirmar pelo uso da expressão “segurou a mão dele quando”.

O término da narrativa culmina com o uso do verbo “aproximaram”, o que pode explicar a causa de todo o medo e ansiedade antecipados, justificando o uso do adjetivo “assustada” no início e do substantivo “policiais” entre aspas. Possivelmente, as aspas na palavra “policiais” se deva ao fato de que – como se sabe – é comum os policiais serem violentos e truculentos ao fazerem abordagens nas comunidades. As aspas diriam que aquele que deveria proteger, reprime, por isso, as mãos dadas num sinal de apoio e proteção.

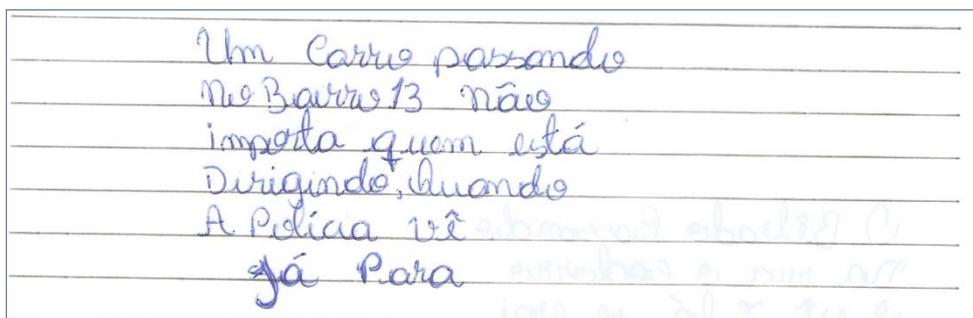
É importante destacar que, nas conversas com os alunos durante as oficinas de reflexão do cotidiano, eles contaram que é muito comum serem abordados com “baculejos” pela polícia. Conversamos com a coordenação da escola sobre os alunos serem abordados estando com a farda da escola, e nos foi dito que, mesmo

<sup>37</sup> Grifos do autor.

fardados, eles são abordados, pois podem estar com drogas na mochila, ou pode ser alguém que use a farda como disfarce.

O texto que segue tem em comum o mesmo tema do anterior: a abordagem de policiais na comunidade.

**Figura 29** — Microrroteiro ALUNO – 2



A cena do texto retrata a abordagem da polícia num dos bairros mais violentos da vila de Nossa Senhora do Ó, onde mora o aluno 2. A narrativa mostra que, independentemente de quem esteja no carro, se homem ou mulher, jovem ou velho, será abordado pela polícia, já que se trata de uma comunidade com problemas de violência e tráfico de drogas, como também marcada por brigas de facções criminosas.

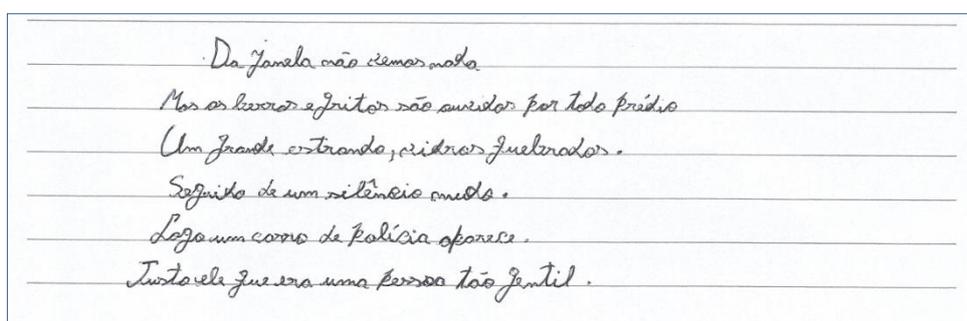
Ao falar sobre a passagem dos carros na rua, A-2 inicia seu texto com o artigo indefinido “um carro”, tentando generalizar a situação e indicar que todo e qualquer carro será abordado. A seguir, ele utiliza a expressão “não importa quem está dirigindo”, e o uso do termo “não importa” confirma a generalização do que foi dito antes sobre os carros. A-2 registra a palavra polícia com inicial maiúscula, “Polícia”, como quem dá autoridade ao profissional, porém os termos “não importa” e “já” discordam dessa autoridade, uma vez que o uso do advérbio “já”, no final da narrativa, fecha um ciclo, na visão do autor do texto, de arbitrariedades.

Nos dois textos acima – figura 28 e 29 - há vestígios que parecem ser representativos de alunos que, por viverem numa comunidade carente, é corriqueiro para eles a rotina de rondas policiais. Embora não expressem explicitamente que abordagens como essa ocorreram com eles, é possível perceber que se trata de acontecimentos que são comuns, que eles conhecem, que, de alguma forma,

vivenciaram. A escolha da temática, do andamento da narrativa, que, justamente por ser breve, se volta para um acontecimento marcante, podem ser reveladores do modo de vida e do jeito de ser desse sujeito, de como ele enxerga o mundo.

