

Atauan Soares de Queiroz

AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

uma perspectiva discursiva

Atauan Soares de Queiroz

AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

uma perspectiva discursiva

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 o autor.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cíntia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida
Lucas Andrius de Oliveira

Imagens da capa User5812043 - Freepik.com

Revisão Atauan Soares de Queiroz
Abidiana Soares de Queiroz
Aúbe Soares de Queiroz
Edjany Nascimento

Autor Atauan Soares de Queiroz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Q384a Queiroz, Atauan Soares de -
Autoria e produção de texto: uma perspectiva discursiva.
Atauan Soares de Queiroz. São Paulo: Pimenta Cultural,
2021. 298p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-197-4 (brochura)
978-65-5939-195-0 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Produção de texto. 5. Autoria. 6. Pedagogia. 7. Escola. I. Queiroz, Atauan Soares de. II. Título.

CDU: 81'42
CDD: 000

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.950

SUMÁRIO

Prefácio 12

Introdução..... 15

Capítulo 1

Sobre a autoria: a abordagem discursiva
no ensino da produção escrita 26

Textualidade e fatores pragmáticos..... 42

Produção de texto..... 48

Autoria: a perspectiva enunciativo-discursiva 62

Produção escrita na escola e autoria 74

Capítulo 2

Pesquisa qualitativa em educação 91

Contexto pedagógico e agentes colaboradores/as..... 96

Processos da pesquisa: a geração dos dados 101

Entrevista semiestruturada..... 102

Planejamento docente..... 105

Observação de aula 106

Produções escritas 109

Procedimentos de análise e interpretação dos dados 117

Capítulo 3

Escuta sensível e leitura plural:

enveredando pelo contexto da sala de aula **123**

Dissertação argumentativa na 1^a série..... 125

Do mapa ao território de Gardênia..... 140

Analisando as produções escritas 166

Dissertação argumentativa na 2^a série..... 181

Do mapa ao território de Hortência..... 190

Produção escrita, avaliação coletiva e reescrita 201

Dissertação argumentativa na 3^a série..... 223

Do mapa ao território de Orquídea 239

Produção escrita e reescrita..... 258

Considerações finais..... 275

Referências 286

Sobre o autor 295

Índice remissivo..... 296

sumário

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior a minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2011, p. 373-374).

PREFÁCIO

Por Lícia Maria Freire Beltrão

Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Considerada a singularidade de suas características, a escrita, invento humano milenar, continua suscitando, no curso da história, múltiplas e distintas reflexões.

No âmbito escolar, o seu valor social se mantém garantido, e ela segue, permanentemente, cultivada em todos os segmentos da educação básica. Sua específica materialidade impõe procedimentos de ensino e aprendizagem constitutivos de dois campos de estudos que mantêm reciprocidade e ininterruptos diálogos: o da leitura, na perspectiva de sua decodificação, e o da produção textual, na perspectiva de sua codificação arquitetada.

Sem desprezar essas particularidades e com atenção concentrada na produção textual escolar, visando a ampliar o debate teórico e metodológico sobre práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na perspectiva da constituição do/a aluno/a como sujeito-autor, o professor Doutor Atauan Soares de Queiroz alarga sua experiência profissional e estreia, no mundo editorial, de modo brilhante e responsabilidade intelectual admirável, assinando *Autoria e produção de texto: uma perspectiva discursiva*, livro necessário e oportuno com o qual intenciona contribuir com a trajetória de pesquisadores/as, docentes e estudantes da graduação e pós-graduação, que buscam compreender, à luz da Análise de Discurso Francesa e da Linguística Textual, as relações entre práticas pedagógicas de Língua Portuguesa e constituição de sujeitos-autores e ensinar a continuidade das reflexões acerca do ensino de produção textual na escola.

Para os que, como eu, continuam acreditando no valor da pesquisa adequadamente fundamentada e que percorrem itinerários necessários que não somente resultam na ampliação de um acervo bibliográfico temático, mas, do ponto de vista político-pedagógico, se implicam com a emancipação de estudantes que, no seu percurso formativo, demandam dos estudos desta área do conhecimento - a escrita -, amplamente considerada, e a produção textual - especificamente -, práticas que “cimentam sua cidadania”, *Autoria e produção de texto: uma perspectiva discursiva*, além de necessário e oportuno, é urgente, pelo que, de modo competente e comprometido, instiga, alerta, pergunta, questiona, sugere!

Gerado e alimentado, na perspectiva da ampliação de *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*, pesquisa desenvolvida pelo autor no percurso de sua formação bem sucedida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, o livro se organiza em três amplos capítulos - *Sobre a autoria: a abordagem discursiva no ensino da produção escrita; Pesquisa qualitativa em educação; e Escuta sensível e leitura plural: enveredando pelo contexto da sala de aula* -, que nos dão uma visão panorâmica das práticas pedagógicas de escrita no Ensino Médio, pondo em relevo a constituição do/a estudante como sujeito-autor. À luz das contribuições teóricas da Análise de Discurso Francesa e da Linguística Textual, o autor analisou importantes recursos pedagógicos que influenciam, no seu parecer, a constituição de subjetividades, identidades e autorias: o discurso docente, o planejamento, a aula e a produção textual dos/as alunos/as, o que lhe possibilitou perceber as especificidades de cada série que integra o Ensino Médio; e saber para onde o ensino da escrita caminha nas aulas de Língua Portuguesa e como contribui ou pode contribuir para a assunção da autoria.

Tecido com fios coerentes, coesos e rigorosos, sem dispensar o rigor outro, um exemplo exemplar de exercício metalinguístico

consciente, o debate concorre para que abundem compreensões e sentidos atribuídos às produções textuais que representam os/as alunos/as cuja autoria ali se inscreve.

Ainda que os méritos já arrolados soem suficientes na sustentação da qualidade do que se apresenta em *Autoria e produção de texto: uma perspectiva discursiva*, vale agregar, pelo menos, mais três primorosas razões que realçam os méritos e que, certamente, não passarão despercebidas por quaisquer outros/as leitores/as: a relação entre diversidade e unidade, materializada na trama textual, pelo encontro promovido, pelo autor, de estudiosos de diferentes nacionalidades, com estudos de diferentes linhagens, mas todos convergindo para a linguagem humana, esse objeto universal e de grandes dimensões; as considerações em torno do que foi motivação e busca pertinente: o/a aluno/a, como sujeito-autor, associado ao que adverte sobre a sua constituição: “o desenvolvimento da autoria na escola é possível, sim, desde que se favoreça pedagógica e discursivamente o aparecimento consciente das idiossincrasias daquele/a que escreve. Cada vez mais consciente dos processos de funcionamento do texto, o sujeito constrói sua autonomia linguística e discursiva”; e, finalmente, a preocupação precípua do autor, escrita, muitas vezes, no avesso do texto, com o humano e com um dos seus engenhos, a escrita, no caso, a escrita escolarizada, à qual todo/a estudante dedica seu tempo, sua sensibilidade, sua inteligência, sua poética, seu ser. Entretanto, como todo objeto de cultura, não brota, não brotará, naturalmente... Brota, brotará a partir da implicação do outro, da outra, da minha implicação, da sua, da nossa implicação, da implicação de professores e professoras que somos nós.

Com expectativas de que esses tenham sido suficientes argumentos para você prosseguir, passando para a próxima página de *Autoria e produção de texto: uma perspectiva discursiva, deseje-lhe uma proveitosa e comprometida leitura!*

Verão de 2021.

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória como docente de Língua Portuguesa (LP), tenho escutado constantes e generalizadas reclamações por parte dos/as professores/as em relação ao desempenho dos/as estudantes quando produzem textos de variados gêneros. O desempenho linguístico insatisfatório dos/as alunos/as das escolas públicas brasileiras em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades de escrita nas avaliações de nível nacional e internacional - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - aponta para a necessidade de sempre se reavaliar o ensino da produção escrita.

Além dos problemas voltados para questões de textualidade e correção gramatical e ortográfica, nota-se, na escrita do/a estudante do Ensino Médio (EM), uma dificuldade maior: a de se assumir sujeito do seu dizer nos textos que produz. Muitos/as alunos/as transcrevem, reproduzem, parafraseiam, mas criam pouco ou quase nada, ou seja, não assumem efetivamente a função-autor quando escrevem (ORLANDI, 2012b; CURI, 1998).

Considerando essa situação pouco satisfatória materializada no contexto escolar, algumas questões acerca do ensino da produção textual podem ser postas em destaque: Como as práticas pedagógicas com a produção escrita acontecem no EM? O que o/a professor/a prioriza no processo de ensino e aprendizagem da escrita? Como docentes concebem língua(gem), escrita e autoria? Os/as estudantes se assumem autores/as quando escrevem textos? O que é ser autor/a, quando o assunto é a escrita no EM? Este livro discorre sobre as questões em tela, por meio de um debate teórico-

metodológico acerca das práticas de escrita escolarizadas, na perspectiva da constituição do/a aluno/a como sujeito-autor.

Discursivamente, a função-autor foi teorizada por diversos/as estudiosos/as, em diferentes perspectivas. Teço as reflexões constantes no livro com base, sobretudo, nos trabalhos de Orlandi (2013, 2012a, 2012b, 2012c, 2006, 2001). De acordo com a autora, o sujeito sempre se encontra inscrito, de alguma maneira, nos textos que elabora. Há diferentes modos pelos quais essa inscrição pode ocorrer. Os modos correspondem a diferentes representações que indicam diferentes funções enunciativo-discursivas.

Primeiramente, Ducrot (1987) propôs duas funções enunciativas do sujeito: *locutor*, função pela qual o sujeito se representa como “eu” no discurso, e *enunciador*, a perspectiva que o “eu” constrói (ORLANDI, 2012b). Baseando-se nessa distinção e no princípio de autoria foucaultiano, Orlandi acrescenta uma terceira função, a de autor. Apesar de ancorar-se em Foucault, Orlandi trata a noção de autor em perspectiva mais abrangente. Segundo Foucault (1969), essa noção não pode ser utilizada para qualquer discurso. Para Orlandi, o princípio é mais geral, pois o texto pode não apresentar autor específico, todavia sempre se atribui autoria a ele.

A partir desses princípios e pressupostos, Orlandi (2012b) coloca a função-autor junto às demais funções sistematizadas por Ducrot, de forma hierárquica. Assim, temos: locutor, enunciador e autor. Nessa ordem, as funções vão em direção ao social. A função-autor é aquela em que o sujeito está mais afetado pelo social. É a função que o “eu” assume como produtor da linguagem. A escola, por sua vez, como principal agência social da cultura escrita, deve atuar nessa passagem, a partir do trabalho pedagógico com a linguagem.

Em consonância com o pensamento de Orlandi, parto da premissa de que não há texto destituído de autoria. A autoria aparece

em maior ou menor intensidade quando o sujeito escreve. Ao escrever, ele se inscreve. É nas interações entre sujeitos afetados pelas condições históricas e sociais de produção que os sentidos se constituem e as singularidades afloram. Para formular a compreensão enunciativo-discursiva da função-autor que norteia este trabalho, considero as reflexões teóricas desenvolvidas por Orlandi no âmbito da Análise de Discurso Francesa (ADF) bem como os estudos enunciativos propostos por Bakhtin (1981, 2011). Nessa perspectiva, autor é o “sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inscrito, na posição em que se constitui” (ORLANDI, 2012b, p. 105). A alteridade é condição incontornável para a constituição do sujeito e da autoria.

Há quem diga que não é possível constituir-se autor no contexto do EM. Indo de encontro a essa assertiva, os conhecidos estudos de Gallo (1992) e Pfeiffer (1995), por exemplo, mostram profícuas análises sobre autoria e escrita na educação básica, as quais revelam que, mesmo nas séries iniciais, quando estudantes ainda estão iniciando habilidades relativas à produção escrita, há movimentos de autoria, traços de singularidades, que se manifestam nas produções linguísticas orais e escritas dos/as alunos/as (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010). Nesse sentido, o desenvolvimento da autoria na escola é possível sim, desde que se favoreça pedagógica e discursivamente o aparecimento consciente das idiossincrasias daquele/a que escreve. Cada vez mais consciente dos processos de funcionamento do texto, o sujeito constrói sua autonomia linguística e discursiva (QUEIROZ; DIAS, 2017).

Segundo Costa Val (2009), ainda nos deparamos com a pouca preocupação em relação aos aspectos discursivos em sala de aula. Mais evidente ainda, para Lagazzi-Rodrigues (2010), é a pouca sistematização e reflexão sobre o debate acerca do ensino de produção textual com enfoque na autoria. A autoria é “pouco tematizada durante

o percurso escolar [...], fica repetida e estabelecida como 'qualidade ou condição de autor' e o autor como 'escritor de obra artística, literária ou científica" (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 83).

Fiad (2008, p. 217) corrobora a situação aludida quando diz que "a discussão sobre autoria relacionada a textos de crianças e jovens ainda é pouco frequente e inexplorada", e defende que "a escrita de escolares vem deixando de ser um objeto de estudo, enquanto é visível o aumento de pesquisas sobre a escrita de acadêmicos e professores". Em suma, o tema da autoria no contexto escolar ainda é pouco debatido e carece de maior atenção.

Constata-se, também, que a questão da autoria não aparece ou aparece de maneira muito tímida nos documentos oficiais de parametrização do ensino e no contexto do EM. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM (PCN+) destacam a importância da construção da autonomia e do protagonismo quando o assunto é produção de texto, sem fazer referência alguma à autoria. Essas expressões não podem ser utilizadas indiferente e intercambiavelmente, pois há distinção semântica a se fazer.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mobiliza a noção de autoria, contudo a trata de modo abrangente, considerando-a "como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas" (2018, p. 473). Por estar quase sempre acompanhado do adjunto adverbial "na vida pessoal e coletiva", depreende-se que o termo autoria é utilizado com semântica semelhante ao do item lexical "protagonismo". Não se trata do autor, produtor da linguagem, afetado pelas condições socioculturais e históricas de produção, mas de uma noção ampliada e imprecisa de agência social.

A única iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que incentiva e orienta explicitamente o ensino da produção de textos nas escolas públicas, com enfoque no trabalho pedagógico com os gêneros textuais e no desenvolvimento da autoria, tem sido a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), que busca, dentre outros objetivos, “promover a reflexão e o aprendizado coletivo, contribuindo para a ampliação do conhecimento e para o aprimoramento do ensino da leitura e da escrita” (RANGEL, 2011, p. 3).

O programa, incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, acontece em duas vertentes: nos anos pares, realiza-se o concurso e, nos anos ímpares, as ações de formação presenciais e a distância para docentes. Há também uma comunidade virtual da OLP que oferece cursos e dialoga com o público por meio da personagem Olímpia, do fórum de discussão e do espaço rede de ancoragem. Mesmo nas etapas mais avançadas da OLP, como seminários e premiação, professores/as que acompanham os/as alunos/as que têm seus textos selecionados continuam em formação.

O programa também disponibiliza publicações acerca das etapas do concurso aos/às docentes, como a revista *Na ponta do Lápis*, que trata, dentre outros temas, da autoria e dos recursos autorais em produções textuais na escola. Além das publicações, têm sido disponibilizados diversos cursos gratuitos *online* para professores/as que se interessam em trabalhar com a produção textual na escola, tais como: *Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula*; *Caminhos da escrita*; *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*; e *Avaliação de textos*. Há também vídeos, áudios e jogos de aprendizagem voltados para a produção de poemas, memórias, crônicas e artigos de opinião, gêneros privilegiados pela OLP.

Apesar de haver uma adesão significativa de professores/as à OLP no país, muitos/as optam por não participar. Proporcionalmente, o número de docentes participantes em relação ao de escolas inscritas é

relativamente menor. Além disso, há professores/as que se inscrevem e desenvolvem parcialmente as atividades da OLP ou não as realizam. Como docentes são apenas convidados/as a se inscreverem no programa, a repercussão dessa iniciativa varia de escola para escola. Entendo que, sob nenhuma hipótese, o programa pode se tornar obrigatório; no entanto, o convite não tem sido suficiente para sensibilizar mais docentes a participarem.

Se mais professores/as de LP aderissem à proposta da OLP em sala de aula, sem dúvida, a produção escrita na escola assumiria outro valor e os/as estudantes alcançariam melhor desempenho. Além disso, a OLP busca o resgate da importância da produção escrita. O propósito de produzir textos para serem publicados e lidos por outras pessoas, de diferentes regiões, recupera esse significado mais amplo da escrita e incentiva sua prática no contexto escolar e fora dele, estimulando a autoria.

Além da OLP, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também tem trazido a temática da autoria à tona. Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicaram *A Redação no Enem 2012 - Guia do Participante*, reformulada em 2013, com o objetivo de “tornar o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (MEC/INEP, 2012).

Nesses guias, as expressões *autoria* e *indícios de autoria figuram*, vagamente, em dois critérios da competência III, caracterizada por “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2013, p. 19), conforme se vê a seguir:

200 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando *autoria*, em defesa de um ponto de vista.

160 pontos - Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com *indícios de autoria*, em defesa de um ponto de vista.

Essas são as únicas referências em 42 páginas. Mas o que seria autoria? Qual é a diferença entre autoria e indícios de autoria? Não há esclarecimentos sobre a concepção de autoria constante no guia. Com base nos excertos destacados, infere-se apenas que texto com autoria tem qualidade superior a texto com indícios de autoria, uma vez que a pontuação deste segundo critério é inferior ao primeiro. Percebe-se, assim, que a preocupação com a assunção da autoria, no contexto escolar, passa a crescer paulatinamente, mas ainda precisa ser discutida e refletida com mais afinco, de forma sistemática, principalmente em relação à pedagogia que norteia o trabalho com a escrita autoral, pois não se mostra firmemente estabelecida.

Para que essa condição de autor/a ganhe espaço na escola, é imprescindível que a escrita não se volte exclusivamente para o atendimento às exigências de políticas avaliativas externas. Segundo Beltrão (2006, p. 116-117),

as instâncias discursivas nas quais são gerados os critérios dos exames vestibulares [...] detêm o maior poder de argumento sobre as questões da escrita escolar, pois, ainda que não se vinculem diretamente às instâncias nas quais se formulam princípios da Educação Básica, prescrevem normas, orientam a escrita que é examinada, visando ao acesso do estudante ao ensino superior, patamar de educação prometido e desejado pela maioria.

Atualmente, a pedagogia que norteia o ensino da escrita no EM continua se baseando em processos seletivos como o vestibular e se volta especialmente para o Enem. É o Enem que estabelece e

legítima, de forma verticalizada, “o que” ensinar e “como” ensinar nas aulas de LP. Para que a dimensão discursiva da produção de texto seja explorada a contento, a escola precisa problematizar esse paradigma linear e utilitarista de ensino, que se inspira em uma concepção de escrita como expressão do pensamento. Apesar de existirem inúmeros trabalhos publicados em uma perspectiva mais abrangente e crítica, como Mendonça (2013), Ruiz (2013), Guimarães (2012), Costa Val (2009), Antunes (2009; 2003), Beltrão (2006), Bunzen e Mendonça (2006), Geraldi (2006), Batista (2001), Curi (1998), Rocco (1981), que podem nortear, fundamentar e ampliar o trabalho pedagógico com a produção de texto na escola, vemos que comumente o exercício da escrita ainda fica restrito à famigerada redação, principalmente em tempos de Enem.

Com o intuito de problematizar esse cenário e manter acesa a discussão sobre a escrita no EM com foco na autoria, visando à promoção de reflexões críticas e criativas, apresento esta obra, cujo objetivo central é *ampliar o debate teórico e metodológico sobre práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na área da produção escrita, na perspectiva da constituição do/a aluno/a como sujeito-autor*. A dissertação de mestrado¹ que originou o livro, intitulada *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*, resulta de uma investigação de natureza qualitativa e inspiração etnográfica, defendida e aprovada no ano de 2015, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Seis anos depois, retomo-a para publicá-la. Faço isso nesse momento porque hoje me encontro com o doutoramento concluído. Em 2020, defendi a tese² *Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras*, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

1 A dissertação de mestrado foi orientada pela professora Dra. Lícia Maria Freire Beltrão e coorientada pela professora Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

2 A tese de doutoramento foi orientada pela professora Dra. Juliana de Freitas Dias.

Minha condição de leitor, escritor, professor e pesquisador mais amadurecido possibilitou-me realizar adaptações, ajustes, correções e refinamentos no texto.

Em termos teóricos, para estruturar a obra, ancore-me na ADF, todavia não assumo a posição de analista do discurso. O estudo não se debruça sobre as categorias discursivas ou utiliza de forma exaustiva os procedimentos teóricos e metodológicos. A ADF é recrutada como dispositivo teórico orientador. Por isso, mobilizo conceitos caros à ADF, como autoria, discurso, sentido, condições de produção, formação discursiva e formação ideológica, levando em conta sua pertinência para a análise e interpretação dos dados.

Considerando a complexidade do objeto de estudo, fez-se mister estabelecer relações de entrosamento entre a ADF e a Linguística de Texto (LT), uma vez que a função-autor é a função que o sujeito assume como produtor de texto. Para que isso se concretize, o sujeito-autor precisa operar satisfatoriamente estratégias de construção textual que sejam orientadas pelos princípios de coerência, não-contradição, progressão, conhecimento dos mecanismos léxico-gramaticais, dentre outros fatores. Esses elementos o tornam visível no texto. Pela visibilidade, o sujeito torna-se identificável. Um autor é sempre identificável. Dessa forma, os estudos desenvolvidos no campo da LT, principalmente os relativos aos elementos da textualidade (coesão e coerência textuais) nas suas inter-relações com os fatores pragmáticos (GUIMARÃES, 2012; KOCH, 2011; MARCUSCHI, 2008, 2005), contribuíram significativamente para realizar leituras analíticas de um processo de subjetivação que só pode ser compreendido a partir de um olhar plural.

Para organizar a obra, do ponto de vista composicional, foram criados três capítulos, os quais passo a descrever sucintamente. Além desta introdução, que ora textualizo, há o primeiro capítulo, que trata da discussão teórica e se organiza em quatro seções. Inicialmente,

trago os fundamentos teóricos da ADF e os conceitos mobilizados no estudo. Em seguida, discorro sobre as contribuições da LT, pondo em destaque os elementos da textualidade. Depois, abordo a produção escrita do ponto de vista teórico, evidenciando minha compreensão sobre o que são gêneros textuais, com base na leitura dos escritos bakhtinianos. Na seção seguinte, explano especificamente sobre o conceito e as concepções de autoria em uma perspectiva discursiva, para, em seguida, apresentar a concepção de autoria que assumo no estudo. Por fim, abordo o trabalho pedagógico com a produção escrita na escola na sua inter-relação com a constituição da autoria, a partir dos estudos desenvolvidos por autores/as do campo da Educação que concebem a língua(gem) como forma de interação.

No capítulo dois, explico e descrevo a escolha metodológica, pondo em destaque a importância da pesquisa qualitativa em educação com abordagem discursiva e inspiração etnográfica para refletir, (re) pensar e debater fenômenos/temas/objetos de natureza humana e social, presentes no contexto escolar. Em seguida, caracterizo o cenário pedagógico; arrolo os motivos que me levaram a escolher o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, *campus* Barreiras, como *locus* de investigação; e apresento as agentes colaboradoras do estudo, três professoras de Língua Portuguesa que atuam no EM integrado, e suas respectivas turmas, totalizando um universo de 03 (três) turmas. Além disso, nesse capítulo, descrevo e aprecio os instrumentos para a geração dos dados, destacando as especificidades e a importância de cada um. Por fim, apresento um roteiro de leitura e avaliação das produções escritas dos/as estudantes, na tentativa de perceber como a autoria se manifesta nos textos.

No capítulo três, realizo a análise e interpretação dos dados empíricos por meio de leitura enunciativo-discursiva. Analiso os recortes discursivos, por série, fortalecendo um dos argumentos do estudo, de que a constituição da autoria é um processo paulatino

e se dá em forma de ascensão assim como a própria organização do EM. Evidencio, por série, as especificidades do discurso de cada docente, considerando suas concepções, compreensões, crenças e etnométodos; caracterizo o planejamento docente e como ele se atualiza em sala de aula, nas relações dialógicas entre professora e discentes; e analiso as produções textuais dos/as alunos/as, por meio de uma leitura voltada para a dimensão discursiva, semântica e gramatical do texto.

Depois do capítulo três, faço as considerações conclusivas, que arrolam os principais achados do estudo, bem como as constatações, as dúvidas e as possibilidades. Para finalizar, quero destacar que, com esta obra, pretendo (i) contribuir com a trajetória de pesquisadores/as, docentes e estudantes da graduação e pós-graduação, que buscam compreender, à luz da ADF e da LT, as relações entre práticas pedagógicas de LP e constituição de sujeitos-autores; e (ii) ensejar a continuidade das reflexões acerca do ensino da produção textual no contexto escolar.

1

**SOBRE
A AUTORIA:
A ABORDAGEM
DISCURSIVA
NO ENSINO
DA PRODUÇÃO
ESCRITA**

Acabou vendo Joan Brossa que os verbos do catalão tinham coisas por detrás, eram só palavras, não (MELO NETO *apud* FIORIN, 2007, p. 5).

Para que se tente compreender as complexas relações existentes entre a constituição de sujeitos-autores e a dimensão discursiva dos textos e das práticas pedagógicas da escrita, é importante considerar que a língua não é uma forma abstrata, como defendem conhecidos modelos teóricos da linguística, mas uma forma material. Para Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2007, p. 175), “o discursivo só pode ser compreendido como um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base”, a saber, a materialidade linguística: as formas linguístico-históricas, formas encarnadas na história para produzirem sentidos.

No tocante ao ensino da Língua Portuguesa (LP), segundo Costa Val (2009, p. 23), é necessário levar em conta a dimensão discursiva da materialidade linguística, para que se permita aos/às usuários/as da língua

[...] a possibilidade de escolher, no leque de opções disponíveis, aquelas que melhor expressam seus objetivos, os efeitos de sentido desejados, etc. em função da identidade que assumem em cada texto, do lugar de onde falam e da imagem mental que têm do destinatário, da situação de interlocução, do suporte e do campo de circulação de sua fala ou escrita.

A abordagem discursiva tem produzido significativas mudanças nas prioridades da disciplina de LP e do seu ensino. Comumente, muitos/as estudantes associam a aula de LP com o momento de ler, compreender, analisar, interpretar e produzir textos. Essa adequação teórica e metodológica por parte do/a docente, que incorpora o mundo da escrita em sua complexidade, é, indubitavelmente, “uma alteração significativa, que parte do pressuposto de que existem diversos usos linguísticos e, logo, admitem-se padrões linguísticos mais flexíveis” (COSTA VAL, 2009, p. 24).

Para fundamentar este estudo, no que diz respeito à discussão sobre a dimensão discursiva do ensino da LP, mais especificamente do ensino da produção do texto escrito, apoio-me nas contribuições teóricas da Análise de Discurso Francesa (ADF), na vertente brasileira, liderada por Eni Puccinelli Orlandi, que é definida como uma “teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação” e que procura problematizar as formas de reflexão estabelecidas (ORLANDI, 2006, p. 12).

Essa perspectiva crítica a torna um campo de estudo mais fecundo, que oferece grandes possibilidades de pesquisa. Por considerar o sujeito situado na história, analisa os processos e as condições sociais de produção da materialidade linguística, buscando entender como as construções discursivas estabelecem, inculcam, legitimam e (re)produzem sentidos. Essa relação do sujeito com o discurso que articula é bastante complexa e multifacetada. Para Orlandi (2007, p. 78),

Discursivamente, não há um sujeito-absoluto, autossuficiente, nem um sujeito-complemento, inteiramente determinado pelo fora. Esse espaço da subjetividade na linguagem é um lugar tenso onde jogam os mecanismos discursivos da relação com a alteridade.

Dessa forma, para a ADF, o sujeito não é um indivíduo intencional, completamente responsável pelo que diz, como defendem os estudos de abordagem pragmática, mas um sujeito que é também determinado pela história, pelo inconsciente e pela ideologia. Um sujeito que pode se representar de variadas formas em um mesmo espaço textual.

Em relação a sua história, a ADF é um campo de estudo que surgiu na França na década de 1960, a partir dos trabalhos de Z. S. Harris (MAZIERE, 2007). No entanto, sua fundação enquanto disciplina ocorre com Jean Dubois e Michel Pêcheux (MALDIDIÉ, 2003). Embora com interesses distintos, ambos os pesquisadores colocam o Marxismo e a política num lugar privilegiado. Diferentemente de

Dubois, Pêcheux defende que o estudo do discurso não constitui uma passagem natural da Lexicologia para a AD. Para o filósofo francês, é necessário que aconteça uma ruptura epistemológica, colocando o discurso na relação com a ideologia e o sujeito (MUSSALIM, 2009).

No que diz respeito aos fundamentos epistemológicos, a ADF se constituiu como campo interdisciplinar, uma vez que resultou da articulação entre três distintas áreas do conhecimento, quais sejam, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A ADF é herdeira dessas três disciplinas, não de modo subserviente, e trabalha um conceito essencial, o discurso, sem deixar reduzir-se ao objeto da Linguística, nem corresponde ao que teoriza o Marxismo e a Psicanálise. Interrogando e criticando as práticas de análise de conteúdo, o psicologismo e o sociologismo, a ADF propõe estudos que trabalham as relações entre sujeito, língua e história. Por considerar as imbricações entre os domínios linguístico e histórico, dois conceitos se tornam fundamentais à ADF: ideologia e discurso.

Segundo Brandão (2012, p. 18), “as duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault”. Com base no trabalho desses dois teóricos, Pêcheux formula seus conceitos. Em relação a Althusser, a influência se deu mais especificamente por meio dos estudos sobre aparelhos ideológicos do Estado para a construção do conceito de “formação ideológica” (FI). De Foucault, Pêcheux se apropria da noção de “formação discursiva” (FD), com consideráveis adaptações (BRANDÃO, 2012).

Especificando as contribuições das filiações teóricas, a ADF herdou da linguística funcional a compreensão de que a relação linguagem/pensamento/mundo não se dá pela univocidade, ou seja, não existe relação direta entre signo e mundo. Essa compreensão é muito importante para os estudos de abordagem discursiva porque considera que a língua não é transparente, mas opaca e polissêmica.

Os sentidos, por sua vez, são produzidos nas relações com fatores de ordem social, ideológica e histórica.

Indo de encontro a modelos teóricos que realizam abstrações da língua, como o Gerativismo de Chomsky e o Mecanicismo de Bloomfield, a ADF conjuga a língua com a história no processo de produção de sentidos. A materialidade discursiva é, pois, o lugar onde se manifestam as relações de forças e de sentidos que refletem confrontos ideológicos. Segundo Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2012a, p. 44), a “materialidade discursiva [...] remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos) em uma conjuntura histórica dada”.

Do Marxismo, mais especificamente do materialismo histórico, a ADF herdou a concepção de sujeito histórico, isto é, um sujeito marcado pelas condições sócio-históricas e ideológicas de uma determinada formação social. As ideologias não são ideias que se originam nos sujeitos, são forças materiais que constituem os sujeitos. A ideologia é reflexo das estruturas sociais e econômicas e dos sistemas culturais, todavia não existe uma correlação entre estrutura da língua e da sociedade, o que há é uma construção conjunta e simbiótica do sociocultural e do linguístico (QUEIROZ, 2020; ORLANDI, 2012b).

Por fim, da Psicanálise, a maior herança foi a mudança de perspectiva na compreensão de ser humano como sujeito. Depois dos estudos de Freud acerca do inconsciente, a ideia de sujeito como entidade homogênea passou a ser fortemente questionada. O inconsciente é um espaço desconhecido onde habitam vozes diversas, como o discurso da mãe, do pai, da família, das instituições, do estado, e em relação aos quais o sujeito se constitui. Esse processo só se torna possível por meio da linguagem. Para Lacan, a linguagem é condição do inconsciente. Nesse sentido, o homem passa a ser considerado sujeito afetado pela história e pelo inconsciente, dividido e clivado pelo consciente e inconsciente; sujeito que se constitui na relação

com o simbólico, na história. Além da noção de sujeito, a ADF recruta três noções próprias à Psicanálise, de forma articulada, quais sejam, imaginário, real e simbólico. No entanto, há uma especificidade nessa articulação, uma vez que as três noções, na ADF, estão relacionadas à ideologia e à determinação histórica, não ao inconsciente, como acontece na Psicanálise (ORLANDI, 2007).

Assim como acontece em outras áreas do conhecimento, a ADF passou por fases e mudanças de perspectiva na compreensão do seu objeto de estudo e reflexão, percorrendo três períodos durante seu desenvolvimento teórico. A primeira época, a AD-1, influenciada decisivamente pelos pressupostos do estruturalismo, trabalha com a análise de discursos mais estabilizados, por serem menos polêmicos e permitirem uma menor abertura para a variação do sentido, uma vez que surgem a partir de condições de produção mais estáveis (MUSSALIM, 2009). As noções de máquina discursiva como máquina fechada sobre si mesma, mais conhecida como Análise Automática do Discurso (AAD), e sujeitos como servos assujeitados são próprias desse momento (PÊCHEUX, 2010b). Nessa perspectiva, quem de fato diz não é o sujeito, mas uma instituição, uma teoria, um mito etc.

A AD-2, por sua vez, apresenta um deslocamento teórico. O foco se centra nas relações entre as máquinas discursivas estruturais. O conceito de formação discursiva, tomado de empréstimo de Foucault, faz explodir a noção de máquina estrutural fechada sobre si mesma (MUSSALIM, 2009). Uma FD não é um espaço fechado. Constitui-se pela “invasão” de elementos pertencentes a outras FD. O sujeito continua sendo visto como efeito de assujeitamento à maquinaria de uma dada FD, contudo, apresenta diferenças substanciais. A noção de sujeito é concebida pela AD-2 como uma dispersão. Apesar de o sujeito desempenhar diferentes papéis, ele não é totalmente livre. O sujeito sofre interdições por parte da FD com a qual se identifica, uma vez que esta é ajustada por uma formação ideológica (FI). Em suma,

esse período é marcado por poucas inovações. O deslocamento acontece de forma mais sensível na construção do *corpus* discursivo (MUSSALIM, 2009).

Por fim, no terceiro momento, a AD-3, o primado do Outro sobre o mesmo se intensifica, ocorrendo a desconstrução das maquinarias discursivas (PÊCHEUX, 2010b). A noção de sujeito sofre um deslocamento significativo, uma vez que é definido de maneira menos estruturalista. O sujeito é heterogêneo, descentrado, clivado e dividido. A centralidade não se volta mais para o “eu”, já que o outro, o inconsciente, também constitui o “eu”. O discurso é compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores. Além dessa mudança de compreensão, os estudos desse período partem da premissa de que os diferentes discursos que atravessam uma dada FD não se formam de maneira independente, mas se constituem de forma regulada no interior do interdiscurso (MUSSALIM, 2009). A análise de discurso por etapas, com ordem rígida, explode, consequência dessa nova concepção de análise, ou seja, do interdiscurso, a memória discursiva, o já-dito que possibilita todo dizer.

As pesquisas mais recentes revelam a primazia do interdiscurso sobre o discurso (MUSSALIM, 2009). A ideia de máquina discursiva fechada, relacionada à informática, é abandonada. Os conceitos de interdiscurso, condições de produção, formação discursiva e formação ideológica, mostram-se necessários para os estudos no âmbito da AD, sendo permanentemente discutidos. Em sua última fase, a AD é influenciada, fortemente, pelas questões relativas à alteridade. Ao longo dessas três épocas, o percurso teórico de Pêcheux realiza reconfigurações substanciais em conceitos fundantes.

A disciplina do discurso fundada por Pêcheux promove uma mudança no âmbito da Linguística, uma vez que lança mão de conceitos de outras áreas que fogem ao alcance do domínio linguístico para compreender processos discursivos. Além disso, a língua deixa

de ser vista apenas como sistema ou estrutura, para ser concebida, sobretudo, como acontecimento. Pêcheux não separa estrutura de acontecimento. Em vez disso, relaciona a linguagem a sua exterioridade, ou seja, ao interdiscurso.

O interdiscurso é “definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, conhecido como memória discursiva, “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito” (ORLANDI, 2013, p. 31). Orlandi (2005, p. 11) defende que os sujeitos possuem filiações a um saber discursivo que não se adquire,

[...] mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. O interdiscurso é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas. As formações discursivas, por sua vez, são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em uma situação dada, em uma conjuntura dada.

Observa-se, portanto, que o dizer está atravessado pelas condições sociais e históricas de produção. Existe um vínculo entre o dizer e a exterioridade, que não é relacional, é constitutivo. O interdiscurso é o conjunto do dizível. Não é integrador da discursividade, é seu princípio de funcionamento. Sempre já há discurso, isto é, aquilo que é enunciável e exterior ao sujeito que enuncia. É recorrendo à memória discursiva, ao já-dito, que o sujeito ressignifica, significando-se.

Paralela à noção do interdiscurso está a do intradiscurso. Enquanto o interdiscurso está no nível da constituição, do enunciado, da verticalidade, do repetível, do mesmo, o intradiscurso está no nível da formulação, da enunciação, da horizontalidade, e diz respeito ao diferente, no *hic et nunc* do sujeito. O interdiscurso controla os deslocamentos das fronteiras existentes entre as FD, agregando os elementos pré-construídos. No interdiscurso, não existe lugar para o sujeito. O sujeito se particulariza no intradiscurso. Pelo intradiscurso,

o sujeito interfere no repetível. Constituição e formulação são duas instâncias indissociáveis.

Com base no pressuposto de que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 2014a, p. 213) e de que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 2013, p. 17), Pêcheux distingue o sujeito da enunciação do sujeito universal e explicita os efeitos da formação discursiva (FD) na forma-sujeito. Por meio da forma-sujeito, o sujeito se insere em uma determinada FD, com a qual ele se identifica e que o constitui (GRIGOLETTO, 2005).

Influenciado, inicialmente, pelo pensamento de Foucault e Althusser, Pêcheux desenvolve o conceito de formação discursiva como categoria de análise para realizar suas reflexões em AD. Não há apenas uma apropriação do conceito por parte de Pêcheux, mas uma ressignificação, uma vez que Foucault define FD como (*apud* MUSSALIM, 2009, p. 119):

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Pêcheux (2010, p. 164), por sua vez, especifica que FD é

aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinado pelo estado de luta de classes, determina “o que pode e deve ser dito” (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)

Observam-se evidentes relações entre as concepções de Foucault e Pêcheux sobre FD, uma vez que ambos trazem a ideia de que a FD determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição social. Uma FD é marcada por regularidades concebidas como mecanismos de controle que determinam o externo e o interno de uma FD. A FD é atravessada pelo pré-construído, isto é, discursos de diversas origens que são assimilados por ela numa relação de aproximação e distanciamento, de aliança e confronto (MUSSALIM, 2009). Diferenciando-se de Foucault, no conceito proposto por Pêcheux, constata-se a forte influência do materialismo histórico.

Segundo Pêcheux (2010), o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores. Esse efeito não está alocado em um lugar específico. Constitui-se nas relações entre sujeitos e sentidos. Sujeitos e sentidos se constituem ao se inscreverem em múltiplas FD. As FD são diferentes regiões que recortam o interdiscurso, as quais refletem as diferenças ideológicas, a maneira como as posições dos sujeitos, a partir de determinados lugares sociais, produzem sentidos distintos. Orlandi (2007, p. 20) destaca que

[...] o limite de uma formação discursiva é o que a distingue de outra (logo, é o mesmo limite da outra), o que permite pensar (como Courtine, 1982) que a formação discursiva é heterogênea em relação a ela mesma, pois já evoca por si o “outro” sentido que ela não significa.

Dessa forma, a relação com as variadas FD revela que não há coincidência entre palavras e coisas, entre ordem do discurso e ordem das coisas. Um objeto pode apresentar diferentes sentidos para os diferentes sujeitos. É exatamente aí onde se manifesta a relação contraditória entre as formas materiais da língua e as da história.

A noção de FD está sempre associada à de formação ideológica (FI), uma vez que toda FD é regulada por uma FI. Segundo Haroche, Henry e Pêcheux (*apud* BRANDÃO, 1998, p. 38):

Falar-se-á em formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais”, nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posição de classe em conflito umas com as outras.

Dessa forma, percebe-se que uma FI admite mais de uma posição capaz de se confrontar com outra. A FI coloca em relação as forças ideológicas e a FD coloca em relação os discursos. As relações de força podem manter entre si relações de aliança e ou de dominação nas FI, por isso não estão necessariamente em constante confronto (MUSSALIM, 2009).

Para abordar a dimensão discursiva das práticas pedagógicas e da produção escrita no cotidiano da sala de aula, outros conceitos caros à ADF são recrutados na investigação. É necessário considerar, primeiramente, a noção de *condições de produção*, em seu sentido restrito, o contexto imediato, as circunstâncias da enunciação, e em seu sentido amplo, o contexto sócio-histórico, ideológico e cultural (ORLANDI, 2013).

Em sentido restrito, neste estudo, temos (i) o IFBA, *campus* Barreiras, instituição reconhecida sociopositivamente pela população da região oeste da Bahia, sobretudo pelas contribuições geradas para o desenvolvimento da cidade e da região; instituição com 25 anos de existência, alicerçada em discursos e práticas próprias à educação técnica para o trabalho, que têm se modificado cada vez mais ao longo dos anos, em decorrência das demandas sociais e econômicas; e (ii) o contexto da sala de aula, lugar privilegiado onde as diversas FD se presentificam na rotina do dia a dia; onde cada docente, com formação e trajetória profissional particulares, (des)identificando-se

com as mais diversas FD, constitui seu discurso, se constitui no/pelo discurso, constitui o outro e a partir do outro, o/a aluno/a; lugar onde as pessoas, inevitavelmente, se identificam e ou se “desidentificam” com as diversas FD.

Em sentido amplo, temos o país vivendo os processos complexos da globalização neoliberal, com suas inerentes contradições. Bauman (1999, p. 7), por exemplo, defende que

[...] “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” — e isso significa basicamente o mesmo para todos. [...] A globalização tanto divide como une; divide enquanto une — e as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo.

Todas as pessoas são afetadas pelos impactos da globalização neoliberal. Apesar de não ser um fenômeno recente, o atual momento da globalização tem-se caracterizado como o mais impetuoso. A globalização é um processo contraditório que divide e une. Torna-se, assim, imperioso questionar: a globalização tem contribuído para incluir ou excluir?

Problematizando o conceito de globalização numa perspectiva crítica, Abdala Junior (2003, p. 193) defende que não é adequado chamarmos

de globalização esse processo perverso. Globalização pressupõe reciprocidade, e esta não existe nas relações norte/sul. Ocorrem articulações globalizadoras apenas em nível das corporações, que embora sejam multinacionais não deixam de ter suas bases em territórios que consideram mais seguros. Mesmo em relação aos blocos econômicos, colocam-se situações de hegemonia.

Abdala Junior ressalta ainda que essas situações de hegemonia

condicionam as assimetrias dos fluxos mercadológicos. Poderíamos designar essa nova etapa do processo de mundialização da economia capitalista de globalização neoliberal, própria de um capitalismo neo-selvagem, como a rotulou Boaventura Sousa Santos.

Essas palavras revelam e desvelam o nosso tempo. Torna-se complexo, pois, discutir a formação de sujeitos-autores, mais especificamente, o desenvolvimento da competência comunicativa, interativa e textual que acontece no contexto da sala de aula, sem refletir sobre as singularidades da condição humana em relação à realidade social que a cerca; sobre a concorrência, a produtividade, a eficiência e o bom desempenho exigidos do sujeito contemporâneo pela sociedade capitalista neo-selvagem. Independentemente das diferentes concepções em torno da globalização, não podemos negar a sua existência e os seus impactos na vida social.

Faz-se necessário, portanto, considerar as ressonâncias do fenômeno da globalização no cotidiano da escola, porque ora nos abre portas em relação à produção dos saberes, ora nos limita. Na perspectiva do capitalismo neo-selvagem, o sujeito capitalista é reduzido à máquina de produção, subserviente a esse processo, uma vez que produz e consome sem se rebelar. Pensar em singularidades significa pensar também em estratégias de luta. O espaço da escola constitui arena privilegiada no combate às práticas que alienam e asfixiam as singularidades humanas.

Outras noções importantes também figuram na obra, como texto, sentido e silêncio. Em relação ao texto, a ADF propõe um deslocamento na maneira de concebê-lo: o texto é visto aqui não como documento, mas como monumento (ORLANDI, 2001).

Quando se realiza análise de conteúdo, prática própria às Ciências Humanas, o texto se torna, muitas vezes, um pretexto e serve para ilustrar o que está definido anteriormente. O texto é, nessa abordagem, um documento. Quando se considera a exterioridade e a historicidade como constitutivas do texto, dos sentidos e das interpretações, o texto é concebido como monumento (ORLANDI, 2001). Não se busca, nessa segunda perspectiva, extrair um sentido do texto. Intenta-se compreender como o texto funciona, problematizando-se o processo de atribuição de sentidos ao texto. O texto é uma unidade de significação e sua relação com as condições de produção é constitutiva.

O *sentido*, por sua vez, é concebido como “efeito da substituibilidade das expressões, sendo que o conjunto delas produz (pode produzir) um efeito de referência, ou seja, de identificar objetos do mundo a partir de uma visão entre outras, que pode ser tudo, menos ‘objetiva’” (POSSENTI, 2009, p. 372). O sentido não diz respeito a um conteúdo depositado em algum lugar que nós sujeitos vamos procurar. O sentido encontra-se na materialidade discursiva, na materialidade linguística, no fato de que a língua, para produzir sentido, deve, inevitavelmente, se inscrever na história. O sujeito constitui o sentido, constituindo-se, porque é constituído na/pela linguagem. Sujeito e sentido são determinados ideológica e historicamente.

Além disso, considera-se, também, outra característica: a incompletude do sentido, que é definida pelo implícito e pela intertextualidade. As relações de sentido são sempre estabelecidas pelo que está implícito, ou seja, pelo que o texto diz e pelo que não diz, mas poderia dizer; e pelas práticas intertextuais, isto é, pelo que o texto diz e pelo que outros textos dizem. Isso revela que a produção de sentidos é um processo complexo, que requer uma compreensão semelhante.

Por fim, o *silêncio*, pensado como “a ‘respiração’ (fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa

significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2007, p. 13). Portanto, o silêncio não fala, o silêncio significa. Para Orlandi (2007, p. 22), apesar de não podermos definir o silêncio categoricamente, há dois tipos de silêncio:

- a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b I) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b II) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Palavra e silêncio produzem sentidos de modos distintos. Isso constitui a maneira humana de significar, de interagir com a realidade e com o outro. Ao referir-se ao silêncio fundador, não se está buscando a origem do sentido. O silêncio garante o movimento de sentidos (ORLANDI, 2007). A política do silêncio, por sua vez, é o silenciamento. Para a autora, o silêncio pode ser considerado como retórica da dominação e da opressão, pois o sujeito pode se calar, por exemplo, por não querer discutir; e como retórica do oprimido e da resistência, calando-se quando o outro quer ouvir.

Esse conceito é importante para o estudo porque há práticas pedagógicas que incitam o discente a se expressar, fazendo uso da palavra para dizer suas necessidades, todavia há práticas que silenciam e que funcionam como interdição, não permitindo que o sujeito experimente e pratique sua autoria. O silenciamento pode se fazer presente, em maior ou menor intensidade, na constituição da subjetividade do outro.

Além desses conceitos caros à ADF, a teorização de Orlandi (2006, p. 28) sobre o discurso pedagógico, “definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a

qual tende: a escola”, bem como a tipologia do discurso que apresenta (lúdico, polêmico e autoritário), que será pormenorizada na última seção deste capítulo, sendo fundamental para compreender o tema da autoria no contexto escolar.

Assim, com base nas contribuições da ADF, será possível refletir sobre aspectos essenciais relativos ao trabalho pedagógico com a produção textual escrita que acontece no contexto do EM, dentre eles, as condições de produção no momento em que se ensina a escrever; o lugar de onde fala o/a professor/a ao tratar da autoria; a(s) formação(ões) discursiva(s) em que ele/a se insere; a constituição do discurso pedagógico do/a professor/a no trabalho com a produção de texto; o que é silenciado por esse/a professor/a quando interage com os alunos por meio da língua para tratar do texto em sala de aula.

Na investigação, será necessário estabelecer diálogos teóricos entre a ADF e a Linguística Textual (LT), para que seja possível compreender o processo de constituição dos sujeitos autores nos textos que produzem, considerando que esse é um processo complexo que requer do sujeito habilidades relacionadas à construção do texto na dimensão discursiva e, também, textual. A função discursiva autor é a função que o sujeito assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Para que isso aconteça, exige-se do autor, dentre outras coisas, coerência, não-contradição, progressão, conhecimento de regras textuais. Esses elementos “procuram tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa)” e identificável (ORLANDI, 2013, p. 105).

Para se constituir autor, o sujeito precisa desenvolver habilidades discursivas e habilidades textuais, ou seja, habilidades relacionadas à interação discursiva e à organização textual, que envolve a dupla lateralidade do texto: a macroestrutura, “estrutura que se identifica como o significado global do objeto do texto”, e microestrutura, que diz respeito à articulação das frases no texto, resultante das conexões

existentes entre os mecanismos léxico-gramaticais que compõem a superfície textual (GUIMARÃES, 2012, p. 11). Percebe-se, portanto, a importância fundamental dos estudos da LT para explicar um processo de subjetivação, materializado linguisticamente, que só pode ser compreendido a partir de um olhar plural.

TEXTUALIDADE E FATORES PRAGMÁTICOS

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe (CALVINO, 2009, p. 79).

A Linguística Textual (LT) surgiu em meados da década de 1960. No princípio, ocupava-se apenas dos textos escritos e com o processo de produção. Hoje, conforme Marcuschi (2008), volta-se tanto com a produção quanto com a compreensão de textos na modalidade oral e escrita. De maneira mais precisa, “a LT pode ser definida como estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Marcuschi (2008) observa que, até os anos 1980, a LT tratava o texto em suas propriedades cotextuais e, a partir dos anos 1980, já define o texto como um evento comunicativo, deslocando o foco para a questão pragmática, com a análise da intencionalidade e, particularmente, da situacionalidade. Vai-se do cotexto ao contexto.

Segundo Indursky (2010), da década de 1960 até os dias atuais, é possível identificar três fases distintas dos estudos no campo da LT. A primeira fase ficou conhecida como *transfrástica*, uma vez que estudiosos/as da LT entendiam o texto como uma extensão da frase. A diferença entre frase e texto seria meramente de ordem quantitativa.

Na segunda fase, os estudos da LT priorizaram a descrição do texto em sua totalidade. Essa fase ficou conhecida como a *gramática do texto*, caracterizando-se como uma espécie de prolongamento da linguística descritiva. Estudavam-se, por exemplo, relações referenciais e correferenciais. Buscava-se transferir para o objeto texto o conhecimento que estava voltado apenas para o objeto frase. A gramática contemplaria o texto no lugar da frase.

Por fim, surge uma terceira fase, a que permanece até os dias atuais e que se configura pela junção do *processamento do texto* com os *fatores pragmáticos*. Essa fase é pormenorizada na presente seção, considerando suas contribuições para compreender o objeto investigado e para subsidiar o ensino da língua e da produção escrita. A terceira fase revela-se muito produtiva por considerar o texto como ponto de partida e de chegada.

Indo ao encontro das contribuições da LT e tomando como base as reflexões propostas por Foucault acerca da questão da autoria, Orlandi (2012b, p. 104) estende a noção de autoria para a função enunciativa do sujeito, considerando que a função-autor é assumida toda vez que um texto é produzido com

[...] coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração do seu discurso”.

Como dito anteriormente, esses elementos tornam o sujeito visível enquanto autor. E somente é identificável o sujeito que se faz visível no discurso. Para Orlandi (2012b), embora o texto do/a

aluno/a possa apresentar distintas posições enunciativas acerca de um determinado assunto, é imprescindível que o efeito de unidade se produza. Esse efeito surge pela voz do sujeito-autor.

Assim, para que se possa assumir a função sujeito-autor, parto da premissa de que é necessário conhecer aquilo que faz um texto ser texto, ou seja, a textualidade, um conjunto de sete fatores que tornam o texto a unidade básica quando se faz uso da linguagem. Definidos por Beaugrande e Dressler (1981), os fatores da textualidade envolvem três dimensões do texto. São eles: coerência (nível semântico), coesão (nível sintático), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (nível pragmático). A seguir, abordo cada fator de maneira específica.

Para Koch (1997, p. 42), apesar de os conceitos de coesão e coerência serem os dois lados de uma mesma realidade, que é a construção dos sentidos, trata-se de elementos distintos:

Podemos conceituar coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos. [...] A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. A coerência, portanto, longe de constituir uma mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional.

Por isso, muitos trabalhos realizados no campo da LT consideram as marcas das atividades cognitivo-discursivas que acontecem na produção de um texto pelo sujeito. Essas marcas e seu inter-relacionamento são responsáveis pela produção de sentido do texto. O sentido nunca está no texto. Constrói-se a

partir dele. Considerando que os estudos da LT não se preocupam apenas com o mapeamento dos elementos que compõem o texto, mas de mostrar como esses elementos funcionam, análises dessa natureza se revelam produtivas para se compreender o processo de constituição de sujeitos-autores nos textos que produzem. Além disso, as concepções de linguagem que não valorizam o sujeito não comportam o debate que está sendo proposto no livro.

Apesar de as contribuições da LT terem se presentificado ao longo dos últimos anos no espaço da sala de aula, os conceitos de coesão e coerência ainda não foram suficientemente incorporados por alunos/as e professores/as no contexto da educação básica, conforme defende Guimarães (2012). Ambos os conceitos têm acepções parecidas, mas dizem respeito a elementos distintos do texto. Para Koch, a coesão é a propriedade que indica as ligações linguísticas significativas que se encontram na superfície textual e conferem unidade de sentido ao texto. A coerência, por sua vez, trata da conexão do conjunto de ideias, com vistas à formação de um todo lógico.

Tomando como base as proposições de Halliday e Hasan, Marcuschi (2008) afirma que os textos podem apresentar cinco grandes mecanismos de coesão, quais sejam: 1. Referência (pessoal, demonstrativa e comparativa); 2. Substituição (nominal, verbal e frasal); 3. Elipse (nominal, verbal e frasal); 4. Conjunção (aditiva, adversativa etc.); 5. Coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação etc). Koch (2009), por sua vez, propõe a organização dos mecanismos de coesão em duas grandes categorias, a coesão referencial e sequencial, as quais abrangem uma série de operações específicas na construção da urdidura do texto. Apesar da nomenclatura distinta, verificam-se aproximações e ou desdobramentos nessas questões conceituais acerca dos recursos coesivos. A coerência, por seu turno, é um elemento da textualidade que está sempre relacionado ao

estabelecimento de sentido do texto. A coesão diz respeito à unidade da forma e a coerência, à unidade de sentido do texto.

Esses dois elementos da textualidade já haviam sido bem explorados pela linguística transfrástica e pela gramática do texto. Na terceira fase da LT, os/as autores acrescentaram cinco fatores de ordem pragmática para explicar o que é texto, já sinalizados, anteriormente, e retomados agora. Os primeiros fatores, a intencionalidade e a aceitabilidade, dizem respeito diretamente ao locutor e interlocutor do evento comunicacional. Segundo Guimarães (2012, p. 24),

O produtor e o receptor do texto compõem a dupla ligada a uma concepção intersubjetiva da intenção do texto. Quando alguém produz um texto, tem por objetivo despertar o interesse daquele que lê ou ouve, ou seja, guia-se por uma dada intencionalidade. O receptor – ouvinte ou leitor -, por sua vez, condiciona sua aceitabilidade, ou seja, a atividade de construção do sentido do texto, a dados recursos oferecidos pelo texto, que atinjam os objetivos de comunicação desejados, entre esses recursos, situam-se, em primeiro plano, a coesão e a coerência [...]

Por meio da intencionalidade, o/a autor/a do texto se propõe a provocar um determinado efeito sobre o/a interlocutor/a, seja solicitar, reclamar, persuadir, provocar riso etc. A aceitabilidade, por sua vez, não se trata da mera aceitação ou recusa do/a interlocutor/a diante da leitura e do consumo do texto, como o nome sugere, mas da necessidade de aceitar as instruções presentes no texto para poder decodificá-lo. Ambos os fatores estão intrinsecamente relacionados à coesão e à coerência textuais. A intencionalidade está voltada para o locutor e a aceitabilidade para o interlocutor.

O terceiro fator, a situacionalidade, indica a pertinência e a importância do texto em relação ao contexto. Situações formais e informais exigem tratamentos diferenciados da informação. É preciso mobilizar o conhecimento contextual para produzir e receber textos. A informatividade, por sua vez, é o quarto fator, que diz respeito ao

grau de novidade da informação que o texto apresenta. Para Costa Val (2006, p. 14), “o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, na qual se alternam ocorrências de processamento imediato [...] com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem a novidade”.

Por fim, o último fator é a intertextualidade, conceito forjado no âmbito dos estudos literários e tomado de empréstimo pela Pragmática e pela LT. O termo surgiu oficialmente quando Kristeva, na esteira de Bakhtin, declarou que todo texto é um mosaico de citações (PAULINO; WALTY; CURY, 2010). O conceito pode ser dividido em dois tipos, que indicam as diferentes formas de apropriação textual. A intertextualidade pode se manifestar de maneira explícita, por meio da epígrafe, citação, referência e alusão; e de maneira implícita, por meio da paráfrase, da paródia e do pastiche (PAULINO; WALTY; CURY, 2010). Quando se trata da leitura, análise, compreensão e interpretação de textos, é necessário reconhecer que “inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto” (COSTA VAL, 2006, p. 15).

Como desdobramento dessa teorização, Charolles (*apud* COSTA VAL, 2006, p. 21) defende que um texto se revela coerente e coeso quando satisfaz a quatro critérios, quais sejam: repetição, progressão, não-contradição e relação ou continuidade.

Segundo Charolles, (i) a repetição, também conhecida como continuidade, trata da necessária retomada de elementos ao longo do texto. O reaparecimento desses elementos confere-lhe unidade, nos planos conceitual e linguístico; (ii) a progressão, por sua vez, é a contrapartida da repetição, uma vez que um texto não pode se limitar à repetição. É importante que apresente informações novas a partir dos elementos retomados. Esses acréscimos garantem a progressão do texto, elevando, conseqüentemente, seu nível de informatividade; o terceiro requisito é (iii) a não-contradição, considerado nas dimensões

internas e externas do texto. É imprescindível que o texto respeite os princípios lógicos fundamentais, para não contradizer as informações que arrola nem contradizer a realidade externa; por fim, (iv) a relação, também conhecida como articulação, trata da congruência do texto. Ampliando a noção proposta por Charolles, Costa Val (2006, p. 27) concebe a relação como “maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros”.

As fases da LT e os conceitos fundamentais foram apresentados de forma condensada porque o propósito da seção não é detalhar a trajetória dos estudos do texto nem enveredar pelos meandros de cada conceito, mas traçar as contribuições teóricas dessa área de conhecimento para fundamentar a presente obra. Em resumo, para compreender o funcionamento da autoria, é preciso compreender o funcionamento do texto, considerando aspectos linguísticos, discursivos e interacionais.

Passo, a seguir, para os fundamentos teóricos acerca da noção de texto, pondo em evidência seus aspectos discursivos, a noção de gêneros textuais e a concepção de linguagem como forma de interação, em consonância com o pensamento de Bakhtin.

PRODUÇÃO DE TEXTO

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica (BAKHTIN, 2011, p. 356).

Hoje há um consenso tanto entre cientistas da linguagem como entre professores/as de língua de que o ensino deve dar-se por meio de textos, sejam orais, escritos, visuais, multimodais, multissemióticos.

Essa é uma prática corriqueira na escola e principal diretriz dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). A questão primordial que surge desse cenário não é necessariamente o consenso entre pesquisadores/as e docentes, mas a forma como o texto tem sido tratado em sala de aula como objeto de ação pedagógica.

Familiar aos discentes desde o momento que ingressam na escola, o texto é visto, muitas vezes, como lugar de interpretação e ou como espaço de seleção de tópicos gramaticais e ou ortográficos (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010). Uma vez que é tão familiar e corriqueiro, torna-se uma tarefa complexa dizer o que é texto. Afinal, como podemos defini-lo? Essa questão pode ser respondida de diferentes formas, as quais revelarão uma concepção de texto, língua, linguagem e sujeito. Assim, diferentes perspectivas de estudo do texto apresentam diferentes objetos delineados.

Na sociedade contemporânea, o texto tem adquirido novas configurações e acepções, principalmente em decorrência dos impactos da cibercultura, que não é apenas a infraestrutura tecnológica, mas também os comportamentos humanos modificados, derivados e reinventados a partir dela (LÉVY, 1999). A cibercultura é definida por Lévy (1999, p. 13) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Já se tornou lugar comum dizer que as tecnologias digitais de informação e comunicação mudaram nossa maneira de ler, consumir, compreender e interpretar textos. Para Marcuschi (2001, p. 80), tecnologia e cultura interagem de forma sistemática e criativa, interferindo nas práticas sociais da escrita. Por isso, no campo da cibercultura e do ciberespaço, não abordamos a noção de texto, mas de hipertexto.

O termo hipertexto foi forjado por Theodore Nelson, na década de 1960, para designar um sistema em que as informações se interconectassem por meio de links. O termo recebe destaque no início

da década de 1990, com o desenvolvimento da *World Wide Web* (www) pelo físico Tim Berners-Lee. Para Lévy (1993, p. 33) o hipertexto é

um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria deles, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

Em relação às suas características, Marcuschi (2001, p. 91) acrescenta que o hipertexto é não-linear, volátil, topográfico, fragmentário, de acessibilidade ilimitada, multissemiótico, interativo, e também

[...] representa uma *novidade radical*, uma espécie de *novo paradigma de produção textual*. A rigor, ele não é novo na concepção, pois sempre existiu como ideia na tradição ocidental; a novidade está na tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. O hipertexto, aliado às vantagens da hipermídia, consegue integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa, de modo eficaz e sem a sensação de que sejam notas, citações etc. Em suma, subverte os movimentos e redefine as funções dos constituintes textuais clássicos.

Para Marcuschi (2001), o hipertexto afeta o modo como escrevemos, fazendo com que a escrita seja uma tarefa menos individual para se tornar uma atividade mais colaborativa. Esse modo de escrever, que surge com a internet, tem gerado impactos significativos nos mais variados contextos, especialmente no contexto escolar e no ensino de LP. Redes sociais, *chats* e *blogs*, por exemplo, tornaram-se importantes objetos de ação pedagógica para docentes dessa área. Por meio desses recursos que têm como elemento estruturante o hipertexto, o que os/as docentes quase sempre objetivam é aperfeiçoar a competência escrita dos/as estudantes.

Apesar da atualidade e pertinência da discussão sobre a prática da escrita no contexto do ciberespaço, não está no objetivo do livro

realizar análise de hipertextos e/ou gêneros digitais, uma vez que as três agentes colaboradoras da pesquisa trabalharam, durante o processo de produção dos dados, com um gênero específico, a dissertação argumentativa, entendida por mim como “artigo de opinião”.

Além disso, para Lévy (1996), o hipertexto, configurado no ciberespaço, desterritorializa o texto, deixando-o sem fronteiras nítidas. O texto, assim constituído, é dinâmico, está sempre por fazer. Em decorrência disso, a noção de autoria se transforma. Para Marcuschi (2001), no hipertexto, há um apagamento do autor, uma vez que a autoria acontece de forma colaborativa. Há uma verdadeira reconfiguração e refuncionalização dos papéis de autor/a e leitor/a. Assim, verifica-se que essa é outra possibilidade de abordagem para que se possa compreender a constituição de sujeitos-autores nos/pelos textos que produzem. Entre texto e autor/a, há relações específicas e diferentes em relação as que existem entre hipertexto e autor/a.

Neste livro, abordo a relação do texto com a autoria, considerando as produções textuais que acontecem na escola, isto é, os textos produzidos pelos/as estudantes, influenciados/as pelas condições de produção, no contexto da sala de aula, numa disciplina específica, numa instituição específica. Do ponto de vista conceitual, concebo o texto como monumento, um “objeto linguístico-histórico”, “uma peça que representa uma unidade significativa” (ORLANDI, 2012c, p. 53). Para Orlandi (2013), o texto não é apenas um dado linguístico, mas um fato discursivo. É uma unidade complexa, que surge de uma articulação de natureza linguístico-histórica, e heterogênea, quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos, à natureza das linguagens, às posições do sujeito.

Reitero, mais uma vez, a importância da ADF como aporte teórico para o estudo, porque, no trabalho com o ensino e a aprendizagem da escrita, numa perspectiva discursiva, as questões que geram preocupações por parte do/a docente estão vinculadas a determinantes

históricos, socioeconômicos e culturais que marcam presença no cotidiano da sala de aula. Assim, para tratar satisfatoriamente da produção escrita no contexto escolar numa perspectiva teórica e metodológica, a ADF se configura como um instrumental teórico-analítico capaz de responder a muitos questionamentos.

A partir dos estudos científicos desenvolvidos na segunda metade do século XX pela AD e, também, pela LT, a linguagem deixou de ser vista como mera verbalização. O enfoque, que se fixava apenas no produto, deslocou-se para o processo e a observação das condições de produção de cada atividade interacional passou a ser incorporada nas análises textuais. (MARCUSCHI, 2008). A fim de compreender essa mudança de perspectiva para o estudo do texto, especialmente para a relação entre texto e autoria, retomo a distinção entre uma abordagem conteudística do texto e uma abordagem discursiva.

Quando o enfoque de um estudo fica voltado para o conteúdo, o texto se torna um produto e a linguagem, apenas um meio de expressão. Segundo Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 85),

A tão famosa pergunta “O que o autor quis dizer?” situa bem a abordagem conteudística, que nos anos cinquenta, e principalmente sessenta e setenta do século XX, gera muita insatisfação no que diz respeito à maneira pela qual se concebe o autor, a escrita e o texto.

Essa abordagem, comum às ciências humanas e sociais, não considera a língua como uma forma material, mas uma forma abstrata. Nessa perspectiva, a língua é transparente. Em busca do conteúdo (o que ele quis dizer?), torna-se possível encontrar os “verdadeiros” sentidos, que estão escondidos, ocultos. Os sentidos são definidos pelo conteúdo. Práticas dessa natureza se preocupam com os conteúdos ideológicos, considerando a ideologia como “ocultação”.

Como resposta a essa insatisfação, estudiosos do discurso passaram a conceber o texto numa outra abordagem. Conforme

Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 85), “o texto começa a ser pensado [...] como um espaço de possibilidades relacionais, a escrita como um processo envolvendo a sociedade e o autor deixa de ser considerado uma figura constituída por inspiração”. Nesse sentido, não se privilegia forma ou conteúdo, mas a língua em sua materialidade, “a materialidade discursiva enquanto nível de existência sócio-histórica” (ORLANDI, 2012a, p. 44). Busca-se compreender o funcionamento do discurso na produção de sentidos. A preocupação desloca-se do “que o texto diz” para “como o texto diz”. O texto passa a ser visto como atividade discursiva que se realiza em gêneros textuais³.