Escrever impele que o sujeito ali se exponha, pois é resultado de uma criação. (GERALDI, 2015). É o caráter da individualidade a qual postula Bakhtin (2011), ao dizer que um texto, de certa forma, é a revelação do indivíduo.

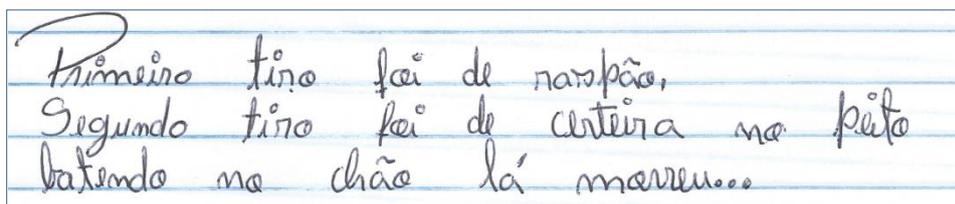
**Figura 30** — Microrroteiro ALUNO – 3



Na microcena acima, temos, mais uma vez, uma cena de violência. Aqui acontece um assassinato. Percebemos a angústia dos aparentemente vizinhos ao acompanharem o acontecimento e, depois, o choque revelado pelo “silêncio mudo”, a chegada da polícia e a tristeza pelo fato de ter sido “uma pessoa tão gentil.”

Na construção da narrativa, A-3 utiliza muitos adjetivos que caracterizam a situação de forma dramática, transparecendo as várias emoções sentidas diante do fato. O “*grande estrondo*”, “*silêncio mudo*”, “*pessoa tão gentil*”, “*logo um carro de polícia aparece*”, “*Justo ele*”, encaminham o leitor para a visualização de uma cena triste, violenta e de indignação. Os substantivos “berros” e “gritos” levam o leitor a imaginar o nível de desespero da situação, e isso é possível de ser percebido pelo uso da conjunção adversativa “mas”, pois, na primeira linha, é dito que não se vê nada, “mas os berros e gritos são ouvidos por todo prédio.” O produtor do texto, a partir da 3ª linha, utiliza o ponto final ao término de cada uma delas, como numa forma de isolar e finalizar cada período, ritmando e pausando as emoções de cada ação e evidenciando a ideia de “fim” que o ponto final carrega em si.

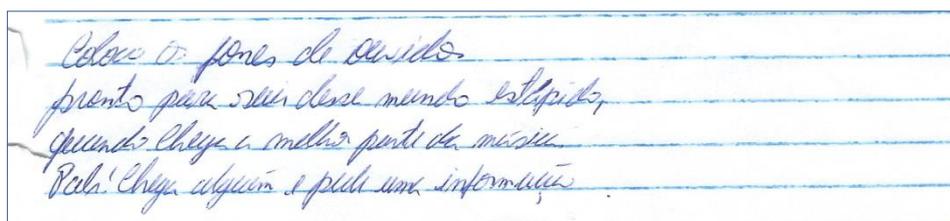
**Figura 31** — Microrroteiro ALUNO – 4



A microcena de A-4, como na maioria das produções, repete uma cena de violência na comunidade.<sup>38</sup> Ela é descrita numa enumeração gradativa ascendente: “primeiro”, o tiro passa de raspão, não atinge o alvo; “segundo”, tiro atinge o alvo em cheio. A utilização dos adjetivos “raspão” e “certeira” corroboram para a ascendência das ações. O término da narrativa com o advérbio de lugar “lá”, referindo-se ao chão, marca a expressão “lá morreu” demonstrando a degradação do ser humano ao ser morto dessa forma. As reticências parecem deixar, para o interlocutor do texto, a tarefa de julgar e interpretar o acontecido.

Os textos 3 e 4 - figuras 30 e 31 - indicam que os alunos vivenciam muitas cenas de violência no local onde vivem, mesmo que não sejam eles os envolvidos, isso faz com que se sintam impotentes, tristes diante de tudo. Ao escrever sobre os fatos ocorridos na comunidade, os autores desses textos procuram fazer uma compreensão da realidade, colocam-se como sujeitos historicamente situados, revelando um eu que tem uma relação com um tu. A autoria se constrói no momento em que, mesmo escrevendo sobre o outro, o eu do aluno se revela a partir de suas vivências, ao construir uma microcena de tristeza e indignação diante da realidade.

**Figura 32** — Microrroteiro ALUNO – 5



<sup>38</sup> Destacamos que esta cena aconteceu em frente à escola que faz parte do contexto da pesquisa e foi presenciada pela maioria dos alunos, já que era hora do início do turno e eles aguardavam o toque de entrada no portão.

O texto de A-5, a partir da metáfora de “sair do mundo”, relata a vontade de um adolescente de desligar-se da realidade em que vive – um mundo estúpido –, o que é feito através da música e do isolamento pelos fones de ouvido, por exemplo. Após colocar os fones de ouvido, A-5 utiliza o adjetivo “pronto”, numa demonstração de que nada mais importa a partir dali, pois estará protegido do mundo e terá esquecido possíveis frustrações e desilusões. No entanto, no auge da fuga, na “melhor” parte da música, esse isolamento é quebrado pelo pedido de uma informação.

A expressão “Pah!” parece indicar o seu descontentamento ao ser interrompido por alguém que pede uma informação, sendo trazido de volta à realidade, para o mundo que tanto queria esquecer. A escolha por narrar os fatos em 1ª pessoa e não em 3ª, como é mais comum no gênero microrroteiro, nos aponta que, dessa forma, as emoções poderiam ser mais expressivas do seu próprio “eu”.

A-5 é um estudante que se considera Emo, gosta de rock e sofre preconceito por seu estilo, talvez advenha daí o seu desejo de “sair deste mundo estúpido.” É quieto e calado, ao falar sobre esse mundo, é possível entrever através dos recursos, tanto linguísticos, quanto discursivos, a sua visão de um mundo que hostiliza o “diferente”, restando apenas a fuga da realidade.

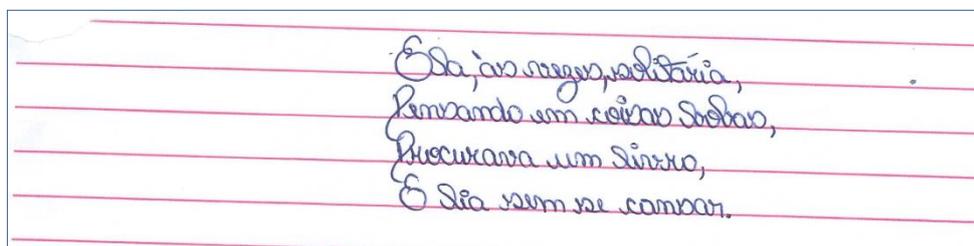
**Figura 33** — Microrroteiro ALUNO – 6

Ele acordou cedo em  
 uma manhã de domingo,  
 domingo que irá ser dia  
 das mães e fez de tudo  
 para aquele ser um dos  
 melhores dias das mães

Na produção acima, é descrita a cena de um dia comemorativo especial (ainda que marcado por intenções consumistas do mercado capitalista) na nossa cultura: o dia das mães, e o esforço do adolescente para fazer com que esse dia

seja mais que especial. Esse caráter especial é marcado pelo uso do advérbio “cedo”: por ser um dia singular A-6, “acordou cedo”, é preciso aproveitar bem o dia - *carpe diem!* A repetição do substantivo “domingo” evidencia que não é um domingo qualquer, mas o dia das mães. O uso do verbo “ir” no futuro simples demonstra que o dia que vai transcorrer será especial e deve ser cuidado, de modo a torná-lo muito importante. A narrativa termina com o adjetivo “melhores”, comprovando o esforço do estudante para transformar esse dia num dos “melhores dias das mães”.

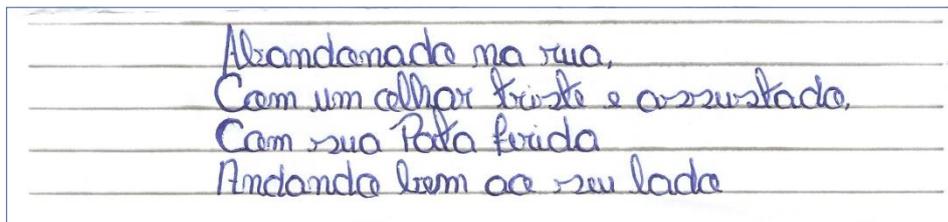
**Figura 34** — Microrroteiro ALUNO – 7



A microcena de A-7 fala de solidão e de pensamentos vagos, bobos – o que é comum nessa fase da vida, e, para afastar-se dessa solidão e desses pensamentos, ela procura refúgio nos livros. A expressão “às vezes” indica que A-7 não é uma pessoa solitária o tempo todo, mas que essa solidão acontece e é nesses momentos que os pensamentos bobos a cercam. Essas “coisas bobas” precisam ser afastadas. O uso do verbo “procurar” no pretérito imperfeito “procurava” evidencia que os momentos solitários têm uma continuidade; a conjunção aditiva “e” complementa e reforça a ideia seguinte de que, de fato, a leitura é um porto seguro para a estudante, pois “lia sem se cansar.”

É comum os adolescentes sentirem-se solitários, acharem que ninguém lhes dá atenção. A leitura, no caso de A-7, é o seu refúgio, sua companheira. Em sala de aula, A-7 é tranquila, calada, dedicada aos estudos, responsável, participa de todas as atividades da escola, do seu jeito, pois é extremamente tímida.