Estudos voltados para gêneros textuais não são recentes. Segundo Marcuschi (2008), no Ocidente, já existem há, aproximadamente, vinte e cinco séculos, se levarmos em consideração que sua sistematização começou com Platão. O que temos hoje é uma nova abordagem sobre o mesmo tema.

Tradicionalmente, a noção de gênero esteve vinculada quase sempre aos textos 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” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Os gêneros épico, lírico e dramático sempre foram muito privilegiados pela cultura clássica e, no último século, por exemplo, pela universidade, pelas escolas, pelos/as docentes de literatura e pelos processos seletivos, como os vestibulares e o Enem. A noção de gênero se ampliou significativamente. Segundo Swales (*apud* Marcuschi 2008, p. 147), “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

O primeiro estudo teórico mais sistematizado sobre os gêneros textuais acontece com Aristóteles, em *Retórica*, quando ele trata

3 Intercâmbio as expressões “gênero textual” e “gênero discursivo” para me referir ao mesmo objeto, sem distinção semântica.

também dos tipos de discurso. Para Aristóteles, há três elementos que compõem o discurso: aquele que fala; aquilo sobre o que se fala; e aquele a quem se fala (MARCUSCHI, 2008). Há também três tipos de ouvintes, todos com preocupações temporais (o espectador que olha o presente, a assembleia que olha o futuro e o juiz que julga coisas passadas). A esses posicionamentos dos/as ouvintes, o filósofo associa três gêneros de discurso de caráter retórico: discurso deliberativo, cuja finalidade é aconselhar e ou desaconselhar; judiciário, que serve para acusar ou defender; e demonstrativo ou epidítico, que tem a função de elogiar ou censurar (MARCUSCHI, 2008). Essa teorização proposta por Aristóteles foi bastante desenvolvida na Idade Média.

Atualmente, os estudos dos gêneros acontecem em abordagem distinta. Diversas áreas do conhecimento têm desenvolvido pesquisas voltadas para trabalho com gêneros textuais, seja em perspectiva teórica e conceitual, seja em perspectiva pragmática e pedagógica. É um conceito que se tornou bastante produtivo. Neste estudo, trago a noção de gênero conforme pensamento de Bakhtin.

No livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) inicia e promove a discussão sobre os gêneros textuais enquanto unidade enunciativo-discursiva nas práticas sociais, alicerça a discussão sobre o caráter dialógico da linguagem e inova em relação aos clássicos ao desenvolver uma nova visão sobre como os textos adquirem identidades específicas, baseando-se nos aspectos da interação e nas condições sócio-históricas de produção da linguagem.

Nesse sentido, a linguagem é vista em sua dialogicidade. Tal premissa propõe refletirmos sobre a linguagem como mediação e como atividade constitutiva, que tem no processo de interação seu lugar privilegiado. A interação acontece, desde o nascimento, entre sujeito, sociedade e cultura (VYGOTSKY, 2005). O homem transforma e é transformado nas/pelas relações existentes em uma determinada cultura. Todavia, sua relação com a realidade não se dá de forma

direta. Essa relação é mediada pelos sistemas simbólicos que representam essa realidade.

O princípio dialógico é, assim, imprescindível para compreender a linguagem entre sujeitos sociais que, ao introduzir no seu discurso o discurso de outrem, reveste os signos linguísticos de nova roupagem, produzindo um discurso polifônico:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras aceitando aquelas autorizadas para nós (BAKHTIN, 2011, p. 169).

Essa abordagem bakhtiniana do discurso coloca em proeminência os movimentos dialógicos entre os discursos, pois há uma relação entre sujeitos situados histórica e ideologicamente, que são constituídos pela história e pela ideologia. O discurso polifônico produzido por esses sujeitos no processo de interação social se materializa e ganha espessura em gêneros textuais (BAKHTIN, 2011).

Para Bakhtin, o processo de interação social acontece nas relações entre interlocutores/as. Essas relações, por sua vez, não se esgotam na situação imediata de interação. Toda interação remete a enunciações anteriores. Isso coloca a interação numa malha de interlocução em constante construir-se, malha que abrange os vários e diferentes momentos sociais e históricos constitutivos da interação, não se restringindo à situação imediata.

Quando se domina um gênero textual, não se domina uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2008). Bronckart (*apud* MARCUSCHI, 2008) sugere que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, e Bakhtin (2011, p.

263) confirma: “Os gêneros textuais são esquemas de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal. [...] a comunicação só é possível por algum gênero textual”.

Bakhtin assegura, ainda, que todos os/as usuários/as de uma língua moldam sua fala às formas dos gêneros textuais e os reconhecem nos usos sociais. É esse conhecimento e domínio, ainda que inconsciente, que as pessoas têm dos gêneros que possibilita a comunicação verbal, já que todo texto pode ser considerado pertencente a um determinado gênero. Assim, os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Bakhtin (2011, p. 301-302) também afirma:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros dos discursos orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica. (...) Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (por que falamos por enunciados e não por orações isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas).

Contudo, como sugere Marcuschi (2005, p. 22-23), para trabalhar ou compreender um texto (oral, escrito, visual, gestual, multimodal, multissemiótico), é fundamental que se distinga gêneros de tipos textuais:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propo-
sitalmente vaga para se referir aos textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam caracterís-

ticas sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

No tocante à discussão sobre gênero e tipo, Marcuschi (2008) defende que não há uma dicotomia entre eles. Em verdade, complementam-se. A classificação das tipologias varia conforme o/a autor/a e a base teórica, mas há certo consenso hoje de que existem sete tipos textuais: descrição, narração, argumentação, exposição, injunção, predição e texto dialogal, os quais constituem os gêneros. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Podem existir diferentes sequências tipológicas em um único texto. Os textos, quase sempre, apresentam mais de um tipo textual. Há textos que podem apresentar todas ou quase todas sequências tipológicas.

No que diz respeito à identificação dos tipos e às relações entre tipos e gêneros, Marcuschi (2008, p. 156) propõe que os gêneros são, em geral, tipologicamente heterogêneos e

[...] não são opostos a tipos [...]. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento. (...) são dois aspectos constitutivos da língua em situações comunicativas da vida diária.

Bakhtin (2011) confirma que os gêneros textuais são heterogêneos e os divide em grupos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os gêneros primários “são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”, por exemplo, a carta. Os gêneros secundários “aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa e mais evoluída”, por exemplo, o romance. Os gêneros secundários podem absorver os gêneros primários, fazendo com que estes percam sua relação imediata com a realidade para se constituírem como acontecimentos nos gêneros secundários. Exemplo disso é quando a carta é inserida em um

romance. Ela perde a relação com a vida cotidiana, integrando-se à realidade construída no romance.

Os gêneros são desiguais em certas funções e, por isso, se proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia. Um gênero dá origem a outro e, assim, consolidam-se novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo. É o que Marcuschi (2005, p. 28) propõe:

Como os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem.

Bakhtin (2011), por sua vez, afirma que os gêneros se imbricam e se interpenetram para constituírem novos gêneros. Marcuschi (2008) utiliza a expressão intergenericidade para designar esse fenômeno que trata da hibridização ou mescla de gêneros. Bakhtin defende a flexibilidade, a maleabilidade, a plasticidade funcional e formal dos gêneros, e afirma que o uso criativo exige domínio de uma estruturação mais ou menos estável. Para Bakhtin (2011, p. 303):

Ao lado dos gêneros padronizados, existiram e continuam a existir, claro, gêneros mais livres e criativos da comunicação verbal: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável... mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros.

Para Miller (*apud* KARWOSKI, 2006), os gêneros são “formas de ação”, “artefatos culturais” e práticas linguísticas. Não deixam de ser sensíveis à realidade de seu tempo e profundamente envolvidos com as diversas formas de comunicação existentes. Os gêneros não são modelos estanques nem estruturas rígidas, são formas culturais e cognitivas de ação social, essencialmente flexível e variável tal como seu componente crucial, a linguagem.

Dolz e Schneuwly (*apud* MARCUSCHI, 2008) propõem os gêneros textuais como megainstrumentos. Para os autores citados, gênero textual é um instrumento que funda a possibilidade de comunicação e de aprendizagem,

É um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de 'mega instrumentos', para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY *apud* MARCUSCHI 2008, p. 212).

Com base nesses pressupostos bakhtinianos e nas contribuições dos estudos desenvolvidos pela escola de Genebra, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) estabelecem que uma das metas que o/a docente deve priorizar em suas práticas pedagógicas no ensino de LP é o trabalho com textos, os quais se manifestam em gêneros textuais com que as pessoas lidam no dia a dia. Segundo os PCNEM,

[...] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, importa propiciar situações que favoreçam ao/à estudante a aprendizagem e o aperfeiçoamento da escuta, leitura e escrita de textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, garantindo-lhe a inserção em práticas sociais e criando-lhe oportunidades de se desenvolver como cidadão/ã de uma sociedade letrada. Nessa perspectiva, a leitura e produção de textos tornam-se atividades muito

mais significativas, pois o/a discente é apresentado/a a um gênero e passa a percebê-lo como relativamente estável, dentro de um contexto.

Além disso, os gêneros textuais representam também uma via pela qual a fragmentação experimentada no EM pode ser desfeita, porque torna possível a articulação entre o estudo das dimensões geralmente tratadas de forma isolada na produção de sentidos, como linguísticas, textuais, discursivas, sociais, estruturais, funcionais, interacionais e pragmáticas. Nessa perspectiva, as atividades de leitura e produção de texto não ficam dissociadas das práticas sociais das quais participam os/as estudantes (BUNZEN; MENDONÇA, 2006).

Os PCNEM (1998) defendem que o ideal é que os gêneros se tornem um ponto de referência concreto para os/as alunos/as na escola, funcionando como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Os gêneros são, assim, as unidades concretas com as quais deve dar-se o ensino.

Em decorrência dessa mudança de abordagem em relação à produção escrita na escola, com enfoque nos gêneros textuais, percebe-se que a prática da redação cede espaço para a produção de texto. Conforme Geraldi (2006, p. 40), “qualquer metodologia de ensino articula uma opção política [...] com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Assim, “redação” e “produção de texto” são conceitos que revelam opções políticas pelas quais se delimitam tanto o objeto de ação pedagógica quanto as abordagens, os procedimentos e as estratégias adotados em sala de aula. Não se trata de mera diferença funcional.

A redação é um mero exercício escolar e o texto, conseqüentemente, um mero objeto didático, tradução do pensamento lógico, cabendo ao/à leitor/a “captar” essa representação mental. Esse é um trabalho com a escrita destituído de valor interacional que não privilegia a autoria, sendo a língua concebida como expressão do pensamento. Geralmente, o/a docente é o/a único/a destinatário/a,

que assume a função de corretor/a e avaliador/a e dedica sua atenção apenas ao produto final.

Segundo Geraldi (2006, p. 41), há três concepções de linguagem que embasam o trabalho com o texto na escola:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam; *A linguagem é instrumento de comunicação:* essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. *A linguagem é uma forma de interação:* mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala.

Se a prática de redação se embasa na concepção de língua como expressão do pensamento, a prática de produção de texto, por sua vez, tem como fulcro a concepção de língua como forma de interação. O texto é, pois, uma prática que privilegia a interação entre sujeitos (KOCH, 2011). Apesar de escolarizado e tratado muitas vezes com base em uma concepção que não o traduz adequadamente, o texto é o próprio lugar da interação, não perde sua força comunicativa nem se restringe a aspectos estruturais. A leitura e escrita tornam-se atividades de produção de sentido. As aulas de LP, aliadas a uma concepção interacionista de linguagem, são planejadas para alcançar objetivos mais abrangentes, e os sujeitos sociais, dialogicamente, se constituem e são constituídos ao produzir textos.

Assim, nesse trabalho interativo, o/a professor/a trabalha com os textos enquanto gêneros textuais, observando aspectos discursivos, estilísticos e interacionais (MARCUSCHI, 2008). Dentre os aspectos a serem explorados, destaco um, em particular, que envolve essas três dimensões: a autoria. A autoria é uma função que pode se manifestar de diferentes formas. É um conceito complexo, que será discutido e pormenorizado na seção a seguir.

AUTORIA: A PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Não sou eu quem descrevo. Eu sou a tela
 E oculta mão colora alguém em mim.
 Pus a alma no nexo de perdê-la
 E o meu princípio floresceu em Fim.
 (PESSOA *apud* ARAÚJO, 2008, p. 27)

O elemento discursivo que coloco em proeminência neste livro está na origem da textualidade e é o princípio necessário a todo discurso: a autoria. Diversos/as estudiosos/as se preocuparam em explicar essa noção. Cada noção revela concepções diferentes de enunciação, sujeito e obra. Apresento, a seguir, as principais definições forjadas por autores/as, no âmbito dos estudos do discurso, para, em seguida, delinear minha compreensão sobre o que é ser autor no contexto escolar, considerando as especificidades da disciplina LP.

Quem primeiro teorizou o conceito de autoria, numa abordagem discursiva, foi Foucault (1969), que propôs a diferença entre autor e escritor. Para ele, o autor é revestido de traços históricos variáveis, considerando que os discursos variam em diferentes épocas em cada sociedade. O escritor, por sua vez, é apenas o indivíduo que escreve, que aciona uma tecnologia, que realiza uma atividade mecânica.

No ensaio *O que é um autor?*, Foucault coloca em discussão o descentramento do sujeito acerca da autoria, alterando significativamente a noção desse conceito e pondo em destaque a afirmação defendida por muitos estudiosos do século XX sobre a “morte do autor”. Para eles, a escrita do referido século passa a exigir, nos textos, o apagamento dos traços particulares daqueles que escrevem. Nessa perspectiva do “que importa quem fala”, a produção escrita se distancia da expressão subjetiva de quem escreve.

Inicialmente, a morte do autor é decretada por Barthes (2013, p. 35), em *O prazer do texto*: “O autor está morto: sua pessoa civil, passional, biográfica, desapareceu”. Quando dessacraliza a figura do autor na sua concepção moderna, Barthes defende que o autor não existe fora da linguagem nem a precede.

Para Barthes (2004), o autor se constitui no ato em si, “seu único poder é o de misturar as escritas, de as contrariar umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas”. Assim, a escrita, que estava sob posse do autor, é libertada. Por isso, Barthes diferencia autor e escritor. Tradicionalmente, autor é quem cria uma obra e é sempre concebido como o passado de sua própria obra. Parte-se da premissa de que o autor alimenta o livro. Isso significa que existe antes dele; tem com ele a uma relação de antecedência semelhante à que um pai mantém com o filho. Na modernidade, o autor cede lugar ao escritor, aquele que participa da produção escrita e coexiste com o texto. O escritor moderno surge simultaneamente ao seu texto. Não precede ou excede a sua escrita. Não existe tempo diferente do da enunciação. O texto é escrito sempre no aqui e agora.

Quando Foucault e Barthes discorrem sobre a morte do autor, eles não negam a existência do autor na obra. Em verdade, “o autor deve se apagar ou ser apagado em proveito das formas próprias ao discurso”. (FOUCAULT, 1969, p. 290). O problema não está na morte do autor, mas em “localizar o espaço assim deixado vago pela

desaparição do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desapareição faz aparecer” (FOUCAULT, 1969, p. 275).

No livro *Doze Conceitos em Análise do Discurso*, Maingueneau (2010) dedica dois capítulos ao conceito de autor. No capítulo “Autor: a noção de autor em análise do discurso”, Maingueneau (2010, p. 26) defende que “o autor é uma instância que enuncia (atribui-se-lhe um ethos e a responsabilidade de alguns gêneros de textos, em particular, os prefácios), mas também certo estatuto social, historicamente variável”; é uma categoria híbrida que implica um “interior” e um “exterior” do texto e se divide em três dimensões: a primeira é a instância de estatuto historicamente variável que responde por um texto. É o “autor-responsável”, que não corresponde ao enunciador nem ao produtor em carne e osso; a segunda é o autor-ator, aquele que gerencia uma trajetória, uma carreira. Não constitui uma profissão, porque uma pessoa pode ser, por exemplo, um advogado e publicar paralelamente coletânea de textos. Esse estatuto varia conforme o lugar, a época e a posição do/a interessado/a; a terceira é o autor enquanto correlato de uma obra. Somente um número restrito de sujeitos atinge o estatuto de “auctor”. Essa compreensão, envolvendo as três dimensões, não considera o autor como conceito nuclear da análise de discurso, no entanto, integra-a. Dessa forma há um espaço de troca e de redescobrimto recíproco entre o “interior” e o “exterior” do texto. Todo texto implica uma autoralidade. O lugar de onde surge o texto implica uma forma particular de autoralidade.

No capítulo “Imagem de autor: não há autor sem imagem”, Maingueneau (2010) traz novamente o conceito de autor, mais especificamente a imagem do autor. Para ele, a noção de imagem de autor pode ser bastante fecunda para a AD, uma vez que é uma área que trabalha com fronteiras e cruzamentos. Maingueneau indica que o propósito do texto é tratar dessa categoria no âmbito da instância literária,

embora acredite que, com certos ajustes, grande parte dos procedimentos elencados também tenha validade para outros discursos.

Conforme Maingueneau, não há autor sem imagem. A imagem de autor, seja vivo ou não, “é elaborada na confluência de seus gestos e de suas palavras, de um lado, e das palavras dos diversos públicos que, a títulos diferentes e em função de seus interesses, contribuem para moldá-la” (MAINGUENEAU, 2010, p.144). Nesse capítulo, apresentam-se oito elementos da imagem de autor, quais sejam: escritor, pessoa, personagem, cenografia, gêneros, autor-garante, nome do autor e ethos editorial. A imagem do autor engloba elementos não hierarquizados. Nas considerações finais, Maingueneau defende que uma abordagem ao discurso literário que pretenda relegar a categoria da imagem de autor pode se tornar reducionista. Por fim, destaca que essa noção é de manejo delicado, uma vez que as categorias de que em geral dispomos privilegiam entidades estáveis, como “o homem” ou “a obra”, em detrimento das interações entre instâncias que são, por natureza, heterogêneas.

Bakhtin (2011, p. 10), por sua vez, ao discorrer sobre as noções de autor e autoria, não trata da morte do autor. Preocupa-se em fazer distinção entre autor-criador, elemento da obra, e autor-pessoa, componente da vida. Na concepção bakhtiniana, autor-criador é uma função estético-formal, ou seja, é aquele que confere forma ao objeto-estético:

Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. [...] A consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípios transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa.

Atribuindo ao autor o estatuto de unidade, Bakhtin (2011) o situa em relação dialógica com os elementos da própria obra. Como

possui um excedente de visão e uma memória de futuro em relação à obra, ou seja, sabe tudo que as personagens conhecem e enxerga o que é inacessível a elas, o autor tem o domínio da sua totalidade. Simultaneamente, esse domínio se relaciona ao todo de cada um dos elementos também tensamente ativos que compõem a obra.

Segundo Bakhtin (2011), para identificarmos o autor de uma obra, a busca pelos episódios biográficos que se relacionem de forma mecânica aos elementos da obra não é suficiente nem satisfatório. Faz-se mister considerar todos os elementos constantes na obra em relação com a unidade tensa e ativa da totalidade da própria obra. O agente da unidade é o autor, participante do acontecimento estético. Também não há uma transição automática da cosmovisão e da vida do autor-pessoa, para o trabalho artístico do autor. É necessário haver transgressão para que exista acontecimento estético; é preciso que existam duas consciências que não sejam idênticas.

Para Bakhtin (2011, p. 181), autor é aquele que norteia a visão do/a leitor/a e sua compreensão acerca do texto: “dentro da obra, o autor é para o leitor o conjunto de princípios estruturantes que devem ser realizados, a unidade dos momentos transgressores da visão ativamente referidos ao herói e seu mundo”.

Retomando a noção proposta por Foucault, o autor se define por relação ou com uma obra ou com uma discursividade. Nessa concepção, a autoria não poderia se manifestar em outros espaços, pois o autor é ou o criador de uma obra ou o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações (FOUCAULT, 1969). O autor pode ser compreendido como um sujeito responsável por uma produção discursiva, o qual também é produzido/moldado/constituído por esse discurso.

Para Foucault (1969, p. 283), a função autor se caracteriza por quatro traços importantes:

[...] está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar.

Segundo o filósofo francês, essa função não se presentifica em todo e qualquer discurso, mas somente naqueles que são constituídos dessas características acima. Na perspectiva foucaultiana, um texto pode ter um signatário, mas não um autor, porque “O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser” (FOUCAULT, 1969, p. 276).

Indo de encontro a esta posição homogeneizadora proposta por Foucault, Possenti (2002, p. 17) propõe que é possível repensar e ressignificar a noção de autoria:

[...] deve-se reconhecer que, tipicamente, quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar a verdadeira hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade.

Partindo dessas premissas, Possenti (2002) sugere que se discuta essa noção como alternativa para análise objetiva de textos produzidos no contexto escolar. Sua proposta é elaborada com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Paradigma Indiciário, formulado por Ginzburg (1989) no texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Possenti entende que é possível examinar, por meio de

pistas, o processo de constituição da autoria e suas marcas presentes nos textos produzidos pelos/as estudantes na escola.

Para o autor, esses indícios se apresentariam através de duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e ou manter a distância em relação ao próprio texto. Em linhas gerais, *dar voz ao outro* é permitir que outros pontos de vista, opiniões concorrentes, apareçam no texto, requerendo um coenunciador com traços específicos para que possa produzir sentido àquilo que leu; *manter a distância* é marcar uma posição em relação ao que se diz e em relação aos interlocutores. Trata-se de uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma posição em alguma instituição.

Além disso, parafraseando Possenti (2002), para se dizer que um texto tem autoria, não basta apresentar impecável correção gramatical, nem ser bem elaborado do ponto de vista da textualidade. Isso revela que, em sua concepção, as marcas de autoria são do plano do discurso e não da gramática ou do texto. Para ele, a materialização da autoria em textos está relacionada ao conceito de estilo. Possenti (2001, p. 16-17) trabalha com o conceito de estilo desde o ano de 1988, considerando a relação entre estilo e escolha, e defende que escolha

[...] pode ser entendida, alternativamente, como efeito de uma multiplicidade de alternativas – decorrente de concepções de língua como objetos heterogêneos – diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição (seja genérica, seja social, seja discursiva). Portanto, trata-se de efeito de exigências enunciativas [...].

Para Possenti, a autoria se situa no “como” e não no “o quê” é enunciado. Estilo é concebido como a seleção de recursos linguísticos, realizada com base nas possibilidades oferecidas pela língua, recolocando “a questão da escolha no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, tais como desenhadas, digamos,

pelo menos à moda bakhtiniana (fugindo das gramáticas e de seus desvios)” (POSSENTI, 2001, p. 16).

No artigo “Nem escritor, nem sujeito: apenas autor”, com base na noção de autor proposta por Foucault, Orlandi (2012b) dessacraliza a função-autor, estendendo-a para o cotidiano, e propõe colocar a função (discursiva) autor junto às outras e na ordem (hierarquia) estabelecida: *locutor*, função enunciativa pela qual o sujeito se representa como eu no discurso; *enunciador*, a perspectiva que esse eu constrói; e *autor*, função que o eu assume enquanto produtor de linguagem, determinada pelo contexto sócio-histórico. Para a autora (2012b, p. 6):

Nessa ordem, teríamos uma variedade de funções que vão em direção ao social. Dessa forma, esta última, a de autor, é aquela em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções.

Essa perspectiva sobre autoria, proposta por Orlandi, gera contribuições significativas para que se possa repensar as práticas pedagógicas que envolvem a produção textual no ensino de LP. Segundo a autora, aí está uma função fundamental da atividade pedagógica na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor - é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. Para Orlandi (2012b, p. 6):

Essa assunção implica [...] uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social [...]. Aprender a se colocar como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem, constituir-se e mostrar-se autor.

É nessa função que a relação do sujeito com a linguagem está mais suscetível ao controle social. O autor é visto como sujeito que estabelece uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo

em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói sua identidade como autor, isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

Assim, Orlandi acrescenta à função-autor o princípio geral da autoria que pressupõe um sujeito presente no texto. Mesmo que, por exemplo, não exista o nome do autor, a pessoa inscrita no texto se insere em um contexto e se constitui como sujeito no discurso. Ao contrário de Foucault, para Orlandi, não existe texto sem autoria, sempre se imputa autoria a ele.

Após transitar pelas diferentes teorizações, verifica-se que não há unanimidade nem consenso nas definições de autor e autoria. Neste livro, assumo duas perspectivas conceituais dentre as mencionadas anteriormente. Como dito, compreendo a autoria numa vertente enunciativo-discursiva. Considerando as concepções de autoria e autor desenvolvidas por Orlandi e Bakhtin, formulo uma noção de sujeito-autor e autoria que possibilita a promoção de diálogo com textos escolares.

Em relação à concepção de autoria, parto da premissa de que é na/pela linguagem, por meio da leitura, análise, interpretação e produção dos gêneros textuais, que a pessoa se constitui como sujeito, que o sujeito se constitui e constitui o outro, influenciado pelo contexto histórico, pelas condições sociais de produção, pela cultura e pela ideologia. A autoria é construída na interação entre sujeitos de forma dialógica. Além disso, não há texto destituído de autoria. Todo texto apresenta, em maior ou menor intensidade, traços, marcas de singularidades, expressão subjetiva de quem escreve. “O sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 2012b, p. 102). No contexto escolar, por meio da interação pedagógica, é possível auxiliar o público discente a aperfeiçoar sua competência textual para que se torne mais consciente, mais motivado, mais (in) satisfeito, mais confiante, mais (in)completo, em relação às operações

que realiza quando produz textos escritos, desenvolvendo sua autonomia discursiva e inscrevendo-se cada vez mais naquilo que diz, para que a autoria se revele.

Neste livro, o sujeito-autor é concebido em uma perspectiva enunciativo-discursiva, porque considero os estudos desenvolvidos por Orlandi no âmbito da ADF, bem como os estudos enunciativos propostos por Bakhtin, apesar de tais campos se inscreverem em eixos epistemológicos distintos. Concebo o autor como “sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inscrito, na posição em que se constitui” (ORLANDI, 2013, p. 76); é a função que esse sujeito assume enquanto produtor da linguagem. Dentre as dimensões do sujeito, a função-autor é a que está mais determinada pelo contexto sócio-histórico, ou seja, pela exterioridade. Assumir-se autor requer do sujeito sua inserção na cultura e uma posição no contexto histórico-social. (ORLANDI, 2013).

Ao trazer as contribuições de Bakhtin para o estudo, estou considerando sua compreensão acerca do processo de interação verbal, especialmente, no que diz respeito às relações dialógicas intersubjetivas. Amparo-me também em seu trabalho sobre autor e autoria, mas com restrições, pois, para ele, esse conceito se dá em vários níveis. Sua preocupação se centra, sobretudo, na relação entre autor e obra, autor e herói. Acredito que há pouca possibilidade de um/a adolescente, no contexto do ensino médio, dentro dos limites do texto escolar, apresentar uma proposta estética, um trabalho artístico autoral, nos termos em que define Bakhtin. No entanto, creio que é possível perceber singularidades, que revelam a individualidade do sujeito no seu trabalho com os gêneros discursivos, a qual se manifesta pelas relações dialógicas.

Ao produzir seu enunciado, o sujeito sempre lança mão dos enunciados do outro. Seu discurso é, assim, permeado por várias

vozes. O processo interativo e dialógico perpassa qualquer experiência discursiva. Para Bakhtin (2011, p. 294),

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* - mais ou menos criador - das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um certo grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

A alteridade é condição *sine qua non* para que o sujeito se constitua e se assuma autor. Dialogismo pressupõe alteridade. O sujeito só se constitui nas suas relações com o outro. O outro tem uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele (BAKHTIN, 2011).

Essa compreensão de sujeito que se constitui nas relações com o outro, trazida por Bakhtin, dialoga de maneira evidente com a terceira fase da ADF, conforme propõe Pêcheux (2010). Na AD-3, há o primado teórico do outro sobre o mesmo. A alteridade é elemento estruturante do processo de construção da identidade discursiva. Em suma, reconfigura-se uma série de conceitos fundantes. A preocupação se volta para “a tematização das formas linguístico-discursivas do discurso-outro” (BRANDÃO, 1998, p. 42).

No entanto, o outro da AD-3 é de natureza psicanalítica, ou seja, o sujeito tem a liberdade de produzir seu discurso, mas é influenciado pelo inconsciente. É um sujeito clivado, dividido. Considero que o sujeito é influenciado, sim, pelos movimentos alteritários, todavia numa perspectiva bakhtiniana. O sujeito se constitui na/pela linguagem, por

meio das interações verbais com o outro, em contextos de interação, em um aqui e agora específicos e irrepetíveis.

Essa interação se dá por meio de formas linguísticas estáveis recorrentes que são os gêneros textuais. Os gêneros produzidos pelo sujeito inserem-se em práticas sociais de escrita. O texto não é somente forma e conteúdo, nem apenas estrutura, mas uma prática de escrita que tem uma função sócio-comunicativa. Por meio dos gêneros textuais, o sujeito interage com o outro, constituindo-se e constituindo o outro. Quanto maior o conhecimento acerca dos gêneros, maior é o impacto cognitivo e social produzido por eles.

Dessa forma, compreendo que as vozes do outro - sejam de mães, pais, professores/as, amigos/as, autores/as - se presentificam no texto do sujeito que escreve, revelando marcas de singularidade. O discurso do sujeito está sempre relacionado às suas itinerâncias e experiências discursivas. Essas vozes são recrutadas pelo sujeito em um trabalho subjetivo complexo, constituindo o que entendo como marcas de singularidades e de dialogismo.

Na seção a seguir, estabeleço relações entre produção escrita na escola e constituição da autoria, destacando questões didático-pedagógicas fundamentais, como as práticas de criação, os critérios de avaliação e o processo de correção.

PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA E AUTORIA

*Yo no creo en caminos
pero que los hay
hay*

(LEMINSKI, 2013, p. 45)

A dificuldade que o/a estudante tem para assumir a condição de sujeito-autor muitas vezes surge em decorrência das condições de produção e das práticas pedagógicas que orientam o trabalho com a escrita na escola. A prática pedagógica é uma atividade intencional que envolve múltiplas dimensões (escola, professor, aluno, metodologia, avaliação); é “uma prática orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, sendo uma dimensão da prática social” (VEIGA, 1992, p. 16).

O aprendizado da língua na modalidade escrita requer não apenas o domínio do código formal, mas a apropriação das regras sociais que envolvem os usos da linguagem. Não é suficiente apropriar-se das técnicas de escrita. Faz-se mister compreender que a escrita também tem funções sociais, políticas e discursivas. No contexto escolar, Curi (1998) defende que a escrita tem duas serventias básicas: registrar e constituir mensagens. Há razões no plano ideológico e razões de ordem prática. Comumente, a escola ensina o/a aluno/a a transcrever em vez de escrever, uma vez que se detém mais no registro do que na constituição de textos (CURI, 1998).

Em sua tese de doutoramento *A escrita do outro: anúncios de uma alegria possível*, Beltrão (2006, p. 120) é contundente quando declara que “podemos atribuir à escola a responsabilidade de manter, ainda hoje, a produção textual escrita condicionada a exercícios mnemônicos, longe dos experimentos da produção escrita apoiada em outras escritas, na memória adicional, portanto”. Paradoxalmente, apesar de condicionar a produção escrita a exercícios mnemônicos e priorizar a reprodução, a escola enaltece o processo criativo. Para Curi (1998, p. 62-63):

O *registro* de mensagens alheias leva à *reprodução*: repetição, produção do mesmo, do igual. A *constituição* de mensagens escritas implica *criação*: produção da diferença, do original.

Tudo estaria tranquilo dentro dos muros escolares, não fosse um fato digno de observação, sobretudo por ser paradoxal. Ainda que o sistema escolar seja estruturado para a reprodução, nele pulsam sonhos de criação. A leitura reverencial, as cópias e transcrições de obras alheias acabam por despertar desejos de ir além do registro, de constituir as próprias mensagens. Até porque a escola vive o trivial da reprodução, mas exalta a criação.

Partindo dessa premissa, Curi (1998) propõe três categorias básicas de discursos na escola: reprodução, paráfrase e criação. A reprodução diz respeito a “um ato ou produto que mantém igualdade com outro ato ou produto que lhe serve de original” e manifesta-se em cinco modalidades: reprodução como registro, reprodução documental, reprodução formular, reprodução literária e reprodução escolar. A escrita reprodutiva gera impactos significativos no processo de constituição das subjetividades e identidades no contexto escolar, pois uma das suas principais características é a docilização de corpos.

Beckson e Ganz (*apud* CURI, 1998, p. 97), por sua vez, definem a paráfrase como “reafirmação em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita”, podendo funcionar como esclarecimento de um texto mais complexo ou como afirmação da ideia defendida por uma obra. Curi (1998) divide essa categoria em dois tipos: paráfrases reprodutivas, que são aquelas que traduzem em outras palavras um outro texto, de forma quase literal, e servem para repetir, fixar, explicar, expandir ou sintetizar uma mensagem, parcial ou completamente. Situa-se no eixo das substituições semânticas. Muitas vezes, repete literalmente um excerto para, com base nele, dar continuidade ao texto; e paráfrases criativas, que são aquelas que extrapolam os limites da pura reafirmação ou resumo do texto fonte. Ultrapassa a simples reiteração reprodutiva. Nesse tipo de paráfrase, há um desdobramento do texto em novos significados. Ele se distancia do texto de origem,

usando-o como pretexto, mesmo que não tenha a mesma autonomia dos textos criativos, como é o caso das paráfrases literárias.