Figura 35 — Microrroteiro ALUNO – 8



O tema da produção acima, diferentemente dos que vimos até agora, é a questão do abandono de animais. A preocupação na escrita de A-8 é em relação à indiferença frente aos animais que estão nas ruas. A princípio, não sabemos quem está abandonado e ferido, podendo o leitor pensar em uma pessoa, mas, ao lermos a palavra “pata”, concluímos tratar-se de um animal. Na narrativa, percebemos o tom de indignação com o descaso em relação aos animais: não bastando o adjetivo “abandonado”, A-8 complementa com a caracterização do olhar “triste e assustado”, como também chama a atenção sobre o fato de a pata estar “ferida”, evocando no leitor sentimento de comoção, mas não só. Ao terminar a narrativa com a oração “Andando bem ao seu lado”, A-8 tem a intenção de sensibilizar o leitor perante a situação num convite à ação utilizando o advérbio “bem” ao escrever “*bem* ao seu lado.” O uso do verbo andar na forma nominal do gerúndio “andando” corrobora para a sensibilização do leitor, pois indica que esses fatos são contínuos e, as pessoas não se comovem, não se incomodam, mesmo que esse fato esteja caminhando ao lado delas, com elas.

Na vila do Ó como em outros centros urbanos, é comum encontramos muitos animais abandonados pelas ruas, é comum também as pessoas deixarem animais nas portas dos vizinhos quando não os querem mais, como pudemos constatar em um dos fatos observados e trazidos por um aluno. Era conhecido na vila, o caso de uma cachorrinha que vivia vagando pelas praças com um grande ferimento na barriga, esse animal circulava também pelas imediações da escola. O texto de A-8 possui indícios de que ela se incomoda com esse cenário de abandono e banalização do sofrimento dos animais e, nada ser feito a respeito.

A seguir, para uma melhor visualização dos recursos linguístico-discursivos utilizados pelos alunos, os quais foram essenciais para demonstrar a sua autoria, realizamos um quadro com a síntese das categorias utilizadas por eles.

**Quadro 4 — Síntese de ocorrência das categorias**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Número de ocorrências</b>	<b>Ocorrência</b>
Tempos verbais	05	Presente
	02	Pretérito perfeito
	01	Futuro simples
Sinais de pontuação	01	aspas
	01	ponto final
	02	reticências
Operadores argumentativos	02	mas, e
Verbos modalizadores	---	---
Advérbios e locuções adverbiais	10	já, logo, tão, lá, quando, cedo, manhã, às vezes, na rua, ao lado
Adjetivos	18	assustada, grande, mudo, gentil, justo, quebrados, raspão, certa, estúpido, melhor, melhores, pronto, bobas, solitária, abandonado, ferida, triste, assustado
Ironias	---	---
Metáforas	01	“sair desse mundo estúpido”
Pressuposições	---	---
Índices de avaliação	03	não importa, tão gentil, mundo estúpido,
Comparações	---	---

Outros (pronomes, enumeração, interjeição)	04	Aquele, seu, primeiro, segundo, pah.
--	----	--------------------------------------

**Fonte:** Autora

No quadro de ocorrências das categorias acima, observamos que, na construção dos textos, os alunos utilizaram, predominantemente, as categorias dos adjetivos e dos advérbios para demonstrarem a relação com os acontecimentos a sua volta; outras categorias, como metáforas, índices de avaliação, pronomes, interjeições, enumerações, aspas, reticências, foram utilizadas em menor número de ocorrências, mas, da mesma forma, foram de fundamental importância para a construção dos sentidos do texto, assim como na revelação da autoria. O tempo verbal no presente apareceu na maioria dos textos, o que é uma característica - não fixa - do gênero em questão.

Depois de analisados os microrroteiros, trazemos na seção que segue, as nossas considerações sobre autoria nas produções analisadas, bem como refletimos sobre o trabalho como um todo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como docentes de língua materna, empreendemos esta pesquisa a partir de observações do trabalho com a produção escrita em sala de aula, a qual é vista pelos alunos como mero instrumento avaliativo e não como uma prática social. Diante desse contexto, sentimos a necessidade de refletir sobre a autoria dos alunos a partir de situações em que eles pudessem refletir sobre si mesmos e sobre os textos que produzem, entendendo a escrita como uma prática social, assumindo-se como sujeitos-autores.

Dessa forma, buscamos durante o trabalho, proporcionar situações em que o aluno pudesse se reconhecer como um aluno-autor, que refletisse sobre o seu cotidiano, sua vida, o seu ser de escrita e a sua escrita do ser, bem como buscamos em seus escritos dados que revelam a sua autoria. Para isso, foram utilizados como instrumentos de análise os microrroteiros produzidos por meio de oficinas.

Ao longo deste trabalho, enfatizamos a questão da constituição do sujeito pela linguagem, do modo como ele participa e age sobre o seu interlocutor através dos seus enunciados, imersos nas relações sociais e discursivas, dado que somos historicamente situados e, como afirma Bakhtin (2011 [1979]), o conjunto de atividades e relações sociais nos constituem como sujeitos únicos e individuais.

O aluno ao compreender que o que acontece ao seu redor faz parte dele, do seu mundo, do nosso mundo e, assim perceber-se como autor dos seus textos tanto orais como escritos, é um passo para que ele entenda que através desses textos ele é o agente de suas práticas sociais, entende que é capaz de passar a sua “mensagem” pelas escolhas linguísticas e das estratégias utilizadas para que o seu interlocutor construa os sentidos do texto e para que ele próprio dê sentido ao texto que produziu, sabendo que o que escreve, independentemente do gênero, tem um propósito, um valor que só ele pode dar. Como afirma Possenti (2002), o aluno é um sujeito que participa de uma história, de uma cultura, por isso mesmo é um autor, pois fala e escreve em vários contextos.