Por fim, a terceira categoria é a criação. Curi (1998) afirma que as palavras “criador”, “criação” e “criatividade” são repletas de equívocos e ambiguidades, porque sua carga semântica varia conforme a fonte da qual provém (pensamento mítico, vulgar e científico). Para o autor, criação diz respeito a textos que, “em sua originalidade, se sobrepõem à média de textos da mesma natureza e gênero” e são subdivididos em dois tipos: texto criativo literário e redação escolar criativa. Conforme Curi (1998), qualquer texto, mesmo sendo literal reprodução, apresenta marcas de diferença e originalidade, isto é, todo texto é uma criação, mas destaca os mais criativos como pertencentes à terceira categoria.

A originalidade é critério imprescindível para se perceber a manifestação da autoria, aparecendo em textos escritos por meio das *diferenças*. Segundo Curi (1998, p. 136):

[...] Assim como as semelhanças detectam as reproduções e paráfrases, a diferença indicia a criação. Mesmo sem consciência teórica, todo professor deixa-se sensibilizar pelas diferenças e semelhanças textuais. No trabalho cansativo de ler “pilhas” de redações, a leitura acaba se tornando automatizada, “insensível”, pelas repetições de textos semelhantes entre si e semelhantes à aula. Quando um se diferencia, mostra-se original, é logo destacado.

Curi (1998, p. 138) propõe ainda colocar a condição “eficácia” junto à “originalidade”, ou seja, não basta ser original, deve haver uma “solução” de linguagem.

[...] o original em si, o novo pelo novo não será considerado criativo, sendo no mais das vezes mera manifestação de extravagância. Um texto pode causar estranhamento, surpresa e não ser eficaz em relação a sua proposta, como muitos “poemas” que acabam sendo mais prosa do que poesia. O equívoco escolar pode se situar na ineficácia do texto ao que

se propõe e, mais ainda, a projetos ou intenções do autor não expressos no texto.

O olhar aguçado e experiente do/a professor/a identifica com facilidade os textos que apresentam originalidade parcial ou integral, todavia é preciso lançar mão de critérios específicos para percebermos como a criatividade se manifesta. Em sua obra clássica, Rocco (1981), ao analisar 1500 redações de vestibular, assim definiu criatividade: “Presença de linguagem original e criativa, verificada através de achados formais, surpresa e ou suspense”. Pormenorizando esse critério, Rocco indica os seguintes itens como variáveis:

- Antítese dos clichês, dos estereótipos, da frase feita;
- A solução formal de linguagem para um problema de expressão;
- A solução de linguagem que rompe com a redundância do código e do repertório;
- A sequência discursiva que desperte interesse e suspense no leitor (ROCCO, 1981, p. 85).

No livro Como Escrever Textos, Serafini (2000, p. 200) propõe a utilização de dez princípios para avaliar a criatividade que se expressa por meio de elementos como a autonomia, o humor, a originalidade. São eles:

1. Presença de ideias autônomas no campo cultural ou no da experiência pessoal.
2. Presença de conceitos estranhos, curiosos, às vezes surpreendentes.
3. O estudante dá ao texto um tom original.
4. O estudante desenvolve e aprofunda os elementos que lhe interessam ou que são particularmente significativos.
5. O estudante interpreta fatos e pessoas com humor.

6. O estudante apresenta capacidade de encontrar relações entre fatos diversos.
7. O estudante apresenta capacidade de projetar sobre o futuro problemas e soluções presentes.
8. O estudante julga pessoas e fatos de modo independente.
9. O estudante tende a dar soluções novas e originais aos problemas.
10. O estudante tem uma aguçada capacidade de considerar o problema sob muitos aspectos e frequentemente usa palavras em seu significado menos comum.

Nesses critérios arrolados por Serafini, nota-se que a originalidade é a tônica da escrita criativa. Na escola, sem dúvida, é possível criar situações particulares para que os/as alunos/as sejam motivados a se assumirem autores, contemplando de forma significativa os critérios em tela. Nesse sentido, os/as estudantes podem desenvolver sua expressão verbal com vistas à assunção de um comportamento mais que competente em relação à escrita, um comportamento eficaz e eficiente no que diz respeito à originalidade e criatividade.

Baseando-se em abordagem semelhante, em sua tese de doutoramento *Prólogo de uma Paideia Lobatiana: a Chave do Tamanho*, Arapiraca (1996, p. 75) defende que:

[...] a subjetividade do sujeito, orientada por seus desejos, encontra os espaços para exercer sua inventividade e, em seu sistema de trocas e comunhão com o real, formar-se criativamente. Só o sujeito criativo é capaz de encontrar arestas, caminhos, lacunas para transformar a realidade e propiciar a emergência do novo.

O fazer pedagógico que acolhe essa direção necessariamente se introduz pelo exercício da investigação aberta às possibilidades de descobertas de novos mundos. Para tanto, essa investigação deverá se desenvolver a partir de questões essenciais que agitem o pensamento e evoquem o diálogo.

Para a autora, o/a docente de LP, em seu fazer pedagógico, pode estimular práticas e atitudes criativas, quando se atreve a criar situações em que os/as estudantes são evocados/a a estabelecer o diálogo com o outro, seja o/a próprio/a professor/a, o/a colega, a família, a comunidade, e se sentem desafiados a realizar seus próprios desejos. O diálogo incita o desejo que incita a criatividade. A ação pedagógica que revela essa preocupação se encaminha para o que há de mais específico na prática autoral: a subjetividade do/a aluno/a.

Por isso, o fazer pedagógico, que se alicerça no diálogo, permite que o sujeito se constitua, constituindo o outro, de forma dialética e dialógica. O outro é condição *sine qua non* para que a subjetividade se construa, a criatividade aflore e a aprendizagem aconteça. Para Arapiraca (1996, p. 134),

O outro, aquele com quem se tem identidades e diferenças, é o fiel da balança no processo de aprendizagem. A odisseia do pensamento individual se forma e se desenvolve no encontro. A liberdade de pensar se conquista com a conquista da liberdade de falar. Falar com os livros, com a televisão, com o *outdoor*, com o cinema, com os pais, com os políticos, com os amigos, com os professores, com os colegas, consigo mesmo. Falar, falar, falar...Essa história de que quem não tem algo importante para dizer que se cale, é reacionária demais. A vida não é um tribunal humano. Ninguém tem o direito de condenar o outro ao silêncio. Argumentar se aprende. Defender pontos de vista se aprende. Flexibilizar o pensamento também se aprende. E quem é o grande professor nessas embaixadas? O outro.

O outro é aquele que incentiva a libertação. Esse outro, imprescindível para o surgimento da expressão subjetiva de quem escreve, da autoria, também estabelece o diálogo quando lê o texto e, além de responder e replicar, realiza intervenções específicas com vistas ao melhoramento da expressão verbal do sujeito que escreveu. Corrigir a produção do/a aluno/a visando saltos qualitativos no que diz respeito à capacidade de comunicação dele/a, é uma forma específica

de diálogo com o sujeito no contexto escolar que gera impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, por meio das intervenções, ensinam-se os/as alunos/as a produzirem textos que tratem do real, considerando a superfície opaca, ambígua e plural da linguagem.

As estratégias de intervenção escrita para o aprimoramento da expressão verbal do discente são muito importantes para que o/a aluno/a se assuma autor/a. Segundo Beltrão (2006, p. 115):

[...] atividade de correção deve ser efetuada de modo que possibilite ao estudante uma participação ativa no processo. Marcar simplesmente as falhas, ou escrever por cima do “erro” a forma que o professor considera correta, ou ainda assinalar nos itens da ficha de avaliação aspectos vistos como falhos são procedimentos que não levam à aprendizagem; no máximo constata os erros e deixam ao acaso a sua verdadeira correção, aqui entendida como interferência que contribua para avanços significativos na prática de produção textual.

A avaliação é o diálogo com o/a escritor/a. O/a docente assume, assim, o papel de agenciador/a da escrita. Apesar de essa tarefa estar vinculada quase sempre ao docente de LP, faz-se necessário destacar que todos os/as docentes da escola, de toda e qualquer disciplina, podem contribuir para o sucesso do/a aluno/a quando se trata da produção de texto. No entanto, não basta apenas solicitar textos, é preciso avaliá-los. A arte de avaliar textos produzidos pelos/as estudantes é, muitas vezes, ingrata e exaustiva, mas imprescindível. São muitas demandas na rotina do/a professor/a. Ler e avaliar textos de turmas numerosas constituem trabalho pesado, que requer tempo, reflexão, cuidado e atenção. É um trabalho muitas vezes rechaçado no contexto escolar, deixado para o final do bimestre, mas considerado, indubitavelmente, um caminho necessário se se deseja o êxito do/a aluno/a nos textos que produz.

A avaliação torna-se significativa quando o/a professor/a deixa de ser apenas corretor para ser um autêntico avaliador. Ser corretor é, quase sempre, julgar e apontar erros, sem compromisso com o sucesso do/a aluno/a e com a construção da sua autoria. Para Suassuna, (2014, p. 6),

Essa forma de avaliação produz rotulação, repetência, fracasso, e coloca fora do sistema o aluno que não consegue atingir a competência esperada [...]. A prática da avaliação deve ser discursiva. O diálogo precisa ocorrer todo tempo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita. Dizemos isso há anos, e a dificuldade de enxergar discursivamente o texto permanece.

Percebe-se, assim, que ser avaliador é criar caminhos para que o/a aluno/a vivencie a escrita como prática responsável e criativa e se liberte das regulações que asfixiam a autoria. Certamente, o/a estudante deseja isso do/a docente. No mínimo, uma leitura e uma avaliação. O trabalho colaborativo do/a professor/a é essencial para agenciar o desenvolvimento da autonomia linguística e discursiva do/a estudante (QUEIROZ; DIAS, 2017).

Avaliar é necessário, mas saber *o que e como* avaliar também. Serafini (2000) classifica as intervenções realizadas pelo/a professor/a no texto dos/as alunos/as em três tipos, quais sejam: correção indicativa, resolutiva e classificatória. Para a autora (2000, p. 113-114),

A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. [...] A correção *resolutiva* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto

correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. [...] a correção *classificatória* [...] consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho seu erro.

Quase sempre, se não há intervenções escritas nas margens da página ou no final do texto, os/as alunos/as desconfiam da nota que recebem. As marcas produzidas pelo/a docente no texto fazem o/a aluno/a se sentir avaliado/a.

No livro *Como corrigir redações na escola*, Ruiz (2013) apresenta subsídios relevantes para professores/as da educação básica, indicando caminhos para a reescrita dos textos com vistas ao burilamento da competência textual. A autora propõe que o/a professor/a veja a correção como um gênero especial de discurso, uma vez que apresenta estabilidade formal, temática própria, estilo de composição e o tipo próprio de relação entre interlocutores. Além disso, em relação ao trabalho de revisão e reescrita na escola, adota a “visão de escrita como trabalho, como construção, dentro de um modelo que admite etapas que podem ocorrer recursiva e concomitante” (RUIZ, 2013). Além da correção indicativa, resolutiva e classificatória (SERAFINI, 2000), Ruiz (2013, p. 47) propõe que se agregue um quarto tipo de correção, a correção textual-interativa. Para a autora:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto). [...] Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Considerando que nem sempre é possível sinalizar certos aspectos a serem revistos por meio dos outros tipos de correção, a prática de intervenção escrita através de “bilhetes” se mostra relevante e produtiva. Corresponder-se com o/a aluno/a, por meio de um gênero com características epistolares, é garantir a troca de turno que configura o processo interlocutivo real. O teor do bilhete, além de tematizar o comportamento verbal do/a aluno/a, também destaca comportamentos não verbais como o elogio merecido ou a cobrança necessária (RUIZ, 2013). Há um verdadeiro diálogo. Isso revela que a correção textual-interativa é dialógica como qualquer outro gênero do discurso. Contudo, sabemos que a revisão não é determinante para que sujeitos produtores de bons textos surjam. Como alerta Beltrão (2006, p. 16):

[...] o texto produzido por estudantes, mais do que correção, requer estudo, análise e compreensão daquilo dito de modo diferente do esperado; [...] o estudo da escrita do estudante requer atribuições de sentidos, gerados com a leitura colaborativa do professor [...]

Para a autora, o/a professor/a precisa considerar o texto do/a aluno/a mais que um produto a ser corrigido. Pela interação pedagógica e leitura colaborativa, é possível dialogar com o/a estudante para que ele/a se desenvolva como sujeito-autor nas práticas de escrita. Tratando-se da autoria em textos escritos, a prática da avaliação não pode ser apenas formal ou semântica, mas também discursiva.

Ainda em relação aos critérios de avaliação da produção escrita na escola, no ano de 2014, a OLP reformulou o barema de avaliação dos textos inscritos, incluindo o critério “marcas de autoria”. Os critérios foram elaborados com base nas especificidades dos gêneros discursivos. Quatro gêneros são sempre privilegiados na OLP, quais sejam: poema, memória literária, crônica e artigo de opinião. Como os gêneros textuais apresentam estilo de composição peculiar, é necessário considerar tal peculiaridade na elaboração dos itens avaliados. Percebemos que os gêneros textuais “moldam” o estilo da

autoria. O/a autor/a precisa aceitar as regras do jogo de cada gênero para poder inscrever-se no texto.

Em material disponibilizado no site⁴ do programa, há também indicações que auxiliam o/a avaliador/a a refletir sobre o texto produzido pelo/a estudante, para valorizar o que ele/a diz, a seleção lexical que realiza na escrita e o que há de original em seu texto. São elementos que orientam a comissão julgadora para a importância da questão discursiva e das marcas de autoria. Quatro critérios gerais são levados em consideração para avaliar a produção: tema, adequação ao gênero, marcas de autoria e convenções da escrita. Cada critério possui uma pontuação correspondente e vem acompanhado de alguns descritores. Em relação ao critério marcas de autoria, há os seguintes descritores para cada gênero:

Poema

- O texto expressa um olhar peculiar, livre e lúdico sobre a realidade local para sensibilizar, provocar, inquietar, fazer pensar, seduzir o leitor?
- O autor expressa um olhar pessoal sobre algo que lhe chama a atenção?
- Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?
- O título do poema motiva a leitura?

Memórias literárias

- O autor elaborou de modo próprio e original as lembranças dos moradores entrevistados?
- O autor retrata a história de uma época remota a partir do seu olhar e de vivências do entrevistado?
- Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?
- O título do texto motiva a leitura?

Crônica

4 Site: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>

- O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o público para o qual escreve, com um olhar próprio e peculiar sobre algo cotidiano e conhecido?
- As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para seduzir, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor?
- Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?
- O título da crônica motiva a leitura?

Artigo de Opinião

- Levando em conta o leitor do texto (alguém que pode conhecer ou não a questão, concordar ou discordar da opinião defendida) e o propósito do texto (formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudar de ideia, etc.), a tese construída é defendida por argumentos convincentes?
- Ao tentar convencer seus leitores, o autor utiliza diversidade de tipos de argumentos? Estes argumentos estão articulados? A estratégia utilizada é eficaz?
- O autor supõe um leitor que quer ou deve saber sua opinião sobre a questão?
- Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?
- O título antecipa a polêmica e motiva a leitura do texto?

Observa-se que a autoria sempre está relacionada à atitude criativa, com os descritores voltados para aspectos argumentativos e retóricos. É importante reconhecer que os recursos argumentativos concorrem para o aparecimento da autoria. Contudo, são tratados mais do ponto de vista retórico e técnico do que propriamente autoral. Ainda assim, temos aí um avanço significativo no que diz respeito ao que deve ser considerado como necessário em uma avaliação do texto.

No artigo *Olimpíada de Língua Portuguesa: um espaço para o exercício da autoria?*, publicado no site da OLP, dois professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, consultores do programa, Garcia e Rangel (2014, p. 7), promovem reflexões sobre a autoria no contexto do programa. Para eles,

Compreender a situação de comunicação e de interlocução em foco; dar-se conta de que toda escrita é transitiva, porque sempre se dirige a um ou mais destinatários; desenvolver o “jogo de cintura” adequado para não “deixar na mão” os diferentes e atentos interlocutores que temos diante de nós; e, finalmente, conquistar “um lugar ao sol” nos domínios da escrita devem ser o primeiro e, em qualquer das hipóteses, o mais importante dos prêmios. Nesse sentido, o reconhecimento explícito de que o aluno “chegou lá” não deve se restringir aos finalistas, mas a todos os que puderem fazer da escrita uma expressão pessoal e eficaz. [...] a subjetividade de um estudante não consiste, necessariamente, na originalidade, na criatividade e ou virtuosismo da expressão linguística, mas no trabalho por ele empreendido para apropriar-se pessoalmente de uma forma de expressão pública. Numa palavra: autenticidade, marca por excelência de um sujeito que escreve com propósitos próprios e para interlocutores definidos, deve ser o principal foco do reconhecimento de um aluno-autor.

Dois elementos devem ser destacados dessa compreensão acerca da autoria: ser autor é fazer da escrita uma expressão pessoal e eficaz; e ser autor é ser autêntico, mais que original e criativo. Essa autonomia discursiva e linguística precisa ocorrer tanto *no que se diz* quanto no *como* se diz. O sujeito precisa entender como o texto funciona e produz sentidos.

Muitas vezes, a ineficácia do texto guarda relação intrínseca com as práticas pedagógicas que norteiam a produção escrita na escola. O fazer pedagógico tem por marca característica a criação de um discurso adequado para sua realização, o discurso pedagógico. O discurso pedagógico que permeia as práticas pedagógicas de produção escrita se mostra, muitas vezes, pouco favorável à atividade criadora e ao desenvolvimento da autoria por parte do discente. Tradicionalmente, o discurso pedagógico se constitui como discurso do poder, uma vez que se estrutura na noção de pergunta e erro. A resposta à questão aparece como algo que se deva saber (ORLANDI, 2006).

Ao apresentar sua tipologia de discurso, tomando como base o referente, os participantes e as noções de interação, polissemia, exagero e simetria, Orlandi (2006, p. 154) concebe três tipos de discurso, aludidos na introdução do livro e pormenorizados agora:

Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o *non sense*.

Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo a polissemia controlada. O exagero é a injúria.

Discurso autoritário: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando.

O discurso polêmico será aquele que procura a simetria, o autoritário procura a assimetria de cima para baixo e o lúdico não colocaria o problema da simetria ou assimetria.

Para Orlandi (2006), o discurso pedagógico se insere entre os discursos do tipo autoritário, porque não há interlocutores, mas um agente exclusivo, resultando numa polissemia controlada. Enquanto discurso autoritário, o discurso pedagógico aparece como discurso do poder, institucionalizado e circular, que cria a noção de erro e o sentimento de culpa. Com base nessa compreensão de Orlandi, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas de produção escrita baseadas na reprodução são permeadas pelo discurso autoritário institucionalizado que não favorece terreno fecundo ao aparecimento do dizer do outro, uma vez que silencia a autoria. Para Beltrão (2006, p. 27-28), ainda há

[...] pedagogias que não preenchem necessidades comunicativas, alheias aos usos sociais da escrita, [...] ainda artificiais quanto à constituição das condições de produção textual; pedagogias que silenciam textos e usam estratégias para assim mantê-los, pedagogias que se opõem à criação de estratégias criativas e aprovam aquelas que convergem para as representações de estereótipos, formas já cristalizadas de escrever [...].

Além disso, as práticas pedagógicas da escrita na escola se revelam pouco favoráveis à assunção da autoria por parte do/a discente porque é orientada, muitas vezes, por objetivos meramente avaliativos. A escrita, em vez de ser prática social, torna-se apenas um instrumento avaliativo.

Em sua tese de doutoramento *A escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*, Ferraz Silva destaca que o texto, no espaço acadêmico (2012, p. 132-133),

Resume-se a uma atividade para nota, que se finda entre as quatro paredes da sala de aula; desaparece como atividade necessária ao entendimento da complexidade da vida, numa sociedade organizada a partir da palavra escrita [...].

Ao final, Ferraz Silva (2012, p. 327) conclui que a prática de escrita

constitui um processo aligeirado, exercido na pressão do cumprimento do prazo para entrega e avaliação quantitativa, em meio a um número considerável de seminários a realizar e de muitas leituras a fazer; cada proposta de escrita é comprimida pelas tantas outras solicitadas pelos professores [...].

Apesar de os estudos de Ferraz Silva (2012) estarem voltados especificamente para as práticas de produção escrita no contexto universitário, não é difícil constatar que a mesma situação contraditória da prática de texto como instrumento para a nota aparece de forma corriqueira no contexto do EM. Digo contraditória porque a universidade e a escola preconizam o discurso da novidade e da atualidade, à luz de

pesquisas e descobertas recentes, mas ainda mantêm os momentos de produção escrita ancorados em concepções que distanciam a teoria da prática. A escola diz que o/a aluno/a deve escrever para se comunicar com o outro e para intervir, pois o texto tem uma função social que se consolida com seu consumo pelo outro, mas se satisfaz com a nota.

Outro ponto a ser considerado nessas relações entre academia e escola é que a escrita no contexto do EM tem se assemelhado cada vez mais à escrita da universidade. A antecipação da prática de produção de textos técnico-científicos para o EM é vista de maneira muito positiva pela escola. Os gêneros textuais artigo, projeto, resenha, seminário, relatório, ocupam lugar de destaque em muitas disciplinas. No livro *Desobedecer a linguagem*, Skliar (2014, p. 129) nos alerta sobre a necessidade de se repensar essas práticas:

O discutível modelo da escrita acadêmica se instalou vertical e transversalmente no mundo educativo como se houvesse algum proveito decisivo nisso. Ensaiar, narrar ou contar não parecem ser registros amigáveis nos dias atuais.

Como a escrita acadêmica possui lugar cativo no planejamento dos/as docentes, ocupando o espaço que antes era dedicado a outros tipos de escrita, vemos que outras possibilidades de verbalização são cerceadas, como a escrita confessional e criativa. Quando se trata das práticas de escrita na escola, os gêneros narrativos aparecem com frequência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), mas são abandonados no EM. A dissertação argumentativa sempre ocupou lugar de destaque no EM, mas os processos seletivos, os concursos públicos e, especialmente, o Enem, legitimaram de vez a sua presença. Faz-se mister considerar que a escrita da dissertação argumentativa se aproxima muito da escrita acadêmica. Uma dissertação é sempre elogiada por docentes e estudantes quando se mostra imparcial, objetiva e concisa.

É importante salientar que, no processo de interação pedagógica com vistas à assunção da autoria, o/a docente deve se assumir autor/a também. A autoria se constrói com o outro e implica alteridade. Ao interagir com o/a aluno/a na condição de leitor/a e escritor/a maduro/a, atento/a e especializado/a, o/a docente identifica-se como sujeito do seu discurso, assumindo sua autoria na escola.

Além de a escola realizar intervenções pedagógicas significativas para que estudantes se autorizem e assumam seu próprio dizer, a família do/a aluno/a também precisa se fazer presente nesse processo. Para Beltrão (2006, p. 133):

As questões da escrita, a meu ver, somente avançarão à medida que toda a comunidade que a escola congrega assumir papéis e funções cujo objetivo particular e peculiar de cada um concorra para um objetivo comum: a emancipação de todos, do estudante, sobretudo, e a preservação de sua subjetividade.

Mesmo que a escola tenha tomado para si a tarefa de ensinar a escrever e ler, tornando-se a principal agência social da cultura escrita, é necessária a participação da família para o progresso do/a aluno/a e de todos que o acompanham em relação ao desenvolvimento da competência textual. Teremos aí, no dizer de Rancière (1995), uma *política de escrita* se manifestando e ocupando seu devido lugar na escola.

2

PESQUISA
QUALITATIVA
EM EDUCAÇÃO

...as ciências fundamentadas nas opiniões (ciências humanas-sociais) precisam do assentimento dos outros e só se constituem dentro dessa trama. Elas não podem ser monológicas, mas dialógicas e plurilógicas. Realizam-se dentro de um dialogismo para que os outros se pronunciem, emitam suas opiniões. A partir dessas opiniões, constrói-se a trama epistêmica, científica, dotada de suficiente consistência para merecer o nome de ciência: uma ciência de tipo dialógico e dialético, não monológico mas argumentativa, persuasiva, capaz de interferir nas pessoas, em suas mentes, inteligências, desejos, vontades (PESSANHA apud JANTSCH, 1996, p. 37).

As bases filosóficas e epistemológicas que sustentam o estudo em pauta imbricam contingências e rigor metodológico. Concordando com Macedo (2004, p. 207), parto do pressuposto de que “teoria e empiria engendram um diálogo que tende a vivificar e vitalizar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente”. Assim, estabelecendo/identificando/discutindo as tensões entre teoria e empiria, o estudo foi se constituindo e eu, pesquisador, desenvolvendo minha capacidade de reflexão crítica sobre o objeto de investigação.

Nesse processo de construção, escolhi, planejei e sistematizei o caminho a percorrer para atingir o objetivo proposto e para construir meu discurso, experienciando também minha autoria. Compreendo que o/a pesquisador/a não é um denunciador/a, mas um/a crítico/a, que, com seus saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2002), autoriza-se a dizer, retificar, ratificar, reiterar, criar, analisar, questionar, responder, predizer, insinuar, fazendo o próprio texto surgir como resultado de sua aventura teórica, investigativa e autoral.

Nessa perspectiva, a pesquisa transforma-se em procedimento que incita o pensamento crítico e reflexivo, propiciando a construção do saber por meio das interações entre os sujeitos envolvidos e dos processos intersubjetivos relacionados à alteridade. Fez-se mister, portanto, levar em conta a importância do espaço dialético e dialógico entre os sujeitos da pesquisa, pesquisador e agentes colaboradoras,

considerando as especificidades do contexto pedagógico e da atual conjuntura histórica, política e social.

Por isso, optei pela pesquisa qualitativa, uma atividade que possibilita aproximação e compreensão da realidade que se pretende investigar, numa perspectiva antropológica, que prioriza o universo dos sentidos e significados, das crenças e dos valores. Segundo Minayo (2013, p. 20),

O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianeidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação objetivada. [...] a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partimos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana.

Nesse sentido, a objetividade científica na abordagem qualitativa está vinculada à ideia de subjetividade, que é constitutiva do social. A pesquisa qualitativa se volta para o mundo dos sentidos e significados, fundamentando-se na ideia de subjetividade socialmente constituída, que não pode ser quantificada. O universo da produção humana é o objeto da pesquisa qualitativa. Relações, representações, intencionalidades e interpretações constituem a produção humana.

Por considerar minha experiência profissional no ensino da LP e a condição de sujeito implicado, a formação das docentes em curso de licenciatura e o processo de formação dos/as estudantes, concluí que a pesquisa qualitativa se mostrou adequada para o que desejava pesquisar. Creswell (2010, p. 26) contribui ao mencionar que a pesquisa qualitativa é

[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente

construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados.

Parto do pressuposto de que o princípio norteador da pesquisa qualitativa tem fulcro nas seguintes premissas: (i) a imersão no contexto investigado é um procedimento de pesquisa necessário; (ii) os fenômenos/problemas/objetos podem ser semelhantes a outros já investigados, mas os acontecimentos são sempre distintos e situados; (iii) a produção escrita é uma prática histórica, política e cultural, permeada de complexidade que integra o processo de produção do(s) sentido(s); (iv) a subjetividade é constituída socialmente, a partir das relações de alteridade; e (v) o sujeito-autor possui suas idiossincrasias e sua história, enunciando sempre em um aqui e agora irrepetíveis.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa contribuiu para compreender a concepção de escrita veiculada nos cursos do EM integrado, a partir do olhar das docentes participantes, bem como para o entendimento de como se desenvolvem as práticas pedagógicas que consolidam as atividades de escrita nesse contexto. Inevitável foi a expectativa de flagrar práticas/comportamentos/ações não previstos e, talvez, desconhecidos, ficando, depois, à deriva das epifanias e dos *insights* surgidos a partir dos achados. As expectativas eram atendidas à medida que se compreendia/analísava/interpretava os discursos que são articulados por docentes e estudantes no interior do EM integrado.

Por isso, julgo relevantes os estudos desenvolvidos no âmbito da ADF para analisar e interpretar o *corpus* construído com os dados produzidos por sujeitos singulares situados em um cenário pedagógico específico. Considerando as noções de condições de produção, formações imaginárias, formações discursivas e formações ideológicas, busquei compreender, discursivamente, (i) as opções didático-pedagógicas dos/as professores/as e seus etnométodos; (ii) a concepção que têm sobre linguagem, escrita e autoria; (iii) o espaço

dedicado à produção escrita no planejamento docente; (iv) as interações entre docente e discente na instância da aula; (v) o modo como os textos são produzidos no EM; (vi) e o que é ser autor no contexto do EM.

Este trabalho inspira-se em estudos de natureza etnográfica (MACEDO, 2004; 2010a; 2010b) para analisar (i) os discursos articulados por docentes e estudantes, em um contexto específico, (ii) as características particulares das práticas pedagógicas da escrita e (iii) seus impactos na constituição do/a aluno/a como sujeito-autor. O viés etnográfico surge como uma possibilidade de tratar o tema pesquisado em sua complexidade. Para realizar a pesquisa, fez-se necessário ouvir as palavras do outro acerca de suas crenças e seus etnométodos, mas também realizar a imersão etnográfica no cotidiano da sala de aula. Por priorizarem esse contato direto com o contexto pesquisado, os estudos etnográficos possibilitam a identificação de relações, sentidos e significados construídos nas práticas de produção escrita. O enveredar pelo contexto da sala de aula possibilitou-me identificar e compreender os significados atribuídos à produção escrita pelos próprios sujeitos da escola.

Por fim, destaco que a investigação de cunho etnográfico, assim como a concepção de escrita que defendo neste estudo, privilegia os processos, as práticas e as relações. Mesmo quando a pesquisa chega ao seu final, não nos deparamos com um produto simplesmente, mas um produto de final aberto, porque as discussões não se encerram, havendo sempre possibilidades de interpretações outras para o fenômeno/problema/objeto investigado.

CONTEXTO PEDAGÓGICO E AGENTES COLABORADORES/AS

Para encontrar alguém ou alguma coisa, é preciso sair ao encontro [...] Revelar a riqueza escondida sob a aparente pobreza do cotidiano, descobrir a profundidade sob a trivialidade, atingir o extraordinário do ordinário, esse é o desafio... (LEFÈBVRE *apud* MACEDO, 2004, p. 27).

A pesquisa que originou este estudo foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Barreiras. O município de Barreiras, 12º segundo mais populoso do estado, conta com 156.975 habitantes⁵, em um território de 7.538km². Situado na região oeste da Bahia, destaca-se, economicamente, pelo predomínio do agronegócio e pela intensa atividade comercial.

O *campus* Barreiras, inaugurado em 15 de outubro de 1993, entrou em efetivo exercício no dia 09 de setembro de 1994, surgindo como resultado das mudanças promovidas no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Quanto à sua localização, está situado no centro da cidade de Barreiras, numa área próxima a outras escolas, públicas e privadas. Durante os 25 anos de sua existência, expandiu-se significativamente tanto em relação à sua importância para a cidade e à oferta de cursos quanto em sua estrutura física.

Oferecendo ensino técnico-profissional e, há mais de uma década, cursos de graduação, o IFBA atua em harmonia com as demandas profissionais do mundo do trabalho e contribui para a cultura empreendedora e tecnológica do estado da Bahia. A missão do IFBA é, segundo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa

5 Segundo CENSO/IBGE/2020.

e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

Os institutos e as escolas federais despontam no cenário da educação nacional como exemplos exitosos de ensino público. Muitos/as alunos/as que estudam na rede federal obtêm resultados satisfatórios em processos seletivos diversos. Os resultados ainda estão aquém do que se almeja para a educação pública brasileira. No entanto, verifica-se que o modelo de ensino da rede pública federal tem gerado resultados animadores. Acredito, sem dúvida, que a preocupação das escolas não deve centrar-se em perspectivas utilitaristas que focalizam resultados, mas o índice positivo de uma escola pública é sinal de que há um trabalho que tem se mostrado mais produtivo. Além disso, como sinalizei anteriormente, o IFBA é reconhecido como uma instituição pública cuja proposta de ensino tem colaborado para ampliação do capital cultural da região, contribuindo para a formação de profissionais, por meio dos cursos técnicos integrados e subsequentes, cursos superiores e cursos de pós-graduação.

Hoje o *campus* Barreiras oferece (i) cursos técnicos integrados na área de Alimentos e Bebidas, Edificações e Informática, (ii) cursos técnicos subsequentes em Enfermagem, Eletrotécnica e Eletromecânica, e (iii) cursos superiores de licenciatura em Matemática, Engenharia de Alimentos e Arquitetura e Urbanismo.

Figura 1 – IFBA/Campus Barreiras



Fonte: IFBA, 2014.

Enquanto docente da instituição, percebo que muitos/as estudantes concluintes do curso técnico integrado produzem textos com certa autonomia e desenvoltura. Contudo, há também alunos/as que continuam a apresentar dificuldades, principalmente para se inscrever cada vez mais naquilo que enunciam. Isso revela que, apesar de não serem determinantes no processo de constituição da autoria, há práticas pedagógicas que se mostram mais eficientes que outras.

Segundo Macedo (2004), a realização de um estudo de inspiração etnográfica dos meios educacionais requer o acesso à singularidade do meio educacional e de seus atores, assim como do acesso à cotidianidade natural das situações em que se dá a prática pedagógica. Portanto, fez-se necessário enveredar pelos itinerários propostos pelas docentes da instituição, pelo ensino e pela aprendizagem de escrita, para saber como as práticas pedagógicas são concebidas, planejadas, sistematizadas e concretizadas.