Nesse sentido, ao refletir sobre as produções, percebemos que, a partir da escolha dos temas, é possível reconhecer que o aluno se revela constituinte de uma

individualidade e de uma totalidade em suas práticas. Já percebemos, aí, uma autoria, ele é o autor de seus textos, uma vez que, durante o processo de produção, foi capaz de selecionar um determinado assunto que lhe chamou atenção, que julgou importante no contexto no qual está inserido; fez escolhas linguístico-discursivas, fez relações de suas escolhas com o seu cotidiano e a sua individualidade, como também de um coletivo, revelando esse ser histórico e social, mas também individual.

Ao fazerem essas escolhas, os alunos já estão se colocando como autores, pois, de modo implícito ou explícito, nessas escolhas, estão presentes suas subjetividades e visão de mundo, como eles se veem e veem a realidade que os cerca. A todo momento, as nossas ações como autores dos enunciados orais ou escritos nos levam a refutar, concordar, discordar, silenciar, agir, reagir. Os enunciados nos colocam no mundo.

Isso vem ao encontro do que diz Fabiano (2004, p. 70) ao afirmar que o autor está presente naquilo que produz, no modo como organiza sua fala e sua escrita num determinado contexto, e, dos discursos existentes, o autor é o sujeito que é capaz de “selecionar, organizar e até mesmo modificar um gênero discursivo.”

Com isso, podemos dizer que, ao colocar-se no texto, o aluno/autor está inserido na comunicação discursiva, revelado pela singularidade da sua posição, através de marcas linguísticas e culturais perpassadas por suas subjetividades. Através dos nossos textos orais e escritos, nos inscrevemos no mundo da autoria do nosso próprio existir, das nossas demandas sociais, deixando nossas marcas autorais de acordo com os contextos.

Perceber-se como autor é considerar que, antes de sermos alunos escritores, somos sujeitos situados, com histórias, vivências e isso está expresso naquilo que escrevemos. Conforme citamos antes, Geraldi afirma que

Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. (2015, p. 98).

Percebemos, nos textos analisados, o quanto isso se caracterizou, pois o mesmo gênero com o mesmo tema foi escrito de maneiras diferentes, justamente por que os alunos se colocaram como autores de suas escolhas, de suas reflexões, cada um com suas singularidades e visões, construídas a partir de uma coletividade.

Os resultados de nossa pesquisa, embasados nos pressupostos teóricos e nos textos analisados, como bem já havíamos pressuposto, indicam que, de fato, os alunos são autores e, como professores de língua materna, podemos e devemos proporcionar momentos, situações em que eles reconheçam a sua autoria, já que são autores, como diz Bakhtin (2011 [1979]), todo texto tem um autor, um sujeito, Costa Val (2009), diz que o aluno é um sujeito que expressa suas subjetividades no texto e o que ele precisa é apenas desenvolver sua capacidade como autor atuando de forma linguisticamente autônoma.

Creemos que, mesmo com a quantidade imensa de estudos realizadas na área da produção escrita, por motivos históricos há, ainda, uma lacuna a ser preenchida na questão desse eixo na escola. Acreditamos que este estudo, por nós empreendido com muito carinho, pode contribuir sobremaneira para o ensino da produção escrita na escola, principalmente no diz respeito à questão da autoria, ajudando os professores a “construírem” práticas nas quais os alunos assumam-se e se revelem cada vez mais como sujeitos-autores que são.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. et al. **Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, p. 5-23, Jan./Jun. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639237>. Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Uma história individual. In: \_\_\_\_\_; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997. p.79-115.

AGUIAR, Eliane Aparecida de. **Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 3-20.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In:\_\_\_\_\_ **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.307-335.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_ **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução: Sheila Grilo e Ekaterina Volkóva Américo. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.** Tradução: Benedito Gomes Bezerra. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e práticas.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educar é a base.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

BRITO, Luiz Percival Leme. Sobre a produção de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000. p. 117-125.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: \_\_\_\_\_; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-165.

CANDAU, Vera Maria. et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Marco Antônio da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. et. al. Apresentação. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-20.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de Linguística**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

DA MATA, Sozângela Schemim. **Português: Linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DENZIN, Norma. K.; LINCOLN, Yvona. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. A exposição oral. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 183-211.