Para realizar a pesquisa, foram selecionadas as professoras de LP que atuam no EM integrado, totalizando um universo de 03 (três) docentes, e suas respectivas turmas, 01 (uma) turma da 1ª série do curso de Alimentos e Bebidas; 01 (uma) turma da 2ª série do curso de Informática; e 01 (uma) turma da 3ª série do curso de Edificações. Esses são os cursos que a instituição oferece na cidade de Barreiras. As turmas são heterogêneas, considerando aspectos socioeconômicos, no entanto, o IFBA atende grande parcela de alunos/as pertencentes às classes baixa e média. Os/as estudantes ingressam na instituição somente por meio de processo seletivo anual, constituído de uma prova com 36 (trinta e seis) questões objetivas, para todos os cursos, sendo de caráter eliminatório e classificatório, e uma prova subjetiva, a produção escrita. Esse processo seletivo reserva 50% das vagas ofertadas para alunos/as oriundos/as de escolas públicas.

Escolhi as três séries para perceber como as práticas pedagógicas da escrita acontecem ao longo do EM integrado, observando sua inter-relação com a constituição de sujeitos-autores. Tentei perceber como o trabalho pedagógico com o texto acontece ao longo das três séries, observando as especificidades de cada uma delas e de cada docente, e a especificidade do próprio conjunto, ou seja, o ciclo do EM que integra um ciclo maior, a Educação Básica.

Em relação ao critério de escolha das agentes colaboradoras da pesquisa, busquei, inicialmente, identificar quais professoras estavam ministrando a disciplina de LP nas distintas séries do EM. Dessa forma, primeiramente, houve um processo de exclusão, ou seja, o professor que não estivesse trabalhando com o EM, naquele momento, não figuraria na pesquisa. Além de mim, pesquisador e professor-implicado, havia mais 04 (quatro) docentes de LP lotadas na instituição. Somente uma delas se encontrava na situação supramencionada.

Assim, ficaram, exatamente, três docentes. Depois, busquei definir a professora e a respectiva série/turma para acompanhamento.

Na escola, não há critério específico para a distribuição de séries entre docentes, uma vez que sempre há revezamento em cada ano letivo, ou seja, professores/as que assumiram turmas do 1ª ano em um ano letivo, geralmente, atuam em série distinta no ano seguinte. O que se respeita, nesse processo, é a distribuição da carga horária docente de forma equilibrada. Assim, em acordo com as docentes, levando em conta as turmas e séries com as quais cada uma trabalhava naquele período, realizei a devida sistematização.

As três docentes, por sua vez, agentes colaboradoras da pesquisa, trabalham no IFBA com jornada de 40h semanais, em regime de dedicação exclusiva, e atuam no magistério há mais de uma década, com experiência na educação básica e no ensino superior. Considerando a importância das questões éticas e a necessidade de se preservar a identidade das agentes colaboradoras, as docentes serão designadas por nomes de flores⁶, os quais foram atribuídos por indicação das próprias docentes, conforme sua preferência.

A docente da 1ª série, doravante Gardênia, é licenciada em Letras, especialista em Estudos Linguísticos e mestra em Língua e Cultura. No momento em que participava da pesquisa, ministrava a disciplina de LP em turmas de 1ª e 3ª séries do curso técnico integrado de Alimentos e Bebidas, e Metodologia da Pesquisa, em uma turma do curso de Engenharia de Alimentos, ambos os cursos com funcionamento no período diurno.

A docente da 2ª série, Hortênciã, é licenciada em Letras, especialista em Literatura e mestra em Literatura. Durante o processo de produção dos dados, ministrava a disciplina de LP em turmas do 2º ano dos cursos técnicos integrados de Informática e Edificações, no período matutino e em turma de Eletrotécnica, no período noturno.

6 Tal procedimento, de cunho etnográfico, foi inspirado na tese *Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de Língua Portuguesa*, da autoria de Elane Nardotto Rios Cabral.

A docente da 3ª série, Orquídea, é licenciada em Letras, especialista em Literatura e mestra em Educação. Durante a pesquisa, ministrava a disciplina de LP em turmas de 1ª série dos cursos integrados de Edificações e 3ª série dos cursos integrados de Edificações e Informática, no período matutino.

A imersão no contexto investigado aconteceu somente após emissão de parecer favorável à realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil. Após essa aprovação, as agentes colaboradoras da pesquisa foram informadas individualmente sobre a importância da presente investigação, seus objetivos e procedimentos de produção de dados. Por fim, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias (uma via para o pesquisador e a outra para a docente), exprimindo livre anuência em participar da pesquisa.

PROCESSOS DA PESQUISA: A GERAÇÃO DOS DADOS

Os pesquisadores são seres humanos que estudam problemas humanos de maneira humana (RODWELL *apud* MACEDO, 2004, p. 143).

Segundo Galeffi (2009), todo construto qualitativo é sempre uma aproximação ou ressonância sensível, o que requisita o aparelho de captura adequado. Dessa forma, para que os procedimentos metodológicos atendessem às especificidades do tema proposto, a pesquisa foi operacionalizada através de três instrumentos: entrevistas semiestruturadas, observações da aula e análise de textos (planejamento anual de ensino de cada docente e dissertações argumentativas produzidas pelos/as alunos/as). Além desses instrumentos, foi necessário criar um roteiro para analisar os textos produzidos pelos/

as estudantes. A produção dos dados aconteceu durante três meses, correspondendo à 3ª unidade do ano letivo de 2014.

Entrevista semiestruturada

Para verificar e, posteriormente, discutir o lugar que a escrita ocupa, enquanto gesto autoral, no planejamento das docentes de LP do EM integrado, utilizei entrevista semiestruturada. Segundo Creswell (2010), a entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista de caráter qualitativo. O pesquisador conduz a entrevista face a face, realizando questionamentos não estruturados e em geral abertos, que são em pequeno número e se destinam a suscitar concepções e opiniões dos/as participantes. Além desse aspecto técnico, Macedo (2010a, p. 104) defende que a entrevista semiestruturada é um instrumento singular numa pesquisa qualitativa:

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação. [...] o aspecto não-estruturado da entrevista pode tomar, em algumas situações de pesquisa, conotações de dialogicidade livre. [...] o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa das atividades pertinentes, pede explicações, solicita informações, procura indicações, etc.

Dessa forma, percebe-se que a entrevista semiestruturada constitui um recurso metodológico eficiente capaz de apreender, dialogicamente, por meio da escuta sensível, informações acerca das experiências pessoais e profissionais, das crenças, dos valores e das atitudes das agentes colaboradoras. Essa escuta deve explicitar os gestos de interpretação dos sujeitos, descrevendo-se a relação do sujeito com sua memória (ORLANDI, 2013).

Concordando com Minayo (2013, p. 65), “cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos”; é uma forma privilegiada de interação social, arena de conflitos e contradições; uma atividade humana influenciada pelo mesmo movimento e pela mesma dinâmica das relações existentes na sociedade.

Como pesquisador implicado e educador mobilizado por uma práxis de escrita que tem como fundamento o desenvolvimento da expressão autoral, recorri à entrevista semiestruturada para capturar as vozes das docentes e as vozes que perpassam seu dizer, sua prática, sua concepção de escrita e autoria e seus etnométodos. Para além do registro de informações, realizei pesquisa rigorosa, buscando identificar e compreender o lugar de onde a docente fala quando o assunto é produção escrita e autoria. Nesse movimento investigativo, considerei sua história, seus desejos e suas aspirações.

Para nortear a entrevista semiestruturada, elaborei o roteiro⁷ (tópico guia) a seguir, composto de quinze itens organizados em três blocos: Bloco 1. Formação e trajetória profissional (3 questões); Bloco 2. Práticas pedagógicas de produção textual (7 questões); e Bloco 3. Produção de texto e autoria (5 questões).

7 Para construir o roteiro, inspirei-me no trabalho de Ferraz Silva (2012).

**Quadro 1 - Roteiro da entrevista semiestruturada individual
com as agentes colaboradoras da pesquisa**

Local da entrevista: _____
 Data: _____ Início: _____ h Término: _____ h
 Nº da entrevista: _____

I. Identificação

1. Nome (iniciais): _____
 2. Idade: _____
 4. Cursos realizados (especificar área): _____
- Nível de escolaridade (especificar o curso)
- Graduação: _____
 - Especialização: _____
 - Mestrado: _____
 - Doutorado: _____
 - Outros: _____

II. Questões norteadoras da pesquisa

Comente:

Formação e trajetória profissional

1. Sua trajetória para se tornar professor de Língua Portuguesa (LP);
2. Sua história de convivência com a escrita;
3. Os subsídios teóricos, práticos e pedagógicos voltados para as práticas de produção escrita, propiciados pela universidade para sua formação docente.

Práticas pedagógicas de produção textual

1. A concepção de língua(gem) e de escrita que embasa/norteia seu trabalho com a LP no ensino médio;
2. O lugar que a escrita ocupa no ensino médio integrado;
3. Seu acompanhamento para aperfeiçoar o texto do aluno;
4. As etapas/características da sequência didática com a produção escrita;
5. Sua percepção sobre a relação que o aluno tem com a produção de texto no ensino médio;
6. Os gêneros textuais priorizados por você no ensino de LP;
7. Como acontece a avaliação sobre a produção escrita do aluno.

Produção de texto e autoria

1. O lugar que a autoria ocupa em seu planejamento;
2. Se há indícios ou não de autoria nos textos produzidos pelos alunos;
3. A possibilidade ou não de o aluno assumir a função sujeito-autor a partir das práticas de produção escrita solicitadas durante o ano letivo;
4. As condições que possui para realizar um trabalho que possibilite a formação de sujeitos-autores;
5. Como você estimula a criatividade dos discentes para elaborar textos?

Fonte: elaboração própria.

As questões serviram para orientar o processo interativo entre pesquisador e agentes colaboradoras. Outras questões surgiram, por motivos diversos, tais como: aliviar as tensões do primeiro contato, deixando a docente em situação mais confortável; garantir o aprofundamento de uma informação que julguei importante, mas que a professora trouxe de maneira breve; estimular a docente a resgatar as práticas cotidianas que, fora do cotidiano, são esquecidas e ou silenciadas.

As entrevistas, agendadas com cada professora, foram gravadas e aconteceram nas dependências do IFBA, *campus* Barreiras. As entrevistas foram realizadas somente com as docentes. A participação dos/as estudantes na pesquisa se restringiu às interações que aconteceram entre eles/as e as professoras nas aulas observadas e à produção dos textos solicitados pelas docentes, os quais foram utilizados como material empírico para análise.

Planejamento docente

Realizei, também, a análise de um documento essencial, o plano anual de ensino, gênero textual que materializa o planejamento. O planejamento se caracteriza pela busca do equilíbrio entre procedimentos e finalidades. É o lugar do diálogo entre o “pensado” e o “proposto”, entre a visão antecipada e o acontecimento. Como prática social, materializa-se para o outro (estudante, agentes da escola, comunidade) por meio do plano de ensino. O planejamento representa o processo, o pensar a ação, enquanto o plano é o documento que registra o processo, um gênero textual.

Assim como há diversos tipos de planejamento (curricular, educacional, de ensino, de aula), há também variadas modalidades de plano (de ensino, de disciplina, de unidade, de semestre, de aula) (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2005). Neste livro, trouxe para análise o

plano anual de ensino das professoras colaboradoras, observando sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Blumer afirma que “[...] o documento é, na realidade, um ‘fixador de experiências’, como registro objetivo do vivido [...]” (*apud* MACEDO, 2010a, p. 108). Esse documento pode nos revelar novos aspectos da questão ou nos permitir o aprofundamento da discussão acerca do tema central do estudo. Segundo Macedo (2010a, p. 108),

[...] os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados pelas práticas humanas.

A prática pedagógica é uma prática humana permeada por um discurso institucional cuja materialização inicial se dá no plano anual de ensino. Este documento é um recurso quase indispensável para compreender a prática pedagógica do/a professor/a, os interesses da instituição de ensino e como o planejamento se atualiza em sala de aula. Focalizei o plano anual de ensino de cada docente, observando, dentre outros itens, como concebe o ensino de LP; de que lugar fala a professora quando o assunto é ensino de LP e produção de texto; como a produção de texto figura no planejamento docente; e como a autoria aparece no discurso docente e institucional.

Observação de aula

Para analisar o modo como as práticas pedagógicas da escrita contribuem para a constituição da autoria no contexto escolar, realizei também observações de aula das docentes de LP. Segundo Macedo (2010a, p. 91),

Sabe-se que é inerente à observação [...] chegar o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos e de seus referenciais

culturais [...], na tentativa de compreender sua visão de mundo ou mesmo os significados que atribuem à realidade, bem como a inteligibilidade de suas ações. [...] a experiência direta é, sem dúvida, o melhor “teste de verificação” da ocorrência de um determinado fenômeno antropológico.

A observação é, assim, um eficiente e eficaz recurso metodológico para registrar os eventos e apreender os encaminhamentos adotados em sala de aula, e não se consolida apenas com registros do/a observador/a, mesmo que essa seja sua função em uma dada etapa da pesquisa. O processo de observação permite a imersão do/a pesquisador/a no cotidiano da sala de aula, o qual é construído por interações, dialogicidade e atribuições de sentido. É no cotidiano que se manifestam as concepções sobre educação, ensino, língua, autoria e texto. É onde o planejamento se atualiza e se concretiza, sendo ampliado, reduzido ou abandonado. Durante o processo de observação, foi utilizada também a técnica conhecida como registro anedótico, buscando-se descrever as atividades e o comportamento dos sujeitos sociais colaboradores da pesquisa, em conformidade com o viés etnográfico.

Na instituição investigada, a docente realiza seu trabalho, individualmente, com os três eixos do ensino de LP. É um/a professor/a de LP em cada série para trabalhar com análise e reflexão linguística, literatura e leitura e produção de texto. A carga horária da disciplina de LP varia. Em todos os cursos técnicos na modalidade integrada, na primeira e segunda séries, são quatro aulas semanais. Na terceira série, são duas aulas semanais. Conseqüentemente, mesmo que não concebam as subáreas de LP de forma fragmentada, há semanas em que o/a docente explora de maneira mais incisiva somente uma delas. Dessa forma, o trabalho com o texto acontece ao longo do bimestre letivo e em momentos escolhidos pelo/a docente, podendo acontecer em todas as semanas ou em momentos específicos. Na segunda série do curso técnico em Alimentos e Bebidas, além da

disciplina LP, há, também, a disciplina de Redação Técnica. Na quarta série, não há aula de LP.

Em relação a esse instrumento, foram observadas duas aulas de produção de texto de cada docente. Cada aula teve a duração de 50 minutos. Na turma da 3ª série, além da aula, foi realizada também a observação do atendimento individual aos/às estudantes pela docente para a revisão do texto, no turno oposto.

A observação da aula se revelou um recurso imprescindível para compreender o objeto de estudo. Questionei-me, muitas vezes, sobre a quantidade de aulas a ser observada. Acreditava que seria pertinente uma observação diária do trabalho de cada docente. No entanto, havia problemas que dificultava tal procedimento, como os horários de aulas que se chocavam, ou seja, professores que ministravam aula no mesmo dia e horário. Além disso, como foi dito anteriormente, as aulas são dedicadas também à literatura e à análise e reflexão linguística. Assim, havia semanas em que o trabalho pedagógico específico com a produção escrita, simplesmente, não acontecia.

Por isso, fez-se necessário acordar com cada docente os dias em que ela trataria, especificamente, das práticas de produção escrita. Alguns encontros foram marcados e desmarcados, porque havia, por exemplo, a necessidade de concluir as apresentações de seminário ou realizar atividades de outra natureza. Essa foi uma marca característica do trabalho pedagógico com LP no EM: a flexibilidade. Apesar de o planejamento e o cronograma serem definidos desde o início do ano letivo, os interesses e as dificuldades dos/as estudantes norteavam a continuidade e a progressão do trabalho pedagógico. Digo isso porque era o que elas me relatavam quando precisavam alterar as datas das entrevistas e das aulas a serem observadas.

Ao final, a quantidade de aulas observadas se revelou suficiente para os propósitos do estudo. Nesses encontros, foi possível ver, de

perto, o planejamento atualizando-se na prática: como acontece a interação entre docentes e alunos/as; como se constitui a aula; como se caracteriza o discurso docente quando o assunto é produção escrita; quais são os interesses e as prioridades de cada professora; como acontece e se caracteriza a participação dos/as estudantes, dentre outras questões relevantes para o estudo.

Produções escritas

Para analisar o modo como os traços de autoria se apresentam em textos escolares, foram coletadas também as dissertações argumentativas produzidas pelos/as discentes dos referidos cursos, em período posterior às aulas observadas. Nas três turmas que constituíram o universo pesquisado, as docentes trabalharam com o gênero dissertação argumentativa como objeto de ação pedagógica. Houve aproximações e distanciamentos entre as práticas pedagógicas voltadas para a produção escrita do mesmo gênero, considerando os procedimentos metodológicos e os objetivos adotados por cada professora. Quanto a este dado, reuni 71 (setenta e um) textos como produção final. Em cada turma, o número de produções escritas foi proporcional ao número de estudantes matriculados/as.

Em relação à 1ª série, foram recolhidas 32 (trinta e duas) dissertações argumentativas. Essas produções foram elaboradas pelos/as alunos/as em classe e entregues à docente, que realizou a correção indicativa e a avaliação para devolvê-las posteriormente. Não houve, nessa série, o trabalho com a reescrita do texto.

Em relação à turma da 2ª série, foram elaboradas 17 (dezesete) produções. Esses textos foram xerocopiados pela professora, em duas, três ou quatro vias, para a realização de correção coletiva em

sala, com a turma organizada em grupos. Além disso, a docente também realizou suas intervenções por escrito nos textos dos/as alunos/as para posterior reescrita. As correções foram feitas com base nas competências descritas pelo Enem. Depois de corrigidas e avaliadas, as dissertações foram entregues aos/às estudantes para serem refeitas. Levando em conta a primeira versão do texto, as cópias corrigidas e comentadas e a segunda versão, foi recolhido um montante de 91 (noventa e uma) páginas.

Por fim, em relação à turma da 3ª série, foram produzidos 22 (vinte e dois) textos em sala de aula. A docente avaliou e corrigiu os textos individualmente, também com base nas competências do Enem, e solicitou a reescrita das produções. Ao final, reuni um montante de 44 (quarenta e quatro) páginas.

Todos os textos produzidos pelos/as alunos/as foram escaneados, xerocopiados e devolvidos a cada professora. Desse universo de textos dissertativos argumentativos, foram selecionados, aleatoriamente, três textos de cada turma para a constituição do *corpus* a ser analisado qualitativamente. Parto do pressuposto de que essa quantidade de textos por sala é suficiente para perceber enfoques, encontros e desencontros existentes entre o momento em que se ensina escrever em sala de aula e a produção escrita do aluno.

Depois de selecionados, os textos foram analisados a partir da sua dimensão discursiva, semântica e gramatical. Para isso, tomei como base os critérios de avaliação propostos por Costa Val (2009), no livro *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Outros critérios propostos por programas e projetos educacionais poderiam ter figurado neste processo de análise, todavia, considerando os objetivos do estudo, concluí que o quadro de critérios elaborado pela equipe de docentes da UFMG, para o “Projeto de Avaliação”, revelou-se afinado à perspectiva de avaliação e análise de texto que propus. São escassos os roteiros de avaliação que priorizam a

dimensão discursiva como critério de análise. Não adotei a proposta de avaliação tal qual foi concebida pela referida equipe. Fez-se necessário realizar alterações e acréscimos, especialmente no que diz respeito à questão da autoria.

O quadro original arrola critérios que contemplam as três dimensões do texto para avaliação: a dimensão discursiva, semântica e gramatical. No entanto, no referido quadro, a dimensão semântica se une à dimensão discursiva. Assim, ele se organiza em duas partes, quais sejam: parte 1, Adequação discursiva e conceitual, e parte 2, Adequação formal. Eis o quadro proposto por Costa Val (2009, p. 113):

Quadro 2 - Critérios adotados para a avaliação das produções escritas

1 – Adequação discursiva e conceitual

- 1.1 – Adequação ao tema proposto
- 1.2 – Coerência (unidade temática)
 - 1.2.1 – Relação título-texto
 - 1.2.2 – Continuidade
 - 1.2.3 – Progressão (não circularidade)
 - 1.2.4 – Articulação
- 1.3 – Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)

2 – Adequação formal

- 2.1 – Coesão [recursos anafóricos, articuladores, correlação de tempos verbais, processos de coesão lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica), modalizadores, operadores argumentativos]
- 2.2 – Morfossintaxe [estruturação de períodos (presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais integrantes); concordância; regência; emprego de crase; colocação]
- 2.3 – Paragrafação e pontuação
- 2.4 – Ortografia e acentuação

Fonte: Costa Val, 2009.

sumário

Especificando os limites e as possibilidades de cada dimensão e concordando com Costa Val (2009), parto da compreensão de que a dimensão discursiva se relaciona diretamente com as condições de produção do texto e com os sentidos produzidos a partir dele e a dimensão formal diz respeito aos elementos da textualidade a serem levados em conta quando se produz um texto com o objetivo de que ele seja inteligível, claro e organizado.

Parto também da premissa de que o barema não pode asfixiar a escrita do aluno/a, caso contrário a autoria poderá se esvaír. Levantei os olhos para as reflexões que os textos demandaram, uma vez que, tratando-se da autoria, as novidades, as surpresas e as perplexidades sempre podem surgir. Pode-se encontrar muito mais do que aquilo que foi previamente determinado. Compreendo o barema como repertório que tenho sobre textos escolares e que reúne meus conhecimentos prévios somados ao dos/as estudiosos/as da área.

No tocante aos elementos que constituem as condições de produção, pode-se destacar alguns questionamentos a serem pensados quando se produz um texto: Quem escreveu o texto? Por que escreveu? Qual gênero foi utilizado? Como se configurou a situação? Para quem escreveu? Considerei esses questionamentos relacionados à coerência ao avaliar os textos, sem discriminá-los no barema.

Além desses questionamentos, as propostas de produção textual, utilizadas pelas docentes, constituem dispositivo pedagógico significativo das condições de produção dos textos recolhidos para análise. É com base na proposta de produção escrita que os/as discentes realizam a planificação do seu texto. A proposta fornece elementos necessários para que o/a aluno/a possa levantar hipóteses sobre o que se espera dele/a no que diz respeito ao que pode/deve falar, com que estilo, quais conhecimentos recrutar, quais conhecimentos abandonar etc.

Na avaliação da dimensão discursiva do texto, foram eleitos dois itens que se mostraram relevantes: a adequação ao tema e a consistência argumentativa. Segundo Costa Val (2009, p. 99):

O primeiro item se volta para a relação do texto com a proposta (nas diversas maneiras como os alunos a interpretaram); o segundo, para a maior ou menor possibilidade dos recursos textuais agenciados pelo autor produzirem algum efeito no leitor, convencendo-o de que o texto funciona bem.

Com base no item 1.1, busquei avaliar o efeito dos níveis de adequação ao tema para o funcionamento do processo comunicativo que se estabelece por meio do texto. Não sistematizei categoricamente os níveis, porque compreendo que a adequação pode se dar em menor ou maior intensidade. Diante da proposta de produção escrita, espera-se que o aluno a analise cuidadosamente, para, em seguida, planejar e escrever seu texto, contemplando as solicitações apresentadas.

O item 1.3 também diz respeito ao processo interativo entre sujeitos, que depositam no texto a expectativa de se deparar com argumentos que sejam suficientes para persuadi-los da sua legitimidade e relevância. Existe uma necessidade de envolver o/a leitor/a por meio da lógica argumentativa do texto que é inerente ao próprio ato de se comunicar. Em relação a esse critério, será avaliado o movimento argumentativo do texto, levando em conta a relevância e pertinência das informações.

O item 1.2 diz respeito à estruturação semântica do texto, mais especificamente à propriedade textual da coerência. Conforme Costa Val (2009, p. 102), “a coerência não é propriedade exclusiva do texto, mas se constrói na interação com o leitor”. O processo de produção de sentidos de um texto requer conhecimento acerca do contexto de interação, bem como do repertório cultural dos sujeitos envolvidos, locutor/a e interlocutor/a. As interpretações acontecem sempre de maneira diferente porque estão relacionadas ao contexto enunciativo de produção, circulação e consumo do texto.

No entanto, os textos se estruturam com base em comportamentos linguísticos recorrentes, adequados para cada contexto de interação. Uma vez que são recorrentes, torna-se possível identificá-los. Para garantir a coerência, no plano macro e microestrutural, o texto deve apresentar três elementos: *continuidade*, que, segundo Costal Val (2009, p. 103), “diz respeito à possibilidade de se reconhecer na redação um eixo, um fio condutor, uma ideia nuclear que se mantém e organiza todo o discurso, de tal modo que o leitor possa identificar, afinal de que trata o texto”; *progressão* (não circularidade), que tem a ver com o grau de novidade do texto. Enquanto a continuidade traz a repetição, garantindo o fio condutor do texto, a progressão traz a novidade, por meio do desdobramento do tema central; por fim, a *articulação*, que trata “da inter-relação dos elementos textuais entre si e com o todo, do nexos que estabelece o encadeamento entre as partes, através de relações lógico-semânticas” (COSTA VAL, 2009, p. 104) como, por exemplo, temporalidade e causa e consequência. Esses três elementos se configuram como subitens do item coerência, apresentando a seguinte indicação numérica no quadro de critérios reformulados: 1.2.1 - Continuidade, 1.2.2 – Progressão e 1.2.3 – Articulação.

Como sinalizado anteriormente, além da dimensão discursiva, há a dimensão gramatical, que diz respeito aos “recursos linguísticos do texto, sua função e relevância, sua inter-relação e possibilidades de sentido” (COSTA VAL, 2009, p. 107). Essa dimensão está no nível da frase (das relações entre os sintagmas) e no nível do texto (das relações entre frases e parágrafos). O primeiro nível está relacionado às questões de sintaxe e o segundo nível, às de coesão.

Do barema proposto por Costa Val (2009), extraí o item 1.2.1, “relação título-texto”, porque não foi um elemento solicitado nas propostas de produção escrita das docentes. No entanto, como houve alunos/as que atribuíram título ao texto, os títulos serão analisados como pertencentes ao item 1.2.3 dos critérios reformulados, ou seja, a articulação.

Acrescentei ao barema o critério 1.4, “Autoria”, a fim de contemplar a dimensão do sujeito-autor no aspecto enunciativo e discursivo. Esse critério se divide em dois subitens: o primeiro subitem, 1.4.1, diz respeito às marcas de posicionamento enunciativo do sujeito em relação à exterioridade, ao aqui e agora (contexto histórico, social, político e econômico); o segundo subitem, 1.4.2, em consonância com a perspectiva bakhtiniana, se caracteriza pelo dialogismo, ou seja, pelas relações dialógicas interpessoais que se manifestam no texto.

Também julguei pertinente realizar pequenas alterações no teor e na distribuição dos subitens do item 2 (adequação formal), com a finalidade de organizá-los do modo, creio, mais adequado. Alterei o subitem 2.2 Morfossintaxe, porque, da maneira como está elaborado, contempla apenas um dos processos de estruturação das camadas gramaticais dos grupos oracionais, conhecido, segundo Bechara (2004, p. 476), por hipotaxe ou subordinação, que diz respeito às relações de dependência sintática das orações.

Além desse processo, há também, conforme Bechara, a parataxe ou coordenação, que trata das orações sintaticamente independentes e que “se podem combinar para formar grupos oracionais ou períodos compostos”. Assim, foi pertinente acrescentar esse item porque ele é inerente ao próprio processo de elaboração das produções linguísticas orais e escritas.

Além disso, acredito que seja necessário deslocar do subitem 2.3 para o 2.4, a palavra “pontuação”, uma vez que se trata de um processo distinto da paragrafação. A paragrafação é o ato ou efeito de paragrafar, ou seja, dividir (o texto) em parágrafos (FERREIRA, 1999). Tem a ver com maneira como a escrita é distribuída no papel, por meio de blocos tipográficos ou de sentidos.

A pontuação, por sua vez, segundo Catach (*apud* Bechara, 2004, p. 604.) é compreendida como

um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais. Estes sinais também podem participar de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas.

Percebe-se, assim, que são elementos interconectados, mas distintos por natureza. Por isso, mantive o subitem 2.3 como paragrafação apenas e agrupei pontuação, ortografia e acentuação no subitem 2.4. Apresento, a seguir, o quadro de critérios proposto por Costa Val (2009) com alterações e acréscimos, de forma a atender aos objetivos do estudo:

Quadro 3 – Critérios adaptados para avaliação das produções escritas

1 – Dimensão discursiva e conceitual

- 1.1 – Adequação ao tema proposto
- 1.2 – Coerência (unidade temática)
 - 1.2.1 – Continuidade
 - 1.2.2 – Progressão (não circularidade)
 - 1.2.3 – Articulação
- 1.3 – Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)
- 1.4 – Autoria
 - 1.4.1 – Traços, marcas, sinais que evidenciem posicionamento enunciativo do sujeito em relação à exterioridade, ao aqui e agora (contexto histórico, social, político, econômico)
 - 1.4.2 – Marcas de dialogismo

2 – Adequação formal

- 2.1 – Coesão [recursos anafóricos, articuladores, correlação de tempos verbais, processos de coesão lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica), modalizadores, operadores argumentativos].
- 2.2 – Morfossintaxe (sintaxe dos períodos compostos por coordenação e subordinação; sintaxe de regência nominal e verbal, de concordância nominal e verbal, de colocação pronominal; sintaxe dos modos e tempos verbais)
- 2.3 – Paragrafação
- 2.4 – Acentuação, ortografia e pontuação

Fonte: Costa Val, 2009 (adaptado).

É importante reconhecer que tenho consciência dos limites e das possibilidades de uma única situação de escrita para realizar diagnóstico sobre a competência textual do/a estudante, sua autonomia discursiva e manifestação da autoria. Parto da premissa de que é possível perceber as ressonâncias das práticas pedagógicas se manifestando nos textos produzidos pelos/as estudantes em decorrência do saber que foi construído em sala antes da produção. Certamente, não há uma relação de causa e efeito imediata entre práticas pedagógicas e constituição de sujeitos-autores. Contudo, por meio das práticas pedagógicas, o/a docente contribui ou pode contribuir para que o/a estudante ascenda em relação à criação de uma maneira particular de dizer as coisas da realidade que o/a cerca.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

[...] à medida que vai se apropriando de si mesmo, sua pesquisa experimenta o gosto pela autêntica descoberta de sua subjetividade. Como num espelho, vê sua imagem (aquela que nunca a ele fora revelada), exposta como se não fora sua. Examina-a em cada detalhe; um ajuste aqui, outro acolá, aproxima-a da imagem de seus desejos. É todo um processo de construir-se e, nesse construir-se, aos poucos, revelar-se (IVANI FAZENDA, 1997, p. 37).

Os dados advindos da entrevista semiestruturada e da observação de aula para a constituição do *corpus* foram, inicialmente, gravados em mídia digital. Depois, foram transcritos no computador com o auxílio do software *oTranscribe*⁸, um aplicativo gratuito da web

8 Dentre suas principais contribuições, destaco as seguintes: pode-se pausar, retroceder e avançar a transcrição, sem retirar as mãos do teclado; alterações e acréscimos realizados no texto são salvos automaticamente a cada segundo, em qualquer navegador; e o aplicativo contém suporte a arquivos de vídeo com player integrado.

que contribuiu significativamente para a transcrição das entrevistas e aulas gravadas, uma vez que trouxe celeridade e conforto ao processo. Para transcrever os dados com precisão, realizei duas escutas de cada gravação.

A análise dos dados aconteceu de forma contínua. Os dados foram, simultaneamente, produzidos, sistematizados e interpretados. É comum em pesquisa de inspiração etnográfica que a análise e interpretação aconteçam em todo o processo da pesquisa. Existe, é claro, um momento em que se coloca a construção da análise em destaque, dispensando-se um tempo específico para isso. Nesse momento, a análise se torna mais densa e se transforma em um *produto de final aberto* (MACEDO, 2004), afinal a pesquisa não é somente estratégia acadêmica de investigação.

Apesar desse movimento simultâneo e contínuo de produção e análise dos dados, foi possível identificar etapas durante o processo de construção do *corpus*. Uma das primeiras atividades na análise foi o exame cuidadoso e pormenorizado dos dados produzidos pelas docentes. Após o período de imersão em campo, indaguei-me sobre a importância e pertinência dos dados, tomando como bússola as questões de pesquisa e outras intuições surgidas do contato com o objeto pesquisado. Tal momento de reflexão apontou para aquilo que é conhecido como “saturação dos dados”, “indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início das análises e interpretações finais do conjunto do *corpus* empírico” (MACEDO, 2004, p. 203). Este momento não é visto como estanque. À proporção que se realiza a interpretação dos dados, pode-se retornar ao contexto pesquisado com maior atenção para apreender as variações de uma situação em estudo, comuns no contexto escolar, e refinar a linguagem utilizada.

Em relação ao processo de análise e interpretação dos dados, inicialmente, foi necessário realizar a passagem entre a superfície linguística, que é o material de linguagem bruto produzido, e o objeto

discursivo, que é “definido pelo fato de que o *corpus* já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância” (ORLANDI, 2013, p. 65). Depois dessa etapa, o *corpus* encontra-se de-superficializado, tornando possível a análise do que é conhecido em ADF como materialidade linguística. Segundo Orlandi (2013, p. 77), a análise acontece em etapas que

[...] correspondem à tomada em consideração de propriedades do discurso referidas a seu funcionamento, e vamos cotejar as etapas com os procedimentos que dão forma ao dispositivo. Essas etapas de análise têm, como seu correlato, o percurso que nos faz passar do texto ao discurso, no contato com o *corpus*, o material empírico.

No primeiro momento, em contato com o texto, buscou-se a sua discursividade, construindo-se o objeto discursivo. Nessa etapa, foi possível perceber a configuração dos discursos que se materializam na instituição, na sala de aula e nas práticas pedagógicas de produção escrita. Foram realizadas leituras discursivas em momentos distintos, de forma repetitiva, na tentativa de garantir um tratamento refinado dos dados. À proporção que a interpretação das informações acontecia, foram surgindo significados, indícios representativos, paradoxos, recorrências e incompletudes. Foi possível perceber os encontros e desencontros entre o discurso pedagógico docente e as práticas pedagógicas em relação à produção escrita do/a estudante.

Considerando os procedimentos de interpretação da ADF, não se procura um sentido considerado “único” e “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 2013). Busca-se atravessar o efeito de transparência da linguagem, que é opaca por natureza. Por isso, não me coloco na posição de mero leitor/ouvinte nem na posição de analista, mas na posição de pesquisador implicado que me permite contemplar o processo de funcionamento do discurso e da produção de sentido.

A consequência da leitura discursiva rigorosa é a compreensão de que a investigação na escola, que se orienta por um viés etnográfico, deve lançar mão de uma rica e sólida cultura pedagógica. É necessário que a nossa leitura sobre o objeto se enverede pelas malhas da multirreferencialidade, considerando a multiplicidade de saberes: saberes experienciais, profissionais, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2002). A atividade de análise e interpretação dos dados requer um esforço intelectual ímpar, uma vez que, para ser fiel ao movimento do real, é necessário observar o fenômeno por meio dos mais diferentes ângulos, despido de preconceitos e julgamentos, permitindo uma leitura profunda, holística, sensível e multirreferencial.

Neste estudo, são sujeitos sociais implicados que descrevem, explicam, explicitam e argumentam sobre a mesma temática. As docentes colaboradoras não produziram “dados” apenas. Cada sujeito participante possui suas idiossincrasias que reverberam na sua maneira de compreender o ensino da produção escrita na escola e de desenvolver suas práticas pedagógicas. Por isso, não se realizarão aqui comparações, mas observação de contrastes em relação aos depoimentos e atuações das participantes e seus etnométodos. A comparação é por natureza etnocêntrica. O contraste, por sua vez, evidencia as particularidades do trabalho pedagógico de cada docente.

Esses procedimentos serão recrutados para se compreender as relações entre o funcionamento do discurso docente em suas práticas pedagógicas, na relação com a constituição dos sujeitos autores, considerando o que consta no planejamento anual, o que as professoras enunciaram na entrevista e o que acontece no cotidiano da sala de aula. Por fim, para perceber as ressonâncias das práticas pedagógicas das docentes, na constituição dos sujeitos-autores, realizei a análise dos textos produzidos pelos/as estudantes, a partir dos critérios mencionados na seção anterior.

Para organizar o *corpus* para análise, também observei as especificidades da metodologia de cada professora como critério essencial. Apesar dos interesses em comum e dos interesses similares, cada docente ministrava suas aulas de maneira muito particular. As idiossincrasias de cada uma delas se manifestavam em todas as etapas da pesquisa. Por essas razões discursivas, julguei que seria coerente organizar o *corpus* para análise por série e, em cada série, analisar, de forma sequencial, os dados produzidos na entrevista semiestruturada, o planejamento docente e a sua concretização, por meio da observação de aula, e, por fim, as produções textuais dos/as estudantes.

Além disso, durante o processo de geração dos dados, já era possível sentir o pulsar da ideia de que o movimento de constituição da autoria se dá de maneira gradual assim como o próprio modelo escolar e o currículo se organizam/atualizam/concretizam. Não se trata simplesmente de adotar um procedimento cômodo. Para acompanhar o movimento do real, busquei refletir essa formação gradual do sujeito-autor na própria organização do *corpus*. Não é sem razão que haja uma organização escolar dessa forma graduada. Há uma ascensão que lhe é característica. Assim, o parâmetro de organização foi o próprio ciclo do EM do IFBA, que se estrutura em série, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 (LDBE).

Primeiramente, trouxe as considerações gerais sobre os processos da pesquisa, expondo minhas impressões sobre as docentes colaboradoras. Em seguida, analisei cada série em seções distintas. Em relação à organização das seções referentes às três séries, orientei-me pelo mesmo procedimento em cada uma delas. Inicialmente, apresentei os recortes discursivos selecionados da entrevista semiestruturada e a análise discursiva. Depois, trouxe a análise referente ao planejamento docente e à aula observada. Reuni as informações obtidas por meio desses dois dispositivos na tentativa de perceber como o planejamento se atualiza na prática docente,

apresentando minha leitura discursiva sobre as interações que acontecem entre docente e estudante em sala de aula.

Por fim, no terceiro momento, trouxe os textos analisados. Escolhi, aleatoriamente, três textos por série para compor o corpus, totalizando um universo de 09 (nove) textos. Em relação à primeira série, como dito, analisei somente a produção inicial, porque a professora realizou as intervenções por escrito em cada texto recolhido, mas não solicitou a reescrita. No entanto, em relação a segunda e terceira séries, há os dois momentos de produção, por isso analisei o texto elaborado pelos/as estudantes com a respectiva correção/avaliação realizada pela professora e pela turma, bem como o texto refeito a partir dessas considerações. Depois do capítulo analítico, o mais longo do livro, apresento as considerações finais.

3

**ESCUITA SENSÍVEL
E LEITURA PLURAL:
*ENVEREDANDO
PELO CONTEXTO
DA SALA DE AULA***

[...] há uma *política de sentido* que deve ser compreendida, sob pena de se ficar nas verdades parciais e ou de se mergulhar em interpretações impertinentes ou mesmo pouco honestas. [...] esta postura é um tipo de ética imbricada no processo de conhecer, uma autoética, uma ética comunitária, considero, das quais a pesquisa nunca deve se desindexalizar se quiser praticar a ausculta do Ser do homem em prática (MACEDO, 2004, p. 201).

O processo de produção dos dados aconteceu de maneira sequencial nas três séries durante o terceiro bimestre letivo. Primeiramente, no início da unidade, realizei as entrevistas semiestruturadas com as professoras colaboradoras. Depois, ao longo da unidade, observei as aulas e recolhi os planejamentos. Por fim, ao final da unidade, recebi os textos produzidos pelos/as estudantes bem como os textos reescritos, quando tal prática ocorreu. Teço, a seguir, considerações sobre cada etapa.

Ao iniciar as entrevistas, mantive sempre o mesmo itinerário: agradecia a colaboração da docente por participar da pesquisa, comentava brevemente a composição do roteiro e começava o diálogo, ora lendo as questões literalmente ora parafraseando-as. Todas as docentes demonstraram certo nível de ansiedade nos momentos iniciais da entrevista. Inclusive eu, por realizar, pela primeira vez, um procedimento de produção de dados de tal natureza.

Em relação às observações de aula, apesar da receptividade das docentes, sinalizo também o desconforto revelado por elas nessa etapa, o qual se materializava em gestos verbais e não verbais. Senti-me, em alguns momentos, “invadindo” um território. Não obstante, houve a aceitação coletiva para a participação na pesquisa.

Em relação à produção escrita, só pude ter acesso a esse documento depois que as professoras estavam com a primeira versão do texto corrigida e ou com a segunda versão elaborada. Recolhi esses textos na própria escola, nos dias combinados com as

professoras. Quanto aos planos anuais de ensino, obtive-os no setor de Coordenação Pedagógica do IFBA, com prontidão.

Desde o princípio da pesquisa, minha preocupação se voltou para a compreensão do modo como o ensino da produção escrita, com foco na autoria, acontece no EM, sem me imbuir do desejo de fazer as afamadas denúncias que culpabilizam docentes. Com o intuito de realizar pesquisa crítica, ética e reflexiva, considereirei ranços e limites nos processos de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, avanços e possibilidades.

Na investigação, preocupei-me com a compreensão e análise das relações entre o saber que era transposto didaticamente pela professora de LP nas aulas de produção de texto e a constituição da autoria. Por isso, meu olhar se voltou para a maneira como o planejamento docente se atualizou na instância da aula; como as interações entre docente e estudante se configuraram no contexto da sala de aula; como os textos foram afetados pelas condições de produção; e como a autoria se manifestou ou não nesses textos.

DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA NA 1ª SÉRIE

A entrevista com Gardênia ocorreu no início da 3ª unidade letiva de 2014 e durou aproximadamente sessenta minutos. O momento inicial do encontro, conforme destacado na seção anterior, se dava sob tensionamentos entre as expectativas de ambos, colaboradora e pesquisador, especialmente da primeira, porque sabia que teria que acionar seu arquivo, vasculhar lembranças e confiar na memória, na tentativa de arrolar informações relativas à vida pessoal, formação acadêmica e trajetória profissional, trazendo à tona suas concepções de língua, escrita e autoria.

Nosso diálogo gerou expressivo volume de dados. Necessitei empreender grande esforço interpretativo nas leituras e releituras do material bruto, dispensando tratamento rigoroso para organizar e selecionar as sequências discursivas mais pertinentes. Nesse processo de escolha, levei em consideração os objetivos e as questões da pesquisa, mas sempre com a expectativa de que outras indagações relacionadas ao tema investigado pudessem ser apontadas por Gardênia.

Visando à diminuição das tensões e à criação de clima favorável para que Gardênia pudesse acionar memórias, os primeiros itens do roteiro se voltaram, basicamente, para sua história como professora de LP e sua relação com a escrita. Influenciada pela família, Gardênia iniciou sua formação como docente em curso de magistério, no EM, em cidade do interior da Bahia, dando continuidade aos estudos na cidade de Feira de Santana e, posteriormente, em Salvador. Com disposição e tom reflexivo, incitada pelas perguntas, Gardênia narrava suas itinerâncias e teorizava a si mesma. Quando questionada sobre a própria experiência com a escrita, formulava seu discurso com matizes de encantamento:

[...] eu sempre achei um prazer escrever, [...] sempre escrevi diários, [...] gostava de narrar meu dia, [...] sempre gostei de escrever, não sei se era uma espécie de... de... momento de fuga meu, de dizer, ali ser meu momento, eu vou falar da minha história... [...] inclusive até hoje minha relação é melhor com a escrita do que com a oralidade (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

Apresento, primeiramente, as palavras de Gardênia sobre sua relação de afeto com a escrita porque parto da premissa de que um sujeito só influencia decisivamente o outro a escrever se tal prática acontece com constância em seu próprio cotidiano. É o mínimo para que uma pedagogia do desejo de escrever se concretize no contexto

da sala de aula e para que o/a aluno/a possa se constituir sujeito-autor. É o ato de educar pelo exemplo.

Freire (2009, p. 34) é categórico quando diz que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”. O/a docente realmente preocupado/a com o processo de ensino e aprendizagem “que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’”. A palavra, sem sua concretização pelo exemplo, vale muito pouco ou quase nada. Com as práticas da escrita, ocorre processo semelhante. O/a professor/a que lê e escreve com frequência, por meio de suas práticas, posturas e atitudes, revela-se mais capacitado, experiente, confiante e atualizado, promovendo impactos significativos no desenvolvimento cognitivo e intelectual do/a estudante.

Em suma, reunir em si mesmo/a as características e os comportamentos autorais é um requisito imprescindível para incentivar o/a aluno/a a se colocar como sujeito da aprendizagem e a desenvolver a expressão subjetiva na escritura de textos. O/a professor/a precisa libertar seu escrever e sua autoria, para possibilitar a construção da autonomia linguística e discursiva do/a estudante, que assume a palavra, realizando estratégias cognitivas e metacognitivas, com vistas ao desenvolvimento da própria autoria.

Além do hábito de leitura e escrita, o/a docente precisa ter bem definidas para si as concepções de língua(gem) e escrita que norteiam sua práxis pedagógica. Gardênia compreende a língua numa perspectiva sócio-histórica. Como sinalizei anteriormente, sua pós-graduação em nível de mestrado aconteceu no campo da AD. As declarações tecidas por ela apresentam-se em constante sintonia com o que Orlandi e outros/as autores/as propõem sobre a abordagem discursiva no ensino da produção escrita com foco na autoria.

[...] a gente entende a linguagem como... é... um mecanismo maior, quando a gente fala de sociedade, de ideologia, de história, então a língua ela é sócio-histórica, a primeira coisa que a gente entende é que a língua ela é sócio-histórica, ela é não-transparente, ou seja, ela traz em si toda opacidade que está ali atravessada, nas formações discursivas, com as condições de produção de texto, a questão da posição sujeito, então a língua ela é atravessada por todas essas, essas questões, de história, ideologia...

A escrita, por sua vez,

[...] tem a ver com a subjetivação desse sujeito, [...] individualidade do autor, mas também, ali, tem atravessada a alteridade desse sujeito [...] (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

O olhar de Gardênia sobre a produção de texto reflete a necessidade de o/a professor/a de LP se posicionar sobre seu objeto de ensino em uma perspectiva discursiva. As contribuições da AD, da LT e dos estudos bakhtinianos apresentam muitas intersecções epistemológicas. Reunidas, podem encampar uma abordagem complexa de ensino de escrita coerente com a própria complexidade do sujeito, da produção escrita e da autoria:

[...] naquele texto, naquele discurso, estão atravessados sentidos, né, sentidos esses que estão ali na condição de produção do discurso, que por sua vez também tem a ver com sua formação discursiva e sua formação ideológica, então, esse sujeito que fala... ali também tem outras vozes, né, que se enunciam, e tem a ver também com aquela questão de... da história do sujeito, da bagagem que ele traz, né, na sua vivência enquanto produtor de texto, é muito complexo falar de escrita [...]

[...] o texto vai ser resultado disso tudo, né, dessa relação, da produção do texto, como esse professor apresenta esse texto pro aluno, essa escrita, né, a questão da textualidade, esses fatores de intencionalidade, que a gente aprendeu na Linguística Textual, da informatividade, que tem a ver com a bagagem dele,

de coerência, de coesão. (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

Ao mobilizar os conceitos de condições de produção, formação discursiva e formação ideológica, Gardênia enuncia no âmbito dos estudos do discurso a importância de pensarmos o ensino discursivamente. Esses conceitos são permanentemente discutidos no campo da ADF e se mostram muito produtivos para tratarmos do texto como objeto de ação pedagógica. Conforme Gardênia, “é muito complexo falar de escrita”, somente uma perspectiva de ensino multirreferencial pode se aproximar com certa fidelidade do movimento do real quando se trata do processo de produção escrita.

Além dos aspectos discursivos, é preciso pensar também “a questão da textualidade, esses fatores de intencionalidade, que a gente aprendeu na Linguística Textual, da informatividade, que tem a ver com a bagagem dele, de coerência, de coesão”, para que seja possível contemplar o texto em suas dimensões discursiva, semântica e gramatical.

Segundo Gardênia, sua prática de escrita na escola, para atender às demandas sociais e comunicativas, é orientada pela perspectiva dos gêneros textuais:

[...] eu acho que desde o início a gente tem que trazer, né, esse conhecimento a partir dos gêneros, a gente trabalha muito a partir da abordagem dos gêneros, sejam eles textuais barra discursivos, e... quando a gente vai apresentando... eu acho que a primeira, nossas primeiras aulas são sempre apresentando aos alunos... os gêneros, ... esse contato com os gêneros faz com que eles compreendam melhor a questão de *estrutura*, é a questão... das diferenças... que ocorrem ali nas *estruturas* desses gêneros, da função social e sócio-comunicativa desses gêneros [...] (grifo nosso) (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

O estudo do texto, por meio do trabalho pedagógico com gêneros textuais, revela-se imprescindível no ensino da LP. Ensinar a escrever é ensinar a transitar pelos gêneros textuais das mais diferentes instâncias (jornalística, acadêmica, científica, literária etc.). Como os gêneros textuais são constituídos por dimensões macro e microestruturais e pela dimensão discursiva, linguística e gramatical, é necessário reavaliar o apego, muitas vezes exclusivo, à estrutura composicional, que denuncia a tradicional forma de trabalhar a escrita na escola. Para que o/a aluno/a se constitua, paulatinamente, sujeito-autor, é importante que as práticas pedagógicas de produção textual apresentem características compatíveis com o que as teorias consideram.

Estudar e analisar a estrutura do gênero textual que está sendo privilegiado pelo/a professor/a na aula de produção escrita é inevitável, porém o processo de ensino e aprendizagem não pode se reduzir a esse aspecto. O conceito de gênero está estritamente relacionado a aspectos sócio-comunicativos, inclusive essa é uma das principais diferenças existentes entre as concepções de produção de texto e redação. É preciso não só conceber o texto na perspectiva dos gêneros textuais, mas tratá-lo de igual maneira. Gênero textual implica estrutura, mas também função sócio-comunicativa, suporte, estilo, conteúdo temático, composição. Segundo Marcuschi (2005, p. 20), os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”.

A estrutura não determina a identificação do gênero textual. Apesar de os gêneros apresentarem uma estrutura específica e geral, relativamente estável, essa estrutura pode não ser utilizada, sem que esse gênero deixe de cumprir a sua função sócio-comunicativa. Um exemplo é o que se convencionou chamar de “olho” em textos jornalísticos. Se o olho não aparece em um artigo de opinião, não significa que o texto deixa de realizar esse gênero.

Ao trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais, a prática de redação cede lugar à produção textual. O texto é, assim, concebido como processo em vez de produto, podendo sempre chegar a uma produção final mais refinada por meio do auxílio pedagógico. Para que isso ocorra, faz-se necessário realizar um acompanhamento que não se encerra no momento da aula. Segundo Gardênia, seu trabalho pedagógico com a produção escrita, geralmente, apresenta os seguintes procedimentos metodológicos:

1º momento

Geralmente quando eu solicito o primeiro texto, é... eu deixei bem claro pra eles, é... além dos fatores linguísticos, discursivos, a gente também vê a questão da estrutura, né, desse texto.

2º momento

[...] então a primeira coisa que eles fazem é a produção desse primeiro texto, e eu gosto que eles façam em sala de aula, eu gosto que eles produzam em sala de aula, logo depois eles me entregam [...]

3º momento

[...] faço as observações, e passo pra eles, sempre eu coloco as observações e peço que revisem o texto, principalmente aqueles textos que têm mais necessidade dessa revisão. Peço pra que eles revisem.

4º momento

[...] eles voltam com o texto, observam tudo, todas as sinalizações que eu fiz do texto [...]

5º momento

[...] refazem, e me entregam, é... nem sempre a gente consegue dar conta de muito texto, e de a gente fazer um trabalho assim, vamos dizer, mais... aprimorado. (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

O processo de acompanhamento, conforme se vê, ocorre em momentos bem delimitados. Primeiramente, (i) há a explanação sobre o gênero textual pela professora; depois (ii) a produção do texto em sala de aula; em seguida, (iii) a correção do texto pela docente; posteriormente, (iv) a reescrita do texto pelo/a estudante, considerando as observações da docente; por fim, (v) a produção final. Constatamos que o paradigma de produção textual adotado por Gardênia é orientado por um processo de conceituação, ação, reflexão, ação. A prática da escrita, dessa forma, volta-se para a perspectiva do texto enquanto processo. A escrita se dá em dois tempos. A primeira produção é sempre passível de observação e correção, “principalmente aqueles textos que têm mais necessidade dessa revisão”. No entanto, nem sempre é possível “a gente fazer um trabalho assim, vamos dizer, mais... aprimorado”.

As práticas pedagógicas da escrita que abordam o texto como processo partem da ideia de que o acompanhamento se dá mesmo em etapas. Para Antunes (2003), deve haver sempre o planejamento, a execução e a reescrita do texto, bem como a correção, conforme propõe Ruiz (2013). O texto se constrói nessas etapas que podem acontecer de forma sequencial ou alternada. Dolz, Noverraz e Schneuwly (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 213), por sua vez, ampliam o tratamento pedagógico dispensado aos gêneros textuais, propondo um modelo de trabalho conhecido como sequência didática: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Primeiramente, (i) há a apresentação da situação em que é formulada a atividade a ser desenvolvida pelos/as discentes. Depois, (ii) a produção inicial, que pode ser até um esboço. Em seguida, (iii) realizam-se os módulos, que podem ser vários, para que se tenha aperfeiçoado o texto até a elaboração final. Esses módulos dão conta dos problemas que aparecem nas produções, orientando-se por uma

seqüência que vai do mais simples ao mais complexo. Por fim, (iv) a produção final do gênero. As práticas pedagógicas orientadas por seqüência didática têm-se mostrado muito produtivas para se trabalhar o texto enquanto processo.

Todavia, nesse trabalho com a escrita, não se pode perder de vista que, quando a prática pedagógica é orientada pela perspectiva dos gêneros textuais, faz-se necessário considerar o caráter dialógico e interlocutivo do texto. Segundo Bakhtin (2011, p. 333), para “a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*”, ou seja, a ausência de resposta. Para que se cumpra a função social do texto, é importante que ele extrapole, também, a relação dual docente/discente. Ao final, as produções podem e devem transitar por outros espaços e para outros/as leitores/as. O exercício inicial no contexto da sala de aula é um momento necessário. Ao avaliar e corrigir o texto do/a estudante, o/a professor/a garante o processo interlocutivo do gênero, todavia não pode ser sempre o/a único/a interlocutor/a.

Em relação ao desempenho dos/as alunos/as da primeira série nos textos que produzem, Gardênia, preocupada, sinalizou as dificuldades, palavra que apareceu com recorrência em seu discurso, como nos seguintes enunciados:

[...] eles têm muita *dificuldade* de usar os mecanismos, é... textuais, por exemplo, mecanismos coesivos do texto, eles têm dificuldade...

[...] as turmas são cheias, os meninos com muita ansiedade, com muita *dificuldade*, que eles trazem, muitas... muitos questionamentos, muitas inquietações do ensino fundamental (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

A questão que o discurso de Gardênia suscita é sobre a verdade que ganha corpo e espaço no discurso do/a professor/a do EM: a dificuldade. Conforme questiona Beltrão (2006), há dificuldade ou

ausência de procedimentos de ensino? A dificuldade é do/a estudante ou há lacunas não preenchidas nas séries anteriores da educação básica? Enquanto o discurso corrente (UNESCO e PCNEM) alerta sobre a necessidade de o/a aluno/a saber-fazer e saber-ser, verifica-se, muitas vezes, no contexto da educação básica, que o ensino da LP não acontece a contento nem no plano do saber. Como ser produtor/a de texto sem passar por procedimentos de ensino eficazes? Dificilmente, estudantes tornar-se-ão escritores/as bem-sucedidos/as se não tiverem vivenciado um processo de instrução com qualidade formal e política. A atividade social chamada instruir é imprescindível para a constituição do sujeito. A “dificuldade”, muitas vezes, oculta a principal função da escola: a instrução para a vida, que pode não estar acontecendo.

Por fim, quando estimulada a tratar da autoria em relação às práticas de produção textual, Gardênia declara que “é [...] complexo pensar em autoria”, no entanto, é possível explicitar e delinear uma concepção, colocando em relevo algumas noções:

[...] a questão de autoria, né, eu sempre lembro da questão da... da subjetivação [...]

[...] a posição do sujeito enquanto escritor também, essa posição que ele se coloca, que ele é responsável por aquilo que ele diz, aí a gente vai lembrar da origem, se ele se coloca na origem desse dizer. Tem, também, essa questão da autoria, pelo menos a Análise do Discurso ela fala disso, da origem desse dizer [...] a questão da textualidade, esses fatores de intencionalidade, que a gente aprendeu na Linguística Textual, né, da informatividade, que tem a ver com a bagagem dele, né, de coerência, de coesão, então essa autoria, esse sujeito-autor, ele precisa ser responsável por todos esses fatores aí.

Por exemplo, você consegue perceber que aquilo que é dito é dito a partir do ponto de vista do aluno, não é uma cópia, não é uma reprodução *ipsis literis*, do que ele viu, ele consegue interpretar o que viu, ele consegue fazer uma análise do que ele viu, e... aí ele vai trazendo, abordando questões ideológicas, históricas, você consegue ver que ele, que ele demonstra isso no texto.

[...] a autoria [...], você consegue identificar, de forma mais clara, isso são os alunos mais maduros, assim que eu falo que são os do segundo ano, que eu já acompanhei no primeiro ano, aí no segundo eu já consigo perceber, e eu falo sempre isso em sala, né, às vezes eu leio um texto, não identifico o autor do texto, mas eu falo, esse texto aqui você percebe a autoria, você consegue identificar o estilo desse, desse autor, eu acho legal fazer sempre isso, porque aí eu não tô desmerecendo os outros, mas eu estou mostrando de algum modo que alguém ali na sala consegue compreender, consegue se colocar na posição do autor do texto. (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

Reafirmando algumas informações anteriores e trazendo outras, Gardênia destaca elementos importantes sobre a concepção de autoria em perspectiva discursiva. Para Gardênia, a questão da autoria diz respeito a elementos distintos que se integram e contemplam a própria complexidade do sujeito. A autoria está relacionada à subjetividade, à posição que o sujeito assume como origem do seu dizer, ao conhecimento dos elementos da textualidade, à originalidade, à prática da escrita sem plágio e ao amadurecimento do/a aluno/a no próprio processo de escolarização.

A noção de subjetividade é essencial para que se compreendam questões relativas à autoria. Essa noção pode ser pensada com base em diversas abordagens, como as desenvolvidas pela filosofia, psicologia e linguística. Considerando as declarações tecidas por Gardênia sobre a autoria, verifica-se, inevitavelmente, que a questão da subjetividade é tratada, por ela, no âmbito dos estudos da linguagem.

Brandão (1998, p. 37) afirma que, para pensarmos “a subjetividade na linguagem, temos que reconhecer duas tendências”. A primeira diz respeito à epistemologia clássica, positivista, que percebe a língua como função representativa do real. A segunda, configurada como epistemologia moderna, se dá por meio de um deslocamento da função representativa. A língua é apreendida enquanto função de-

monstrativa. Ao deslocar-se da função representativa para a demonstrativa, “a língua adquire espessura própria, pois livre das amarras que a prendiam a uma concepção centrada na capacidade de exprimir representações, passa a ser desvendada na sua especificidade” (BRANDÃO, 1998, p. 37).

No âmbito dos estudos do discurso, conforme propõe Orlandi (2012) e como se pode verificar no discurso de Gardênia, a relação entre subjetividade e linguagem é incontornável para se pensar as questões de autoria, e a alteridade é elemento-chave nesse processo. Portanto, o *tu* não pode ser concebido como elemento complementar, conforme propôs Benveniste (2005). O *tu* é imprescindível para a constituição do *eu*. Nesse sentido, a noção de alteridade se relaciona intrinsecamente com a de subjetividade.

Percebe-se, também, no discurso de Gardênia, a compreensão de autoria construída no campo da ADF, em diálogo com os estudos da LT. Gardênia afirma que o autor “é responsável por aquilo que ele diz, [...] se coloca na origem desse dizer [...]”. Diz respeito à “questão da textualidade, esses fatores de intencionalidade, que a gente aprendeu na Linguística Textual”. Ressonâncias do pensamento de Orlandi sobre autoria ecoam no discurso de Gardênia. O interdiscurso se manifesta, portanto, no enunciado de Gardênia, por meio da paráfrase. Gardênia se filia convictamente a essa compreensão discursiva de autoria, acrescentando que é necessário pensar também na originalidade como elemento essencial. Ao se “perceber que aquilo que é dito é dito, a partir do ponto de vista do aluno, não é uma cópia, não é uma reprodução *ipsis litteris*, do que ele viu, ele consegue interpretar o que viu”, constata-se uma das manifestações da autoria no texto produzido pelo/a aluno/a.

Não basta falar, não basta dizer, é preciso aprender a se colocar (ORLANDI, 2012b). Colocar-se como interpretante do contexto de interação, da conjuntura sócio-histórica, expressando-se de maneira

singular e garantindo marcas de originalidade ao texto, que se opõem à reprodução *ipsis litteris*, ou seja, à prática do plágio⁹, conforme trazem os textos legislativos, ou do meio-plágio, como defende Orlandi (2007, p. 138), ao afirmar que esse último se constitui como mecanismo de silenciamento que ocorre de modo particular: quando o indivíduo “joga com o princípio da autoria, trazendo-a indevidamente para si. O enunciador, que repete e apaga, toma o lugar do autor”.

Por fim, em relação à compreensão de Gardênia sobre autoria, cabe ainda referenciar o processo de maturação existente no contexto da educação básica que condiz com o próprio desenvolvimento da autoria do sujeito nos textos que produz. Quando Gardênia diz que “consegue identificar, de forma mais clara, isso, são os alunos mais maduros, assim... que eu falo que são os do segundo ano, que eu já acompanhei no primeiro ano, aí no segundo eu já consigo perceber” (movimento de autoria). Nas entrelinhas, verifica-se que a compreensão de Gardênia sobre autoria apresenta filiação, também, a uma concepção construtivista de ensino e aprendizagem.

Podemos inferir, a partir desse recorte discursivo, que o desenvolvimento intelectual do sujeito e, conseqüentemente, a sua assunção como sujeito-autor se dá por processos de maturação, ideia essencial das teorias construtivistas. Para Gardênia, na primeira série, os/as alunos/as ainda se revelam imaturos/as. São produtores/as de textos, mas com grandes dificuldades. Na segunda série, os/as estudantes já se mostram mais maduros/as, portanto capazes de produzir textos mais elaborados.

9 Sobre a questão do plágio, no Brasil, segundo Arthur Stamford da Silva, em seu artigo Plágio em trabalhos acadêmicos, há os seguintes textos legislativos: Constituição Federal, Código Civil (Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002); Lei dos Direitos Autorais (Lei n. 9.610/98); Código Penal (Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 e suas atualizações); Código de Processo Civil (Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973); e Lei do Processo Administrativo (Lei 9.784/99).

Segundo Salvador (2000, p. 364), uma teoria genética, base para as teorias construtivistas, engendra uma teoria do desenvolvimento intelectual “que descreve e explica a evolução das competências intelectuais desde o nascimento até a adolescência mediante o estudo de uma série de noções e conceitos – a inclusão, a classificação, a seriação...”. Apesar de se voltarem notadamente para os campos da matemática e das ciências, as teorias relacionadas ao desenvolvimento intelectual também se aplicam a muitas situações de aprendizagem no campo das ciências humanas e sociais. Admitir que existe uma maturação no processo de constituição do sujeito-autor do EM é, em certa medida, filiar-se à ideia construtivista de que o sujeito aprende porque se desenvolve e se desenvolve porque aprende. Confirma-se, assim, mais uma vez, na voz de Gardênia, que a temática da autoria no ensino de produção de texto está sempre interconectada a outras compreensões acerca do sujeito. Teorias e concepções epistemológicas distintas se integram para explicar um processo de natureza plural.

Em relação aos/às estudantes da primeira série do EM, Gardênia entende que não há propriamente autoria nas produções textuais, mas indícios de autoria, e se mostra esperançosa quanto à melhoria desses textos:

Eu percebo indícios, porque é o que eu digo, falta maturidade, pra produção escrita desses alunos, falta... leitura também, pra eles, por exemplo, assumirem determinada posição no texto, então essa responsabilidade mesmo deles se colocarem no lugar de autor... é complicado [...]

[...] eu quero que eles interpretem, eu quero que eles assumam sua condição de... sujeito-autor, é um desafio, mas a gente vai tentando, eu não me sinto é... “o” professor, a mulher-maravilha, em sala de aula, não, mas, é... a gente se sente desafiado, todos os dias, na condição desse professor que quer que o aluno produza ali, que escreva bem, que consiga, vamos dizer, todos os dias, agregar algum valor à sua produção escrita, à

sua crença, enquanto escritor e enquanto leitor. (Entrevista à professora Gardênia, 09 de setembro de 2014).

Como dito por Gardênia, há somente indícios de autoria nos textos dos/as alunos/as da primeira série porque ainda “falta maturidade”, isto é, eles/as precisam se desenvolver intelectualmente para se colocar cada vez mais nos textos que produzem. Além dessa questão, como sinalizou Gardênia, é preciso considerar também a falta de leitura. Um sujeito-autor é sempre um sujeito-leitor. Por meio das práticas leitoras, torna-se possível ao/à leitor/a ampliar seus sistemas de conhecimento (enciclopédico, linguístico e interacional), conforme propõe KOCH (2011). Assim, o repertório do aluno, ou seja, sua bagagem cultural, seu conhecimento de mundo, que diz respeito ao primeiro sistema; o conhecimento gramatical e lexical, que corresponde ao segundo sistema; e o conhecimento ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural, que são englobados pelo terceiro sistema, ampliam-se sempre no processo de alteridade que acontece nos contextos mais variados por meio das interações verbais. Dessa forma, a ampliação dos três sistemas de conhecimento se dá de maneira produtiva com as práticas leitoras. Fomentar no/a aluno/a o gosto pela leitura constante é uma forma de ampliar esses sistemas de conhecimento, viabilizando para ele/a a capacidade de interpretar com autonomia a realidade que o/a cerca, em nível local e global.

Há muitas concepções e práticas de leitura assim como ocorre com a escrita. Nesta obra, apesar de não ter evidenciado de modo incisivo as contribuições da leitura para o processo de aperfeiçoamento e amadurecimento da escrita, reconheço que as práticas de leitura e escrita se imbricam e se interpenetram. Se as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas de forma concomitante, a autonomia linguística e discursiva do/a aluno/a, isto é, sua capacidade de se assumir autor/a, se desenvolve também.