FABIANO, Sulemi. **Autoria: um estilo do gênero discursivo**. ECOS. Araraquara, v. 1, n. 2, p. 70-76. 2004. Disponível em: [http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_01/70\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-01\\_N-01\\_A-2004](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_01/70_Pag_Revista_Ecos_V-01_N-01_A-2004). Acesso em: 15 jul. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000. p. 39-46.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Laura. **Microrroteiros da Cidade**. Apresentação Slideshare. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/criacaolaura/microrroteiros-da-cidade-apresentacao18118248>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Microrroteiros da Cidade**. Disponível em: <http://nopassodoroteiro.blogspot.com/> Acesso em: 02 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Microrroteiros da Cidade**. Disponível em: <https://twitter.com/nopassodoroteiro/status/643993527110758400>. Acesso em: 13 nov. 2017

\_\_\_\_\_. **Microrroteiros da Cidade**. Disponível em: <https://www.instagram.com/lauguimaraes/>. Acesso em: fev. 2018

\_\_\_\_\_. **Microrroteiros da cidade**. TEDx TalksVila Madá. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CB5B9yKATVo>. Acesso em: 15 jan. 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 6ª. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Produção de textos na escola: introdução ao tema. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.12-27.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.53-67.

LIMA, Hérica Karina Cavalcanti de. **A formação do professor de português e o livro didático**: reflexões sobre documentos, discursos e práticas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Zuleika de Felice. (Org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 22-37.

MARSCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994. p. 9-29.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOTTA-ROTH, Désirée. **O ensino de produção textual com base em atividades e gêneros textuais**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/347](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347). Acesso em: 04 jun. 2018.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. **Uso dos gêneros textuais no ensino fundamental: ainda um desafio para os professores**. In: V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2009. Anais. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_auto\\_r](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_auto_r). Acesso em: 10 ago. 2018.

Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental e Médio**. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua\\_portuguesa\\_ef\\_em.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf) Acesso em: 05 maio 2018.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, Maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/4/showToc>. Acesso em: 30 maio de 2018.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação de Pernambuco. SAEPE – 2017**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v.1 jan/dez. 2017, Juiz de Fora, 2017 – Anual.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./ jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677> Acesso em: 27 jun. 2018.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONÍSIO, Ângela. (Orgs.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 73-96.

RIBEIRO, Nilza Brito. **Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 1 , p. 83-99, jan./abr.

2006. Disponível em:  
[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/download/323/345](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/323/345). Acesso em: 13 ago. 2018.

ROJO, Roxane Helena. BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2015).

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MUERER, José Luiz; BONINI, Adair MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANTOS, Fernanda Bornancin. **Deslocamentos tecnológicos e artísticos na prática dos microrroteiros da cidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2016.

\_\_\_\_\_. QUELUZ, Marilda Lopes Pinheiro. **Tecnologia como mediadora da prática artística dos Microrroteiros da Cidade**. VI ESOCITE.BRASIL / TECSOC - VI SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 2015, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:  
[http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440779565\\_ARQUIVO\\_ESOCITEBR2015-Artigo-FernandaBornancinSantos.pdf](http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1440779565_ARQUIVO_ESOCITEBR2015-Artigo-FernandaBornancinSantos.pdf). Acesso em: 30 set. 2017.

SILVA, Jéssica Pereira da; LUNA, Tatiana Simões. **Ensino de produção textual visando a autoria**. Revista Prolíngua, v. 10, n. 3 nov/dez 2015. p. 18-34. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/28691>. Acesso em: 21 jul. 2018.

SILVA, Hugo Emanuel. **Carta de intenção de pesquisa**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2018.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola. 2. ed. 2004. p.155-178.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

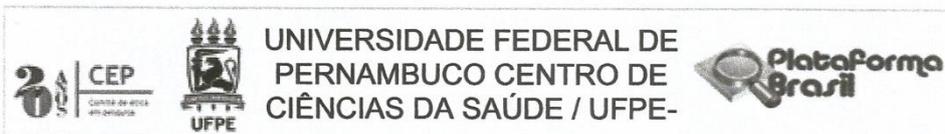
SUASSUNA, Livia. **Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) - Unicamp, São Paulo, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

## ANEXO A — PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Escrita e autoria nas produções textuais dos alunos do 9º ano: ser para escrever, escrever para ser.

**Pesquisador:** MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 86068218.4.0000.5208

**Instituição Proponente:** Centro de Artes e Comunicação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.632.414

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa da aluna do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, da aluna MÁRCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES, orientada pela Profª Drª Hérica Karina Cavalcanti de Lima. Currículos anexados na versão retirada do Lattes.

#### Objetivo da Pesquisa:

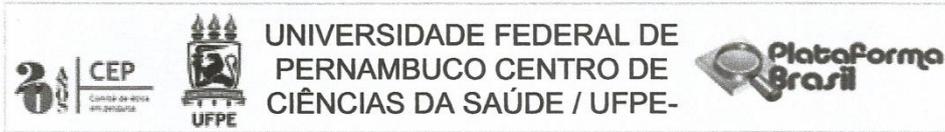
**OBJETIVO Geral:** Refletir sobre a produção de microrroteiros produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, observando, na sua escrita, indícios que apontam para a construção de um sujeito-autor.

**OBJETIVOS Específicos:** 1) Aplicar proposta didático-pedagógica de oficinas sobre produção de microrroteiros, ancorada na concepção dialógica da linguagem; 2) Promover a produção de microrroteiros, a partir de situações de escrita nas quais os alunos se reconheçam como sujeitos-autores; e, 3) identificar, por meio dos recursos linguísticos-discursivos, indícios de autoria nos microrroteiros produzidos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: indicados como sendo o constrangimento por desconhecer o destino de textos produzidos, garantida a preservação de sua identidade e resguardado o direito de não participar de todas as atividades propostas.

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.632.414

**Benefícios:** formação de um aluno sujeito-autor crítico, provável melhoria na escrita.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação no campo da Linguística Aplicada cujos sujeitos de pesquisa serão alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental II da escola Municipal Armando da Costa Brito, localizada no município de Ipojuca/PE, região metropolitana do Recife/PE, com anuência dada. Participarão da pesquisa apenas os estudantes do 9º Ano da referida escola, com idade igual ou superior a 13 anos (critério de inclusão definido). Os alunos serão levados a escrever textos em oficinas que resultarão nas produções de textos do gênero microrroteiros produzidos pelos alunos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos analisados:

- 1) TCLE: em forma de convite, com título e objetivo da pesquisa, explicitando adequadamente os riscos e benefícios, informações sobre o CEP e o pesquisador responsável.
- 2) Folha de rosto: com assinatura do pesquisador responsável, assinatura e carimbo do responsável pela instituição onde será realizada a pesquisa.
- 3) Carta de Anuência: de onde será realizada a pesquisa, com indicação do título da pesquisa, o nome do pesquisador principal, descrevendo o que será realizado.
- 4) Termo de Confidencialidade: explicitado
- 5) Cronograma: adequadamente descrito, indicando quando começará cada fase do estudo, destacado que será iniciado apenas após aprovação do CEP.
- 6) Orçamento: destacado, indicando a origem dos recursos, bem como será gasto.

**Recomendações:**

Sem recomendações

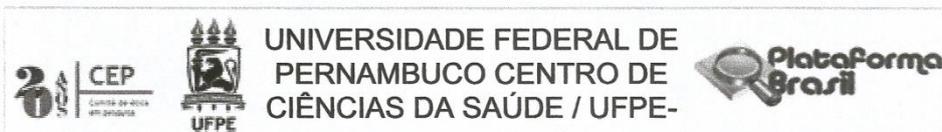
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem inadequações

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio da Notificação com o Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.632.414

Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

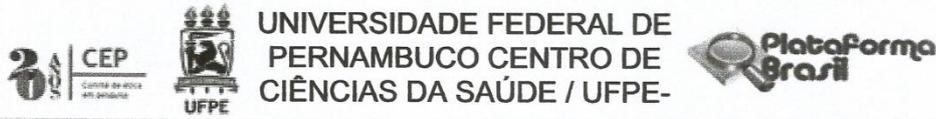
Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética, relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1097528.pdf	22/03/2018 17:54:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEMenor7a18.doc	22/03/2018 16:41:26	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveismenores.doc	22/03/2018 16:41:06	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	22/03/2018 16:40:28	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Curriculoorientador.docx	21/03/2018 11:11:56	MARCIA GUABIRABA	Aceito

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.632.414

Declaração de Pesquisadores	Curriculoorientador.docx	21/03/2018 11:11:56	MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Curriculopesquisador.docx	21/03/2018 11:09:04	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaovinculo.pdf	21/03/2018 11:02:59	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Cartaanuencia.pdf	21/03/2018 11:01:54	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termoconfidencialidade.pdf	21/03/2018 10:58:46	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	21/03/2018 10:34:26	MARCIA GUABIRABA MOREIRA OLIVEIRA NOVAES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 03 de Maio de 2018

Assinado por:  
Gisele Cristina Sena da Silva Pinho  
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600  
UF: PE Município: RECIFE  
Telefone: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br