Grande parte dos/as alunos/as da educação básica ainda lê muito pouco. Os resultados do PISA e do Enem revelam que a capacidade de ler e interpretar dos/as estudantes brasileiros/as do EM ainda está distante do que se almeja para a educação pública de qualidade. Sem as práticas leitoras, não é possível ao/à estudante desenvolver a contento as práticas de escrita. A leitura é, portanto, essencial para o desenvolvimento do/a produtor/a de texto eficiente, eficaz, autônomo e cidadão.

Percebe-se, também, nesses últimos recortes discursivos, que é imprescindível que o/a docente esteja engajado/a no processo de acompanhamento do texto do/a aluno/a. A metodologia construída pelo/a professor/a é, antes de tudo, uma opção política. A instância da aula é permeada pelos sentidos e significados que o/a docente atribui ao texto e à sua práxis. Defender que o sujeito pode, “todos os dias, agregar algum valor à sua produção escrita, à sua crença, enquanto escritor e enquanto leitor”, é acreditar que a produção escrita se configura como processo paulatino e inconcluso.

Passo, a seguir, para o planejamento docente de Gardênia, observando como ele se atualiza na instância da aula. Organizei a seção em dois momentos. Inicialmente, trouxe as informações sobre o planejamento docente. Depois, analisei a instância da aula, à luz do que as teorias consideram, e entrecruzei meu discurso com o discurso docente e discente, materializados no cotidiano escolar.

Do mapa ao território de Gardênia

A escola é um espaço socioculturalmente heterogêneo e plural, onde as práticas variam de acordo com desejos, ideais, concepções, experiências e cosmovisões dos/as agentes envolvidos/as (docente, discente, coordenador/a, diretor/a, funcionários). Nesse sentido, o/a

professor/a sempre realiza opções políticas e didático-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, com base em crenças, valores, sentidos e significados que atribui à educação e à sua atuação profissional.

O planejamento e o plano de ensino, por sua vez, são dispositivos discursivos que dizem respeito à identidade profissional docente e sinalizam sua pertença a uma área do saber, a uma disciplina, a uma perspectiva, dentro da instituição escolar. O planejamento e o plano de ensino materializam o arcabouço político, teórico, filosófico, pedagógico, epistemológico e ontológico do/a professor/a. É o seu discurso sobre a ação pedagógica, considerando saberes experienciais, disciplinares, curriculares e profissionais (TARDIF, 2002).

O planejamento, politicamente organizado, orienta de forma decisiva o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estabelece os objetivos para a ação pedagógica, organiza o tempo da aula, torna o/a professor/a mais seguro em relação a sua prática pedagógica e possibilita maior envolvimento e interesse dos/as alunos/as. Para Sacristán (1998, p. 281), o planejamento é “a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática”, materializando-se no plano de ensino.

O plano de ensino, conforme explicitado anteriormente, é o gênero textual que materializa o planejamento. Em relação a sua organização formal, o plano anual de ensino de Gardênia e das demais professoras apresenta estrutura composicional idêntica. Todos/as os/as docentes da instituição são orientados/as a utilizar o mesmo modelo, constituído de identificação (professor, curso, disciplina, turma, carga horária anual e semanal), objetivo geral da disciplina, objetivos específicos, conteúdo programático por unidade, metodologia, recursos, avaliação/instrumentos de avaliação, eventos acadêmicos (se houver), visitas técnicas (quando se aplica à disciplina), projetos interdisciplinares (se houver), bibliografia básica, bibliografia complementar e cronograma de aulas.

Em seu plano, Gardênia propõe três objetivos gerais para o ensino de LP:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social, cultural e artística;
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo, da identidade cultural e individual;
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção: intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias, escolhas e tecnologias disponíveis (Plano de ensino de Gardênia, 2014).

Por meio da leitura comparada, constata-se que esses objetivos propostos se originam dos PCNEM, documento oficial norteador, mas sofreram adaptações, acréscimos e exclusões no plano de ensino em análise. Os objetivos selecionados por Gardênia se relacionam coerentemente ao conteúdo previsto para a disciplina de LP na 2ª série do EM. Os dois primeiros objetivos dizem respeito à função social, simbólica e comunicativa da língua, na sua inter-relação com a construção da identidade cultural do sujeito. O terceiro objetivo, por sua vez, evidencia a preocupação com a análise das produções linguísticas, especialmente do signo literário, considerando as condições de produção e recepção. Esses objetivos se caracterizam realmente como mais abrangentes por trazerem um entendimento amplo de como o ensino de LP deve acontecer no EM.

Os objetivos específicos, por sua vez, constantes no plano são relacionados em uma mesma seção, sem divisões por unidade. Dentre eles, os que se vinculam especificamente à produção textual escrita são:

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- Escolher o registro/vocábulo adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- Estabelecer relações lógico-discursivas presentes nas diversas manifestações de textos;
- Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la (Plano de ensino de Gardênia, 2014).

Com exceção do segundo objetivo, de orientação mais pragmática, todos os demais se vinculam de maneira evidente com a produção de texto do tipo argumentativo, contemplando sua dimensão discursiva. Verifica-se que esses objetivos revelam a preocupação com o desenvolvimento da competência textual do/a aluno/a, por meio da apropriação de estratégias argumentativas. O/a discente, ao longo do ano, precisa aprender a concatenar as ideias, “estabelecendo relações” entre os elementos do texto. Acredito que todos os objetivos propostos concorrem para a autonomia do/a aluno/a na produção escrita e, conseqüentemente, para sua autoria, mesmo que esta última não seja explicitada no plano.

Para a unidade letiva pesquisada, Gardênia apresenta o seguinte conteúdo programático:

III Unidade: Pontuação; Variedades linguísticas: registro de linguagem, norma culta, português padrão e níveis de oralidade; Fonética e fonologia: fonema dígrafo, ditongo e hiato; Classicismo; Literatura de informação; Barroco; Gêneros jornalísticos I. (Plano de ensino de Gardênia, 2014)

Nessa relação, constata-se a presença dos conteúdos correspondentes aos três eixos do ensino de LP: análise linguística,

literatura e leitura e produção de texto. Compreendo que todos esses conteúdos podem e devem ser introduzidos/desenvolvidos/trabalhados na aula de LP por meio de textos, vinculados aos mais diversos sistemas semióticos. Todavia, há conteúdos que são mais voltados para o ensino da produção escrita. Na unidade letiva em tela, o conteúdo que se relaciona de maneira mais explícita ao ensino da produção textual é “Gêneros jornalísticos I”, concebido pelos/as docentes de LP da instituição como espaço dedicado à leitura e produção dos gêneros do domínio jornalístico, no entanto, o/a professor/a elege a seu critério o(s) gênero(s) privilegiado(s) para estudo, como notícia, editorial, artigo de opinião, entrevista, dentre outros.

Para essa unidade letiva, Gardênia selecionou três diferentes instrumentos avaliativos, com suas respectivas datas de realização, as quais foram alteradas posteriormente em decorrência da greve dos professores que durou aproximadamente três meses: 1ª avaliação (26/08/14) – instrumento: seminário em equipe; 2ª avaliação (16/09/14) – instrumento: produção de texto escrita; e 3ª avaliação (24/09/14) – instrumento: avaliação escrita. Apesar de não haver uma concepção de avaliação explicitada no plano, entendo que se caracteriza como processual, acontecendo ao longo da unidade, com datas previstas, para acompanhar o processo de aprendizagem do/a estudante.

Os instrumentos são três gêneros textuais, um oral e dois escritos. O terceiro instrumento é uma produção de texto, mas o gênero textual a ser trabalhado não é especificado. Só tive acesso a essa informação durante o processo de geração dos dados, quando Gardênia me sinalizou. Verifiquei que o plano de ensino de Gardênia é um dispositivo norteador flexível, sujeito a diferentes alterações. No entanto, acredito que, quanto mais detalhado for o planejamento do/a professor/a mais importância os/as alunos/as podem atribuir ao trabalho pedagógico.

Constata-se que o discurso de Gardênia se filia às FD que representam a voz do Estado, havendo um processo de identificação com os PCNEM, cujo discurso prima pela preparação do/a educando/a para o trabalho e para a cidadania e pelo seu aprimoramento como sujeito, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, no entanto a identificação não acontece de forma plena, uma vez que Gardênia realiza transformações nos enunciados de acordo com seus interesses, o que promove a produção de sentido outro.

O plano de ensino é um dispositivo pedagógico polifônico, alicerçado em uma multiplicidade de saberes, onde ecoam vozes diversas. O discurso de Gardênia se imbrica com o discurso da instituição, dos PCNEM, da linguística, da ciência, da literatura, da pedagogia, dentre outras vozes. O plano se organiza e se constitui pela objetividade e coerência entre o que Gardênia pensa e faz, no entanto não é transparente como parece, mas opaco e incompleto. Certamente, o documento por si só não é suficiente para compreender o alcance do planejamento de Gardênia. Os sentidos e significados atribuídos ao discurso híbrido do plano de ensino ganham corpo somente no contexto da aula.

É importante considerar, também, que o planejamento materializado no plano de ensino é um instrumento de poder, uma vez que, ao desenvolvê-lo, o/a docente se coloca na posição de sujeito autorizado institucionalmente que seleciona objetivos, conteúdo, metodologia, instrumentos avaliativos, enfim, os saberes a serem construídos na sala de aula. De acordo com Foucault (1988), existe uma intrínseca relação entre saber e poder dentro da sociedade. O discurso que determina a verdade é o discurso do sujeito que tem o poder. O professor é, assim, detentor do poder porque seleciona “o que” é aprendido e “como” é aprendido e avaliado. Apesar de seguir um conteúdo programático institucional, o/a docente conduz o processo de ensino e aprendizagem, colocando suas preferências e preocupações como elementos norteadores.

Além disso, seu poder se presentifica no contexto escolar, porque o discurso pedagógico se “dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2006, p. 29). Para isso, o/a docente se coloca na posição de cientista, mas sem se mostrar como voz mediadora. Isso acontece porque o tratamento dispensado à informação, ao referente, ao conhecimento do fato, é envolvido por uma metalinguagem. Os discursos que são articulados pelo/a docente ao elaborar o planejamento e, conseqüentemente, o plano, não são explicitados. Por dominar a metalinguagem, o/a docente oculta a origem dos discursos e garante o caráter de científico ao seu saber, distanciando-se do senso comum e mostrando-se, assim, como detentor/a do conhecimento.

Apesar de organizado e sistematizado, é somente no contexto da sala de aula que o planejamento se atualiza por meio das interações entre docente e estudante, tornando observáveis os reais encaminhamentos dispensados por Gardênia ao processo de ensino e aprendizagem com a escrita. O virtual torna-se real. Passa-se do mapa ao território.

Entendo que a aula é um acontecimento discursivo. Por meio dela, é possível constatar o que os/as docentes realmente fazem em sala com as conseqüências de suas decisões, no tocante ao ensino da produção textual. O/a professor, enquanto ator/atriz curricular (MACEDO, 2004), ao fazer a transposição didática, realiza um trabalho de interpretação, adaptação e transformação do que está concebido e materializado em seu planejamento, muitas vezes seguindo um caminho não previsto.

Além disso, “a aula é construída não apenas em função do seu objeto – a linguagem, mas também em função das condições e constringências históricas, sociais, institucionais que a ela se impõem” (BATISTA, 2001, p. 14). Enquanto acontecimento discursivo, a aula é influenciada pelas condições de produção locais e globais. O discurso institucional, o imaginário coletivo e

as concepções veiculadas na escola perpassam as práticas da docente, mas fatores de ordem social, política, econômica, cultural, que dinamizam a sociedade, geram ressonâncias na ação docente. A preocupação com a necessidade de produzir, de que é preciso se especializar para garantir o próprio espaço no mundo do trabalho, que se revela cada vez mais competitivo, próprio da sociedade capitalista, também gera impactos no contexto da sala de aula. Os/as professores, enquanto intelectuais, trazem para seu discurso e sua prática elementos dessa dinâmica.

Partirei agora para a análise do contexto onde Gardênia atua, na tentativa de melhor descrever e compreender como seu planejamento se atualiza; como sua ação pedagógica acontece; e como ocorrem as interações com os/as alunos/as, considerando que a sala de aula é um espaço coletivo de multiplicidade de saberes, onde podem se manifestar, com maior ou menor frequência e intensidade, movimentos de autoria.

Em relação às aulas observadas na turma do 1º ano, elas se caracterizaram como uma introdução ao texto argumentativo. Gardênia me informou que, na primeira unidade do ano letivo, realizara um trabalho pedagógico voltado para a introdução aos gêneros e tipos textuais. Depois, vários gêneros foram apresentados à turma, nessa e na unidade seguinte. Na terceira unidade, o gênero textual privilegiado por ela para produção escrita foi a dissertação argumentativa. Foram observadas e gravadas duas aulas, no turno vespertino, com duração de 50 minutos cada uma, havendo um intervalo de vinte minutos entre elas. Essas aulas foram selecionadas porque, além de agendadas com Gardênia, os textos para compor o *corpus* da pesquisa seriam produzidos pelos/as alunos/as a partir delas. Passo, a seguir, para as aulas observadas.

Observei que os/as alunos/as se mostraram dispostos/as e atentos/as, com algumas conversas paralelas. O público feminino era

predominante na turma, característica do curso de EM em Alimentos e Bebidas, na cidade de Barreiras. A aula se iniciou com um comentário introdutório de Gardênia sobre aulas anteriores, na tentativa de estabelecer um diálogo com os/as alunos/as e fazer um *link* com o conteúdo a ser trabalhado naquele dia. A aula se caracterizou, metodologicamente, como expositiva dialogada, com utilização de *data show* e leitura de texto no final.

As interações entre professora e estudantes em sala de aula aconteceram com frequência. No entanto, as participações dos/as alunos/as eram quase sempre lacônicas: algumas declarações, depoimentos pessoais ou questionamentos. Durante esse processo interativo, sequências discursivas com temáticas específicas foram produzidas por Gardênia e pelos/as estudantes. As sequências voltavam-se para tópicos distintos a respeito do assunto estudado e apareciam alternadamente, transformando a aula em um verdadeiro texto, com progressão e continuidade temática.

Para traçar um panorama das aulas em relação ao que, de fato, se configurou como assunto estudado, identifiquei e relacionei os tópicos tanto das sequências discursivas da professora quanto das dos/as alunos/as. Apesar de o roteiro da aula estar estruturado com base no material elaborado pela docente, outros assuntos não previstos também surgiram. Assim, apareceram, nessa ordem, os seguintes tópicos ao longo das duas aulas:

Quadro 4 – Tópicos das sequências discursivas das aulas da 1ª série

Tópicos das sequências discursivas	
<i>Aula 1</i>	Tipologia e gênero textual; tipo dissertativo; gêneros textuais argumentativos; conceito de argumentação; exemplos de revistas e suas respectivas formações discursivas; conceito de gênero textual; gêneros orais e escritos; cibercultura e gêneros; etimologia da palavra argumentar; a escrita no Enem, pelas alunas; relativização da palavra dissertação; experiência de escrita da aluna; texto polêmico, argumentação, ideologia; informatividade, leitura, conhecimento de mundo; leitura; argumentação; estrutura dos gêneros; principais gêneros orais argumentativos; contextualização sobre fato contemporâneo feita por aluna; dissertação argumentativa; marcas estruturais da dissertação: impessoalidade e ausência de interlocução explícita; pergunta retórica; estrutura da dissertação; experiência de escrita da aluna; exemplo de estratégias discursivas - tópicos: aborto e sustentabilidade; artigo de opinião; público do texto; revistas e suas respectivas formações discursivas; problematização do conceito de norma culta pela aluna; encerramento; intervalo.
<i>Aula 2</i>	Artigo de opinião; texto dissertativo argumentativo; tese; estratégias argumentativas; clareza; linguagem culta formal; título; esqueleto (esquema); introdução; estratégias argumentativas; importância dos exemplos; conclusão; orientação para leitura e análise de texto; leitura silenciosa do texto pelos alunos até o final da aula.

Fonte: Aula de LP, ministrada por Gardênia, 17 de dezembro de 2014.

No primeiro momento da aula, os saberes construídos em situações de aprendizagem anteriores foram trazidos por meio de constantes questionamentos aos/às alunos/as. Gardênia tentava sempre estabelecer relações entre as perguntas e respostas com as características dos textos do domínio jornalístico. Enquanto o tema da aula, constante no primeiro slide, seguia projetado no *data show* - “Gêneros textuais argumentativos” –, Gardênia registrava palavras-chave na lousa à medida que surgiam, como as designações das tipologias textuais.

Depois desse levantamento de informações, a aula passou a ser norteada pela leitura dos parágrafos, tópicos e quadros, presentes nos slides, que traziam teorizações sobre os textos argumentativos e eram lidos de forma parafrástica ou literal. Lia-se um conceito ou uma instrução e, em seguida, fazia-se um comentário com alguma informação

adicional ou um exemplo, até chegar ao momento final da segunda aula, que se caracterizou pela leitura individual e silenciosa de texto.

Após delinear a organização metodológica da aula, considerando sua dimensão macro e microestrutural, retrato a seguir algumas cenas de interação que merecem reflexão para abordar o processo de ensino e aprendizagem da escrita na turma de primeira série. Primeiramente, trago o discurso da docente e das FD com as quais ela se identifica:

Gardênia: [...] Sabem a origem da palavra argumentar?

Aluna: Do latim argumentum (aluna lê slide e a turma sorri).

Gardênia: Você pode ler pra gente, Amanda?

Aluna: A palavra “Argumento” tem origem curiosa. Vem do latim “Argumentum, que tem o tema “Argu”, cujo sentido primeiro é fazer “brilhar”, “iluminar”, a mesma raiz de “argênteo”, “argúcia”, “arguto”.

Gardênia: Então, justamente, des... o “argumento” vem de “argumentum” que tem como tema “argu”... que é o quê? Iluminar. O que é iluminar? Fazer o outro conhecer alguma coisa, não é? Então, essa é a primeira origem do termo “argumentar”. [...]

Gardênia: É justamente isso que ele quer dizer. Que... tipo argumentativo tem vários gêneros, não é? E esses gêneros possuem estruturas diferentes. Por exemplo, vocês acham que a estrutura de uma carta argumentativa é igual a estrutura de um artigo de opinião?

Alunos: Não (em uníssono).

Gardênia: Não. A gente já sabe que... a estrutura de uma carta é totalmente diferente de um artigo, não é? Então, é isso que o autor quer dizer. Que esses formatos diferentes a gente dá o nome de gênero? [...] vocês conhecem que essas redações que vocês escrevem, nas seleções de vestibular, no Enem... é um tipo de gênero, não é? É um gênero dissertativo. Então, a dissertação é um, o artigo de opinião é outro, a crônica argumentativa também, o editorial, a resenha crítica, a carta de solicitação ou de reclamação, e a carta ao leitor, ou uma

carta de leitor, certo? Esses são exemplos que... a gente precisa conhecer para entender a estrutura.

[...] Então, um texto dissertativo, ele tem uma finalidade. Vocês lembram qual foi o conceito de gênero que eu dei a vocês em sala? Lembra que eu citei um autor chamado Marcuschi? Que eu falei assim, “olhe gente”, coloquei uns slides aí eu expliquei pra vocês dizendo assim, “olhe, o gênero tem uma função sócio-comunicativa. É todo texto produzido socialmente que tem uma função, cumpre uma função sócio-comunicativa. Então os gêneros, argumen..., argumentativos, eles cumprem função sócio-comunicativa, não é? Então o jornal tem uma função, a revista tem uma função, um artigo de opinião tem uma função [...] (Aula de LP, ministrada por Gardênia, 17 de dezembro de 2014).

Com base nesses enunciados, verifica-se que, além da preocupação com a estrutura composicional dos textos, as aulas se caracterizam também por uma atenção a processos de classificação, com a utilização de nomenclatura técnica e conceituação de termos considerados relevantes pela docente, como se percebe no quadro 4. Mesmo apostando com precisão conceitual no processo interativo como espaço de construção e circulação de sentidos, e defendendo como proposta ideal o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, conforme se observou na entrevista, constata-se que o tratamento dispensado por Gardênia ao texto ora se aproxima ora se distancia do que pensa e enuncia. Vejo que é possível atribuir diferentes sentidos às práticas pedagógicas voltadas para os gêneros textuais. Desses sentidos, dois merecem atenção.

Primeiro, no campo da educação, as terminologias mudam com frequência, mas as práticas não acompanham o processo no mesmo ritmo. Essa constatação me remeteu a uma epígrafe constante no conhecido livro de Magda Soares (2002), *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*, por meio da qual a autora já destacava essa comum mudança de nomenclatura para tratar do mesmo objeto em momentos históricos distintos:

Eu pensava que era pobre. Aí, disseram que eu não era pobre, eu era necessitado. Aí disseram que era autodefesa eu me considerar necessitado, eu era deficiente. Aí, disseram que deficiente era uma péssima imagem, eu era carente. Aí, disseram que carente era um termo inadequado. Eu era desprivilegiado. Até hoje eu não tenho um tostão, mas já tenho um grande vocabulário.

O depoimento irônico acima diz respeito a uma situação de miséria social que, metaforicamente, traduz, creio, a situação do trabalho pedagógico com o texto em muitas escolas. No trabalho de perspectiva interacionista, o/a professor/a, por motivos diversos, especialmente por não ter sido apresentado/a a uma proposta de ensino centrada nos gêneros textuais em uma perspectiva mais abrangente, durante seu processo de formação inicial, cria estratégias e etnométodos para atualizar seu discurso e suas práticas. O discurso se renova e caminha lado a lado do discurso de estudos e pesquisas mais recentes, no entanto, a ação pedagógica não reverbera fielmente esse discurso, mantendo-se arraigada à abordagem tradicional de ensino de texto que, hoje, promove um deslocamento significativo do foco: das normas gramaticais para a estrutura composicional do texto, prática tradicional que se presume nova.

Segundo, operar a bagagem conceitual de um campo de estudo, sem traduzi-la para os menos familiarizados, é uma estratégia que pode demonstrar segurança e domínio do conteúdo por parte do/a docente, mas tem pouca ou quase nenhuma eficácia pedagógica. De posse dos conceitos, o/a docente transita pela teoria e pela explicação dos textos, revelando-se detentor/a do saber ali mobilizado, o que gera conforto para si e mantém o controle da classe. Dizer, para adolescentes, que um texto apresenta função sócio-comunicativa não é suficiente. Essa característica social, bastante enfatizada por Gardênia, é de fundamental importância para a compreensão dos textos enquanto gêneros textuais, mas precisa ser percebida, identificada e sentida pelo/a estudante, por meio de práticas textuais, caso contrário sua compreensão sobre o que é gênero textual poderá ficar somente no plano conceitual.

Para Geraldi (2006, p. 45) a “maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos durante o processo escolar serve para aprender a metalinguagem de análise da língua”. É inegável o grande avanço que se instala na escola quando o foco, no ensino de LP, deixa de centrar-se no trabalho com a metalinguagem gramatical para se ocupar do texto. No entanto observa-se que, mesmo quando se trabalha com a noção de texto, a preocupação metalinguística ainda reaparece com intensidade, ganhando espaço na sala de aula. Presencia-se uma espécie de deslocamento no EM, hoje: em vez de ensinar nomenclatura gramatical, ensina-se nomenclatura textual.

A partir das cenas de interação em tela, percebe-se que o discurso de Gardênia transita por diversas FD, com as quais ela se identifica. Dessas FD, duas se presentificam de forma evidente, a que chamarei de FD de ensino inovador e FD de ensino tradicional. A primeira diz respeito ao ensino de produção textual renovado e atualizado, afinado com a abordagem interacionista, cuja atenção se centra nos gêneros textuais e em sua função sócio-comunicativa – FD defendida por Gardênia; e a segunda se relaciona ao ensino tradicional do texto e perpassa algumas compreensões e dizeres de Gardênia, ao evidenciar, por exemplo, a preocupação com a estrutura, a classificação e a nomenclatura – FD rechaçada por ela pelo viés do silêncio, mas que se manifesta implicitamente em seu discurso e sua prática.

O discurso pedagógico, complexo e heterogêneo por natureza, sempre atravessado por múltiplas vozes de origens diversas, tem como um de seus efeitos o estabelecimento e a manutenção das relações de controle e poder em sala de aula (FOUCAULT, 1988). Mesmo que as aulas nessa turma tenham sido interativas, abertas às relações dialógicas, é a professora que faz os encaminhamentos e controla o referente e a participação dos/as estudantes. Os/as estudantes, por sua vez, se inscrevem no processo interlocutivo, ocupando o lugar de enunciadores/as que trazem suas experiências

e impressões, mas dizem quase sempre o que a docente quer ouvir. O discurso de Gardênia, na aula de produção escrita, desliza entre o autoritário e o polêmico, conforme tipologia proposta por Orlandi (2006), uma vez que exerce seu poder, controlando os discursos, mas com abertura ao diálogo, desejando a interação na aula de produção escrita, como se observa no recorte abaixo, quando elogia a fala da aluna:

Gardênia: Sara, isso é muito importante o que você disse, sabe por quê? Porque, quando a gente escreve um texto argumentativo, a primeira ideia que a gente tem é que, geralmente, o texto é mais polêmico, não é? Então, esses temas que você tratou aí de religiosidade, de aborto, de questões políticas... São questões mais ideológicas, não é? (Aula de LP, ministrada por Gardênia, 17 de dezembro de 2014).

O discurso pedagógico articulado por Gardênia transita entre o autoritário e polêmico, uma vez que, segundo Orlandi (2006), ainda se mostra assimétrico, se se considera a relação entre o referente e os/as interlocutores/as, alunos/as e docente. Os/as alunos/as participam e respondem de maneira pontual, de forma dirigida. A docente, por sua vez, ocupa a posição de agente protagonista do discurso e detentora do saber, todavia, no contexto de interação pesquisado, aspira à interação, tentando valorizar e motivar as falas dos/as estudantes, por meio de elogios. Em relação às práticas motivadoras por meio dos elogios, concordo com Gauthier (apud TARDIF, 2014, p. 67), quando declara que “[...] a ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu ‘consentimento’”. Salvador (2000, p. 168) corrobora essa afirmação ao enunciar que as “aulas dos professores eficazes configuram um ambiente de aprendizagem ordenado, caracterizado mais pelos elogios e pela motivação positiva do que pelas críticas [...]”. O discurso elogioso e motivador também integra os etnométodos de Gardênia.

Nesse processo de ensino e aprendizagem da produção textual, os etnométodos pedagógicos da escrita se constituem localmente e de forma contextualizada. Levando em conta as particularidades do público do EM e a imagem que o/a professor/a constrói acerca desse público, em um contexto escolar com um discurso institucional bem demarcado em relação a outras escolas de EM - o discurso da educação para o trabalho -, a docente planeja seus procedimentos metodológicos que integram seus etnométodos pedagógicos. A preocupação com a necessidade de falar muito sobre o texto, preparar bem o/a aluno/a antes da escrita, realizar classificações, operar conceitos e preocupar-se com a estrutura do texto, integra as práticas pedagógicas de escrita pesquisadas. Assim, os etnométodos são espécie de síntese das variadas aprendizagens que constituem as itinerâncias da docente, marcadas pelos discursos polêmico e autoritário.

Além de acontecer de maneira mais ampla, por meio da própria organização da aula e das atitudes e dos comportamentos docentes, os etnométodos também se manifestam através de práticas corriqueiras. As dicas e sugestões, trazidas pela docente para tratar de algum ponto específico do objeto em estudo, são estratégias recrutadas por ela no momento em que se ensina a escrever porque crê que são produtivas. Em relação à estruturação do texto, por exemplo, há diferentes caminhos e possibilidades de realizá-la. Gardênia sugere a seguinte proposta para os/as alunos/as:

O título ou o início. Vejam bem. Quando a gente vai escrever o título dum texto, a gente não tem que se preocupar a princípio de dar um nome ao texto. A gente pode escrever o texto e no final pensar num título para o texto. No início do texto, né, a gente tem que pensar nas estratégias. Como é que eu vou construir esse texto. Como é que eu vou desenvolver os meus argumentos. Então, no início do texto a gente deve fazer sabe o quê? Criar um esqueleto do que a gente vai escrever, ou seja, qual a minha tese, quais são os argumentos que eu vou levantar, quais são os exemplos que eu posso elencar no meu texto e... quais são

as soluções, ou prováveis soluções éticas que eu posso dar ao meu texto? Vocês tão entendendo. Então, antes de construir o meu texto, eu tenho que levantar algumas questões. [...] Tudo isso vai fazer com que a gente consiga construir melhor... (Aula de LP, ministrada por Gardênia, 17 de dezembro de 2014).

Os etnométodos, conforme Macedo (2010a, p. 69), são práticas que emergem das situações cotidianas, “dos processos interacionais que não se enquadram jamais na noção de constância do objeto e que são, em última instância, os organizadores das ordens socioculturais”. Assim, essa foi a estratégia organizadora que Gardênia mobilizou para auxiliar o discente no processo de produção textual, a de que é preciso priorizar as estratégias argumentativas para, depois, se preocupar com outros elementos textuais, como o título.

Os/as alunos/as, por sua vez, também constroem seus etnométodos para resolver as demandas que surgem quando se deparam com situações desconhecidas que reclamam por um posicionamento. Durante a primeira aula observada, por exemplo, algumas alunas socializaram sua experiência com a escrita dissertativa:

Gardênia: Qual foi sua experiência Sara, quando você escreveu o texto dissertativo argumentativo? É... quando você escreve o texto, você... ao escrever, você pensa o que você tá escrevendo para convencer o leitor? Ou você escreve assim... com muita espontaneidade?

Aluna 1: Não. Tipo assim. Eu... o que... são as ideias que eu tiver, né, na hora, eu vou escrevendo, depois eu vou organizar.

Gardênia: Mas você tem a percepção de que você precisa usar argumento para convencer, para defender um ponto de vista seu?

Aluna 1: Num sei. Eu nunca... eu acho que vai variar, assim, quem lê, mas eu...

Gardênia: Quando você escreve você não faz esse jogo, né? Você não percebe, né?

Aluna 1: Mas eu não fico tipo assim, tentando convencer ou persuadir o leitor...

Gardênia: Mas você tem noção disso que... quando a gente argumenta, a gente tem que defender um ponto de vista, né? E esse ponto de vista também tem essa relação de convencimento, não é?

Aluna 2: Quando eu...

Gardênia: Diga, Luiza.

Aluna 2: Quando eu fiz a prova do Enem, eu num, não pensei nisso não. Eu só pensei em fazer o texto e me saí mal pra não entrar aqui... (alunos riem) (Aula de LP, ministrada por Gardênia, 17 de dezembro de 2014).

Ao utilizar um etnométodo outro, o/a aluno/a se coloca na condição daquele que cria uma prática porque seu repertório não traz essa possibilidade ou simplesmente não concorda com a sugestão que seus/suas professores/as tenham trazido. A estudante revela, por meio do seu etnométodo, uma prática de resistência ao discurso controlador, uma vez que mobiliza as próprias estratégias em detrimento das propostas pela escola. A aluna, com sinceridade, revela que não pensava no destinatário, quando participou de processo avaliativo, como o Enem, voltando sua atenção para o texto em si. Isso acontece, provavelmente, porque as próprias condições de produção do texto não estão claras para ela. Para quem escreve esse texto? Sabe-se apenas que uma banca constituída de profissionais exigentes – leitores/as virtuais experientes que procuram erros – terá acesso ao texto. A situação de escrita é, pois, artificial.

A resposta da aluna mostra seu envolvimento nas relações interativas que acontecem na aula, deixando transparecer, por meio de sua fala, a sua posição de enunciativa, contribuindo para a construção dos sentidos e significados atribuídos ao texto e à autoria em sala. No

entanto, considerando seu depoimento, é indispensável que algumas questões sejam trazidas com mais ênfase no ensino de produção escrita, como a atenção ao público-alvo. No trabalho pedagógico com os gêneros textuais, esse é um elemento-chave a ser enfatizado, para que a escrita do sujeito possa fazer sentido para ele, afinal selecionamos palavras, definimos estilo e tomamos outras decisões pensando no contexto de interação e em nosso/a interlocutor/a.

Uma característica dos etnométodos de Gardênia é a necessidade de falar muito sobre o texto, antes de os/as alunos/as escreverem. As aulas observadas são, basicamente, “sobre produção escrita” e não “de escrita”. Nos últimos minutos antes do intervalo, a docente caracteriza sua ação pedagógica: “Entendeu? Vamos dar uma pausa e, quando retornar, a gente vai continuar *falando sobre* as marcas estruturais do artigo de opinião” (grifo meu). Esse enunciado de Gardênia revela uma compreensão que perpassa as práticas pedagógicas da escrita nas escolas de maneira geral e que povoa comumente o imaginário coletivo de docentes que ensinam a produzir texto.

No primeiro momento, os/as professores falam, explicam, comentam, analisam, parafraseiam, esmiúçam e fragmentam o texto, com base em práticas de leitura e práticas orais, ou trazem inúmeras instruções sobre a produção textual em si, dizendo o que é permitido, proibido, adequado, inadequado, para, somente depois, ao final, no último tempo, solicitarem a produção escrita. E o tempo dispensado a esses dois momentos, geralmente, é bastante discrepante. À elaboração do texto, dedica-se, quase sempre, o final da aula. No mais das vezes, solicita-se que se produza o texto em casa. Dispensa-se muito mais tempo preparando a escrita do que escrevendo. As aulas se configuram como instruções sobre como proceder e não o procedimento, ficando no plano do *savoir* e não do *savoir-faire*.