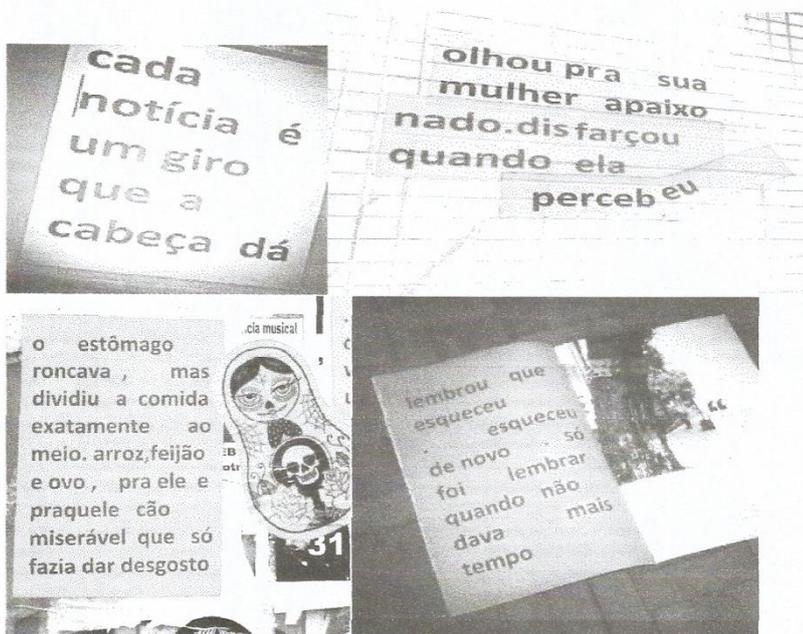
## ANEXO B — TEXTO-BASE PARA A PRODUÇÃO DE MICRORROTEIROS



E. M Armando da Costa Brito

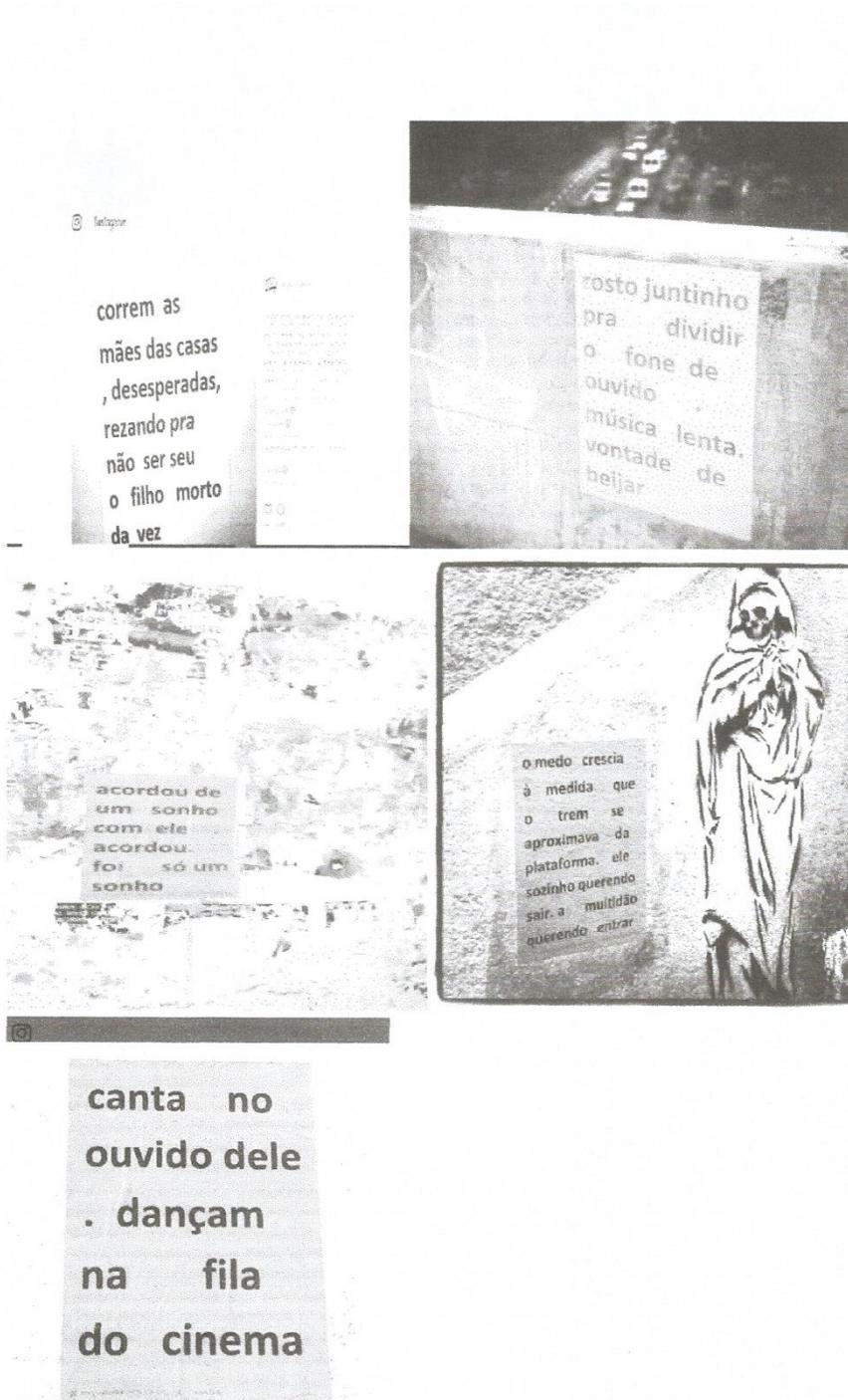
Disciplina: Língua Portuguesa

Professor (a): Márcia Moreira



primeira !  
segunda ! não  
vale, tá longe de  
casa ! vale sim!  
da última vez não  
valeu ! hoje vale  
! não ! vocês  
sempre dão um  
jeito de ganhar!

encontra  
cadernos antigos  
uma história  
que escreveu aos  
7, o único poema  
aos 15, tantos  
amores. faz café,  
senta no chão  
, lê com carinho



Fonte: <http://nopassodoroteiro.blogspot.com/>

<https://www.instagram.com/p/BjOswCXBec-/?hl=pt-br&taken-by=lauguimaraes>

Acesso em maio de 2018.