O ensino de produção escrita vai se configurando, predominantemente, como conceitual e os procedimentos ficam em segundo plano. Essa visão invertida do ensino de escrita está sacralizada nas aulas de produção de texto. Conforme observa Batista (2001, p. 3), normalmente, “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas”. O/a professor/a tem que falar e falar muito, com linguagem especializada. O/a aluno/a interage, mas restrito/a a pequenas participações, dirimindo dúvidas, geralmente. O espaço é livre, mas é melhor deixar o/a professor/a falar. Além disso, “muitas vezes o professor espera que, tendo discutido um tópico qualquer, os alunos produzam um texto no qual utilizem a função referencial e expressiva da linguagem, apresentando seu ponto de vista sobre o assunto” (BATISTA, 2001, p. 6).

As questões fundamentais que surgem desse contexto são: É preciso realmente instruir tanto antes de escrever? O trabalho não poderia ser concomitante? O que é melhor na aula de escrita, escrever ou ampliar certas noções? O ensino de escrita deve ser mais procedimental ou conceitual? Sendo mais conceitual, a escrita não fica reduzida? Sem apresentar respostas categóricas e definitivas, coloco em destaque as reflexões de Scliar (2014, p. 126-127):

Ensinar a escrita é mostrar a escrita, é vê-la, revelá-la, entregar-se a uma gestualidade que não reconhece a princípio, duração e final. *A escrita é ensinada na própria escrita, durante a escrita.* Para além dos métodos, das práticas, da persistente vontade ou da tentação de resistir, escrever não encontra uma trajetória simples, despojada de labirintos, nem uma sequência que admita progressão ou culminação: a escrita é esse mistério que permanece escrevendo a si mesmo. (grifo meu)

Ao priorizar a conceituação em detrimento do procedimento, os/as alunos/as ficam, simplesmente, sem escrever. Saindo dessa

situação local para pensar em nível nacional, vemos que não é à toa que expressivo número de estudantes concluintes de EM de escolas públicas continuam obtendo baixo rendimento quando são solicitados a escrever. Ano após ano, os dados do Enem mostram que inúmeros candidatos receberam nota zero na prova de redação, isso porque não atenderam aos requisitos mínimos, como escrever, pelo menos, oito linhas e não fugir do tema. O absurdo da situação é que, depois de doze anos de escolarização, uma grande quantidade de pessoas simplesmente não consegue escrever um texto com oito linhas, contemplando o tema, para obter nota mínima. Certamente muitos fatores circunstanciam esse grave problema, mas pode-se tirar uma conclusão previsível: os/as alunos/as não estão escrevendo na escola. Por isso, é preciso repensar criticamente o paradigma de escrita que circula na escola. Conforme Macedo (1999, p. 8),

Até há pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; [...] Este tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado “procedimental”, ou seja, da ordem do saber como fazer.

O ensino conceitual de produção escrita, por exemplo, pode ceder mais espaço para o procedimental: a escrita tem que ser ensinada durante a escrita. Não se trata de escrever por escrever, mas escrever para se aperfeiçoar sempre. Escrever para aprender. Escrever para transformar e transformar-se. Conforme Foucault (2011), escrever para transformar o que sabe e não para transmitir o já sabido. Somente o ato de escrever produz essa transformação. Aliar instruções às práticas constantes da escrita permite que o/a estudante se relacione de maneira positiva e segura com o complexo mundo dos signos.

Outro equívoco pedagógico, nesse trabalho de “falar sobre” antes, para depois escrever, é que muitas vezes o “falar sobre” não é a partir de textos que circulam no cotidiano e merecem espaço na

escola, mas “falar sobre” sem uma situação concreta, sem um texto. A aula de produção vai se distanciando do seu verdadeiro propósito.

Professora: [...] quando nós lemos nos jornais e nas revistas, tem uma página dedicada ao artigo de opinião, né? Em que o jornalista, ele se dedica a uma determinada temática, né? Então, o artigo de opinião... não é? (escrevendo na lousa) Também se insere nesse grupo tipológico que é dissertação. Então, quando a gente escreve algumas redações aí pra, pros vestibulares...na, na própria escola, né, no próprio colégio, a gente sempre utiliza de uma tipologia que é a tipologia argumentativa. E a gente chama esse trecho de texto argumentativo, não é? De texto argumentativo. [...]

[...] Tudo o que vocês falaram aí está girando em torno do que, do que seria argumentar. O que seria argumentar, né? Como é que a gente consegue fazer isso? Tem justamente relação com tudo o que vocês disseram aí. Expor um ponto de vista, não é? E tentar através do nosso ponto de vista convencer o leitor, convencer o público. Isso que a gente faz quando a gente argumenta. Por isso que os textos jornalísticos eles fazem isso, não é? Por exemplo, tem um texto lá, com um discurso político, num é, falando de determinado candidato. Dependendo da revista, a gente já entende que ali tem... um fator... que... quando a gente observa o texto a gente percebe que ele está querendo nos convencer de alguma coisa. Então o discurso político, ele já tem essa coisa da ideologia, né, de nos convencer de algo. Então, nas revistas, nos jornais, a gente vai perceber, e isso frequentemente, o uso da argumentação para convencer o público de alguma coisa. Através do ponto de vista daquele que está escrevendo. Ou do ponto de vista da ideologia da revista, da ideologia do jornal. (Aula de LP, ministrada por Gardênia, 17 de dezembro de 2014.)

A exemplificação é uma estratégia argumentativa eficiente para se ensinar e aprender, mas, no trabalho pedagógico com o texto, o exemplo materializado se revela, sem dúvida, mais produtivo. O artigo de opinião e a revista poderiam ter sido trazidos para a sala de aula. Observa-se que a prática de escrita fica entre a “redação” e a “produção de texto”. Comportamentos, atitudes e concepções vinculadas a essas duas opções se apresentam no contexto escolar.

Apesar de opostas, revelam-se aparentemente harmoniosas. No contexto pesquisado, as práticas e opções didático-pedagógicas diversas ora perpassam a pedagogia inovadora do ensino de escrita ora a pedagogia tradicional. O discurso pedagógico se revela híbrido e as práticas, heterogêneas. Não obstante, entre ranços e avanços, constata-se que movimentos de autoria vão se manifestando no espaço da sala de aula.

Nas aulas observadas, identifiquei, em variados momentos, a temática da autoria vindo à tona, não de forma explícita, mas por meio de referências e/ou alusões relativas às práticas de escrita, que se relacionam, em alguma medida, como as práticas autorais. À autoria atribuem-se sentidos e significados diversos na dinâmica interativa. No quadro a seguir, relaciono diferentes sequências discursivas que se vinculam às práticas autorais, considerando o trabalho com a dimensão discursiva, semântica e gramatical do texto:

Quadro 5 – Referência/alusão à autoria nas aulas da 1ª série

<i>Sequências discursivas</i>	<i>Referência e/ou alusão à autoria</i>
<i>Gardênia</i> : O que seria argumentar, né? Como é que a gente consegue fazer isso? Tem justamente relação com tudo o que vocês disseram aí. Expor um ponto de vista, não é? E tentar através do nosso ponto de vista convencer o leitor, convencer o público. Isso que a gente faz quando a gente argumenta.	Professora defende que os/as alunos/as devem apresentar um ponto de vista particular, que diz respeito a sua individualidade.
<i>Gardênia</i> : [...] A gente precisa defender um ponto de vista no qual a gente acredita, não é?	Professora destaca que, para defender um ponto de vista, é necessário acreditar no que diz, identificando-se com o discurso proposto.
<i>Gardênia</i> : Então, todas as vezes que a gente escreve o texto dissertativo argumentativo, nós temos uma intenção, que é convencer o interlocutor	Professora reconhece a importância do fator pragmático "intencionalidade" para escrever, que é subjetivo.

<p><i>Gardênia:</i> [...] É... quando você escreve o texto, você... ao escrever, você pensa o que você tá escrevendo para convencer o leitor? Ou você escreve assim... com muita espontaneidade?</p> <p><i>Aluna:</i> Não. Tipo assim. Eu... o que... são as ideias que eu tiver, né, na hora, eu vou escrevendo, depois eu vou organizar. [...]</p> <p><i>Aluna:</i> Mas eu não fico tipo assim, tentando convencer ou persuadir o leitor...</p>	<p>A aluna coloca seu posicionamento sobre a escrita, revelando uma estratégia particular e considerando seu repertório no momento em que escreve.</p>
<p><i>Gardênia:</i> [...] é importante a gente conhecer o assunto, né, ter informatividade, é... ter argumentos... dominar bem o conteúdo, porque você não consegue escrever partindo do zero. A gente precisa ter familiaridade com o que a gente vai escrever. Então, precede uma leitura, a gente precisa ter uma leitura, ter um conhecimento prévio daquilo que a gente vai tratar. Se não, a gente não consegue defender um ponto de vista.</p>	<p>Professora ressalta que a autoria depende da relação do/a autor/a com o tema. Quando se conhece bem o tema, mais apto/a se está para escrever. Somente assim se defende um ponto de vista.</p>
<p><i>Gardênia:</i> E cê...e você sabe o que é isso, Monique? Isso é uma estratégia. Uma estratégia discursiva. Você questiona e você responde.</p> <p><i>Aluna:</i> Não, eu ia falar aqui, na redação do Enem eu usei... eu fui escrevendo aí quando chegou na metade do texto, eu já tinha falado sobre o assunto, eu fiz uma pergunta e eu mesma respondi.</p>	<p>Aluna revela operações conscientes em relação às estratégias de construção do texto, requisito para ser autor/a.</p>
<p><i>Aluna:</i> Eu vi que... dependendo do... do tema da redação que ele vai propor, é... a gente pode escolher uma... uma estrutura, por exemplo, no, na introdução e no desenvolvimento a gente pode colocar dois parágrafos, um com as partes positivas, outro com as negativas ou então, tem diferentes estruturas, tem várias estratégias pra....</p>	<p>Aluna revela estratégias discursivas em relação ao planejamento e à organização do texto, que se aplicam a diferentes situações.</p>
<p><i>Gardênia:</i> Então, uma dissertação é o escritor que vai encontrar o que a gente chama de estilo, né? Ele vai desenvolver um estilo.</p>	<p>Gardênia ressalta a existência de um estilo de escrita, que se vincula à prática autoral.</p>
<p><i>Gardênia:</i> Portanto, para conquistar o ouvinte, o leitor, quem fala ou quem escreve, vai procurar por todos os meios a clareza, né? Tornar seu texto claro, isto é, utilizar-se dessa estratégia. A clareza não é pois, um argumento. Não é, né gente?</p>	<p>Gardênia evidencia a importância da clareza. O texto com autoria é claro, por natureza.</p>

<p><i>Gardênia:</i> Agora, quando a gente for falar de conclusão, ou seja, das considerações finais, que a gente deve escrever no final da nossa redação... é o momento em que a gente vai retomar o texto, trazendo uma conclusão, né, uma solução provável para aquele problema que a gente levantou anteriormente. Essa solução, gente, sempre tem que ter um teor ético.</p>	<p>O aluno precisa se posicionar ao final do texto, propondo uma solução e respeitando questões éticas.</p>
--	---

Fonte: Aula de LP, ministrada por Gardênia, 17 de dezembro de 2014.

Por meio desses eventos discursivos, é possível identificar as características do sujeito-autor sendo mobilizadas/construídas no cotidiano da aula. O/a estudante é convocado/a, diversas vezes, a ocupar a posição de autor/a do seu texto. No entanto, o espaço dedicado aos/às alunos/as vai sendo autorizado pela docente. A diversidade de elementos elencados acima, que dizem respeito à prática autoral, demonstra que a autoria é uma função discursiva valorizada na instituição pesquisada.

Parece que as práticas relativas à autoria constituem uma temática necessária que é trazida à baila toda vez que se fala do texto argumentativo. Mesmo que apenas duas aulas tenham sido observadas, verifica-se que determinados itens lexicais se repetem constantemente no discurso da professora e também dos/as alunos/as, especialmente aqueles que se relacionam ao “ponto de vista” sobre o tema, elemento textual imprescindível em uma dissertação argumentativa, que requer sempre o aparecimento daquilo que é mais singular e individual em um sujeito, sua opinião sobre o assunto.

À medida que a aula acontece, os sentidos referentes à individualidade do sujeito são construídos nas interações em sala de aula. Os enunciados de Gardênia e dos/as estudantes sugerem que as singularidades no texto argumentativo afloram quando se utiliza, de forma consciente, estratégias argumentativas e mecanismos que dizem respeito à textualidade. Nesse sentido, é preciso se preocupar com a in-

tencionalidade do texto, fator pragmático importante para a construção dos sentidos e significados atribuídos à autoria. É sempre pensando no estabelecimento de um processo interlocutivo que as pessoas escrevem. Ser autor/a é preocupar-se com o outro e colocar-se no lugar desse outro. Afinal, como defende Skliar, “sem o outro, a escrita está despojada de alteridade. E se despojada de alteridade, não há escrita” (SKLIAR, 2014, p. 130).

A concepção de autoria que surge desse contexto mostra que, para escrever uma dissertação argumentativa, é necessário pensar no/a leitor/a tentando convencê-lo/a a concordar com o ponto de vista que o/a aluno/a defende no texto. Para que isso ocorra, é imprescindível que se amplie o repertório cultural e bagagem conceitual, a fim de transitar, satisfatoriamente, pelo tema discutido no texto. O/a autor/a precisa apropriar-se do assunto e escrever com clareza, para que possa convencer o outro. Dessa forma, percebe-se que, durante a aula “sobre” produção escrita, o/a aluno/a vai sendo chamado para ocupar o lugar de autor/a, primeiro nas interações com a docente, depois na sua produção escrita. Como dito, Gardênia se coloca como responsável pelo encaminhamento e controle da aula, mas garante aos/às alunos/as o espaço para se posicionarem em sala.

Nesse contexto escolar, o texto se configura como objeto linguístico de um processo interlocutivo, em que o/a aluno/a realiza suas escolhas enunciativo-discursivas, considerando as condições de produção. O/a aluno/a deve dizer o que a escola quer ouvir, mas também tem espaço para manifestar seus posicionamentos. As interações estabelecidas no contexto da aula estimulam, em certa medida, o aparecimento do/a autor/a nos textos que escreve.

As interações construídas entre Gardênia e a turma do 1º ano mostram que a autoria ocupa lugar importante na aula de produção escrita. Os/as estudantes se valem desses posicionamentos em sala para se colocar no texto. Como a questão da autoria é complexa e

se materializa nos textos de diferentes formas, analisarei na próxima seção as dissertações argumentativas produzidas pelos/as alunos/as, com o intuito de perceber como ela se manifesta discursivamente.

Analisando as produções escritas

Como dito, nesta seção, analiso os textos dissertativos argumentativos produzidos pelos/as alunos/as do 1º ano, observando a maneira como se colocam, discursivamente, por meio da escrita. Os processos de análise e interpretação se baseiam no quadro de critérios exposto anteriormente, que focaliza a dimensão discursiva e conceitual do texto bem como sua adequação formal. Para observar movimentos de autoria nas produções escritas, observei marcas de dialogismo e traços de singularidade que evidenciam posicionamento enunciativo do sujeito com relação à exterioridade. Nessa leitura analítica e interpretativa, também relacionei os textos às condições de produção, para perceber como os/as alunos/as reagem e se comportam, linguística e discursivamente, diante dos encaminhamentos da docente.

As dissertações argumentativas foram produzidas em sala, durante o período de 02 (duas) horas/aulas. Aleatoriamente, escolhi três textos para análise, de um universo de trinta e dois. O modo aleatório se mostrou útil na escolha dos textos para verificar os encontros e desencontros entre o que se ensina e se aprende na escola, e como o/a aluno/a reage a esse processo. Os/as estudantes elaboraram o texto a partir de proposta de produção textual. Entendo que a proposta é um dispositivo pedagógico essencial que integra as condições de produção. Por meio dela, a docente pede que se redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão sobre o tema, apresentando uma proposta de intervenção. Após essa solicitação inicial, há uma coletânea composta por dois textos, que dialogam entre si pelo conteúdo.

O primeiro texto é da autoria de Denise Haddad, pesquisadora da área sócio-ambiental, e trata da relação entre alimento, saúde e sustentabilidade. Dentre seus principais argumentos, destaca-se que (i) conservantes, fertilizantes e sementes transgênicas trazem danos à saúde das pessoas e distanciamento dos valores da terra; (ii) a sustentabilidade global é necessária para a sobrevivência humana; (iii) a boa alimentação traz benefícios físicos, psíquicos e emocionais; por fim, (iv) a mudança dos hábitos pode colaborar para redescobrir o sabor puro dos alimentos.

O segundo texto é um fragmento de artigo científico extraído da web, sem indicação da autoria, que aborda o problema do resíduo sólido produzido no Brasil e destaca como causa a perda e o desperdício de alimento. Também se preocupa em alertar sobre (i) a necessidade do consumo sustentável de alimentos, por meio da redução do desperdício e da criação de políticas públicas; (ii) a importância de se considerar os alimentos por seu aspecto nutricional e não estético; (iii) a necessidade da conscientização ecológica dos/as consumidores/as e da criação de metas pelo governo; e (iv) as regras punitivas para inibir a geração de resíduo.

A escolha do tema e dos textos da coletânea se deu em função da natureza do próprio curso em que se situa a turma do 1º ano, o curso de Alimentos e Bebidas. A docente buscou associar o tema da produção textual ao campo de conhecimento do curso e trazer discussão atualizada e de relevância social. Com base na coletânea apresentada e nos conhecimentos construídos ao longo da própria formação, os/as estudantes foram convidados a redigir texto dissertativo argumentativo com até trinta linhas, em folha padrão específica, constituída de espaço para identificação e para produção. Conforme solicitação da docente, primeiramente fizeram o rascunho em uma folha de caderno e, depois, passaram o texto a limpo na folha específica.

Não identifiquei marcas de autoria no enunciado da proposta de produção textual, uma vez que se configura como uma solicitação sucinta e direta, sem traços de singularidades e estilo original. Considerei que esse procedimento relativo às condições de produção pode ressoar, conseqüentemente, na manifestação da autoria do/a aluno/a no texto.

Em relação ao processo de análise e interpretação das dissertações argumentativas, como dito, considerei o texto em suas três dimensões, mas observei especialmente a dimensão discursiva. Para que a dimensão discursiva seja privilegiada no processo de produção, é necessário que os argumentos construídos apareçam de forma concatenada. Além disso, é importante que o/a estudante assuma um posicionamento ideológico para persuadir o/a leitor/a em relação ao ponto de vista defendido. A maneira como o/a aluno/a organiza o texto, constrói as estratégias argumentativas e expõe seu ponto de vista, relaciona-se diretamente às práticas autorais. Quanto mais autonomia linguística e discursiva o/a aluno/a possui, mais a autoria se materializa no texto.

Apresento, a seguir, as três dissertações argumentativas elaboradas com base na proposta de produção textual e, depois, realizo a análise e interpretação. Apenas com o intuito de organizar a seção e orientar a posterior leitura, as produções são designadas como texto 1, texto 2 e texto 3.

Figura 2 - Texto 1

sumário

Saúde VS Tempo e dinheiro

de pensar pra pensar e quanto não nos preocupamos com o que estamos, não deixando ^{de} quanto o tempo diminui cada vez mais? Pois é, parece perdemos tu um vida socialmente cada vez mais rápido, e o mundo está cada vez mais rápido e não permite que preparemos e preparemos uma comida que seja feita bem no nosso paladar, não uma "gourmet" rápida e prática, além de muito calórica. Vivemos em um mundo onde "comidas rápidas" fazem muito sucesso, ^{mas} como fica a nossa saúde? Fica mal, estudos podem comprovar que cada vez é maior o número de pessoas que se interessam por alimentos que podem até se transformar em um câncer.

Se cada um adotasse pra si um novo estilo de vida, poderíamos ser bem mais saudáveis. Alimentos orgânicos, costumamos mais com, entretanto a saúde é o bem maior que podemos cultivar, e a escolha de ser saudável faz de todos, viraria uma rotina. Somos tão acostumados a não sair do zone de conforto que se quer tomamos iniciativas (estamos sempre pensando que o outro faz por nós) ?!

A escolha é a chave de ser saudável e se sua, ninguém pode fazer isso por você. É necessário compreender que as mudanças vem por aí e bem que novos hábitos, novas escolhas podem nos libertar da vida que o mundo exige que vivemos.

Seu texto apresenta muitos desvios da norma padrão!
Evitar o uso de gírias! Revisar acentuação, ortografia!
Melhorar a organização das ideias, do argumento e da estrutura textual!
Respeitar a mensagem! É preciso escolher, melhorar os argumentos!

desnecessário!

Figura 3 - Texto 2

A alimentação sustentável é um assunto que vem sendo cada vez mais popular em alguns lugares do mundo. Porém ainda não é algo tão abundante em propagandas, fóruns, revistas, campanhas, etc. O tema discutido, ainda não se temer de grande conhecimento popular, o que é uma pena.

Mesmo sabendo que nossa alimentação não é saudável, que nos causa doenças. Porque continuamos nos alimentando desse jeito? Porque não mudamos isso? A falta de informação, de recursos financeiros, e a redução da tecnologia é o que causa esses transtornos?

Infelizmente isso é a triste realidade do tempo moderno. Costamos desaprendendo a ser mais saudáveis. Algo que deveria ser o mesmo problema da humanidade, está se tornando pior.

O governo deveria fazer campanhas, ^{incentivar} ~~incentivar~~ ~~incentivar~~ a população a fazer suas ~~plantas~~ ~~plantas~~ em casa e plantar mais árvores. Deveria proibir a grande quantidade de agrotóxicos que são ~~postos~~ ~~postos~~ em frutos, legumes e verduras. Assim ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ os riscos de ~~doenças~~ ~~doenças~~ a população. ^{adecer}

Seus argumentos estão insuficientes! Seja mais claro para construir bons argumentos e ampliar suas ideias.
Seu texto apresenta desvios da norma padrão!

Figura 4 - Texto 3

O elevado consumo dos alimentos industrializados tem prejudicado a saúde e a longevidade das pessoas.

Este resultado que a maioria das pessoas possui a consumir mais alimentos industrializados do que naturais, tem vindo a perder a conexão com a cultura e o consumo dos alimentos naturais e, conseqüentemente afeta bastante a saúde, e sabe, a importância de uma boa alimentação, e manter uma vida saudável.

Estimativas comprovam que nos Estados Unidos são mais de 180 mil toneladas de resíduos produzidos, dos quais a maioria não orgânicos sendo descartados. Os mesmos que não sendo descartados poderia ser vendidos comercialmente por um preço mais barato, poderia ser doados para comunidades, ou até mesmo para órgãos públicos que recebe esse tipo de alimento em alta demanda, não para o consumo imediato, porém reaproveitam em algum alimento se tornando derivado daquele alimento que seria jogado ao lixo.

Acredita-se que, para crescer com o consumo de alimentos orgânicos, o governo economicamente precisa ajudar muito, pois o consumo dos mesmos por sua vez comprado por uma pequena escola o custo é muito maior do que os industrializados.

Sem esquecer de devidos pedimos afirmar que, com as propostas citadas anteriormente no texto, será melhorar bastante, desde que os incentivos sejam a partir da mídia, pois incentivar as pessoas a consumir os alimentos orgânicos um longo tempo.

Seu texto retoma partes do discurso dos textos motivadores.

Seu texto apresenta dificuldades em relação à pontuação.

Considerando a dimensão macroestrutural do texto 1, isto é, seu sentido global, constata-se que a aluna assume posição própria em relação à questão debatida, defende a ideia central da coletânea, arrola argumentos pertinentes e revela conhecimento de algumas especificidades do gênero dissertação, todavia apresenta dificuldades para estruturá-lo, especialmente no que diz respeito à utilização dos recursos coesivos e à progressão textual, que impactam, conseqüentemente, no jogo argumentativo do texto. Escrita predominantemente em primeira pessoa do plural, a produção não apresenta polêmica claramente formulada.

Em relação a sua estrutura composicional, o texto contém um título e se organiza em três parágrafos, o que corresponde à clássica estrutura genérica da dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão), no entanto verifica-se que o parágrafo introdutório se apresenta mais extenso, trazendo não só a problematização do tema, mas também um princípio de análise, característica própria do(s) parágrafo(s) de desenvolvimento. Analiso mais detidamente cada um desses componentes, levando em conta sua ordem de aparecimento.

O primeiro componente a ser processado no momento da leitura é o título. Apesar de se relacionar à temática proposta, esse item não representa o texto analisado em sua totalidade, porque se aproxima e se distancia do conteúdo e dos argumentos arrolados. Percebe-se também que não apresenta originalidade capaz de motivar o/a leitor/a a se interessar pelo texto. Em consonância com esse entendimento, Travassos (2003, p. 55) defende que o título é um componente textual que, “ao mesmo tempo que nomeia o texto, ele desperta o interesse do leitor ativando conhecimentos prévios, organiza o texto apontando para a mensagem/informação principal e funciona enunciativamente”. Assim, mesmo que a proposta de produção textual não o tenha exigido, sua utilização pode ser importante, uma vez que, dentre variadas finalidades, funciona como metonímia do texto e pode antecipar para o/a leitor/a o ponto de vista do/a autor/a.

Além disso, configura-se como mais uma possibilidade que o/a aluno/a tem para empregar recursos reveladores da autoria, como perguntas e frases de humor, no entanto, na produção em análise, conclui-se que ele se mostra dispensável. A relação de oposição entre “saúde” e “tempo” fica evidente ao longo da produção. A relação com o item lexical “dinheiro” aparece somente no segundo parágrafo, de forma imprecisa, quando defende que se alimentar bem custa “caro”, e na última linha do texto quando cita a palavra “capital”. Logo, o título não representa a contento o caminho trilhado pela autora na construção do texto.

O primeiro parágrafo cumpre, parcialmente, o papel de polemizar o tema. O questionamento que problematiza e inicia o texto se mostra generalizado e confuso, constituído de dois elementos a serem desenvolvidos posteriormente, a redução do tempo e a má alimentação. Ao utilizar a construção “o mundo está cada vez mais rápido”, a autora enuncia sua concepção de tempo, revelando um traço característico do contexto contemporâneo, o tempo acelerado, cada vez mais veloz e escasso, próprio do mundo globalizado. Lançando mão da lógica argumentativa de causa e consequência, afirma que o tempo dinâmico da vida moderna impacta no tempo destinado à alimentação. O ritmo de vida acelerado é culpado pela escassez de tempo das pessoas. Por isso, não se pode preparar alimento com bom valor nutritivo. Apesar de o enunciado em referência se aproximar de clichê recorrente, verifica-se que tal consideração garante a historicização do dizer e a inserção de marcas do lugar de onde enuncia.

No último período do primeiro parágrafo, a autora lança uma pergunta retórica, respondendo-a de imediato, por meio de um recurso comum no discurso científico que é a referência a pesquisas sobre o tema. Manifesta-se na voz da aluna um intertexto comum aos discursos científicos, a citação, no entanto sem indicar fonte. Esse período do texto se mostra carente de ajustes para evidenciar o

sumário

pensamento com precisão. No sintagma “alimentos que podem até se transformar em um câncer”, o pronome relativo substitui o vocábulo “alimentos”, o que promove uma interpretação esdrúxula. Ao realizar a leitura do período na íntegra, infere-se que a autora pretendia se referir ao processo de intoxicação, que pode tomar proporções preocupantes, como transformar-se em câncer.

A proposta de intervenção social, solicitada pela docente, comumente aparece ao final do texto. Nessa produção, situa-se no segundo parágrafo que corresponde ao desenvolvimento. A aluna apresenta como proposta a mudança de comportamento, por meio da adoção de um “novo estilo de vida”, para se ter uma vida saudável. Não há relação coesiva estabelecida entre os dois primeiros períodos desse parágrafo. O sintagma “alimentos orgânicos” introduz o segundo período, sem relação clara com o período anterior. Há evidente associação semântica entre esses períodos, mas não há relação coesiva suficiente para garantir a unidade temática do parágrafo.

A autora vê o consumo dos alimentos orgânicos como uma possível solução. Apesar do alto custo, vale a pena em nome da saúde. Isso revela outra marca do contexto histórico: a preocupação com o consumo de alimentos livres de agrotóxicos e o alto custo desses alimentos, indicando um hábito contemporâneo por parte daqueles/as que prezam pela nutrição saudável. Os alimentos orgânicos são mais saudáveis e saborosos.

Segundo a autora, a falta de iniciativa das pessoas para mudar de hábito se dá em função de estarem acostumadas à “zona de conforto”. No campo da Psicologia, a expressão zona de conforto diz respeito a pensamentos e ou comportamentos que um sujeito está habituado a ter, por meio dos quais se consegue obter resultados satisfatórios sem muito esforço. Para progredir, o sujeito precisa operar fora de sua zona de conforto, em qualquer instância, seja no estudo, trabalho, esporte, etc. Assim, ao mobilizar esse termo científico vulgarizado pelo uso, a

aluna aciona seu sistema de conhecimento enciclopédico com vistas à justificação do fato e se inscreve mais uma vez em seu discurso.

Observa-se que, ao longo do texto, a autora se coloca no lugar de cidadã preocupada com a sustentabilidade e cidadania. Ao mobilizar a expressão “ecologicamente correta” e defender a mudança de hábitos alimentares, como o consumo de alimentos saudáveis, mostra tentativa de inscrever sua voz em uma FD que se mantenha em consonância com a proposta de produção textual. Ao escrever na primeira pessoa do plural para tratar das questões relativas à saúde, indicando que a má alimentação pode gerar intoxicação e doença, revela sua preocupação com a saúde da coletividade.

Por fim, a autora defende a ideia de que ser saudável é uma questão de escolha. É preciso acreditar no poder da mudança para ter novos hábitos. Essas escolhas podem nos “libertar” da vida que o “capital” exige. Apesar de não ser bem explorado e aparecer na última linha do texto, ao retratar esse elemento que caracteriza o contexto histórico, a aluna enuncia sobre o tema e tenta estabelecer relação de causalidade entre comportamentos alimentares e sistema econômico (capitalismo).

Assim, constata-se que a dissertação argumentativa em tela traz diferentes posições enunciativas, no entanto o efeito de unidade, como propõe Orlandi (2012b), não se produziu a contento. As ideias do texto, potencialmente relevantes, são pouco articuladas. Observa-se, também, que a produção é permeada por marcas de oralidade. A autora ainda não se apropriou do discurso da escrita, típico das dissertações argumentativas. Ao longo do texto, emprega termos coloquiais e uma interlocução característica de gêneros epistolares.

A produção contém poucos desvios ortográficos, mas não revela esforço para fazer uso constante da norma padrão da língua. Não obstante, é importante reconhecer que a autora comete muito

mais acertos no que diz respeito à utilização da norma padrão do que desvios. Os poucos desvios gramaticais que se instalam no texto estão relacionados à flexão verbal, acentuação e pontuação. Os problemas mais críticos dizem respeito à progressão temática e à utilização dos mecanismos de coesão e coerência.

Em relação à avaliação, verifica-se que não há critérios definidos pela docente, em sala ou na proposta, mas a *posteriori* são revelados, por meio das observações e notas indicativas. As intervenções escritas realizadas pela professora consideram como incorreções os desvios da norma padrão, o uso de gírias, a acentuação, a ortografia, a organização das ideias, dos argumentos e da estrutura, o respeito à margem e a melhor seleção dos argumentos. A correção não indica onde há problemas de argumentação e estruturação de ideias. Por fim, observa-se que a docente não registrou por escrito o valor atribuído à produção.

Ao corrigir o texto, a docente realiza intervenções escritas por meio da correção indicativa (SERAFINI, 2000), mas também elabora frases para indicar os desvios gramaticais e textuais. Diferentemente do que propõe Ruiz (2013), notam-se, no texto corrigido pela professora do 1^a ano e também pelas demais professoras, intervenções sucintas, que também apresentam uma preocupação interativa. Essas intervenções não podem ser classificadas como exemplos da correção textual-interativa porque Ruiz alerta sobre o aspecto composicional dessa correção, marcado pela longa extensão, caracterizando-se como uma espécie de bilhete.

Julguei conveniente atribuir a essa prática de escrita a expressão lexical notas indicativas. As *notas indicativas* são, portanto, enunciados de curta extensão, elaborados pela docente no texto do/a aluno/a com a finalidade de auxiliá-lo/a a revisar os problemas/desvios de natureza diversa. As notas indicativas podem ou não apresentar orientações injuntivas, elogios e ou sugestões. Constituem um gênero textual

específico, utilizado com frequência por Gardênia e por Hortência, professora da 2ª série.

Na entrevista, em consonância com o que se constata no Texto 1, Gardênia sinalizou a importância pedagógica das notas indicativas, que podem estar voltadas para aspectos diversos do texto, tanto para questões localizadas, de ordem ortográfica ou gramatical, quanto para questões relativas à textualidade, como a coerência:

[...] quando, por exemplo, eu solicito uma resenha, o aluno narra, ele narrou, por exemplo, o filme, ele não conseguiu resenhar o texto, e aí eu sempre coloco, “seu texto está narrativo, observe o que foi solicitado”, pra ele entender que ele precisava resenhar, ele precisava também trazer o ponto de vista dele pr’aquela obra que ele conheceu, que ele leu [...] (grifo meu)

Após analisar as dimensões discursiva, linguística e semântica do texto 1, conclui-se que, apesar de revelar inabilidades de ordem diversa, apresenta indícios de elaboração própria. A voz da aluna se revela, timidamente, em momentos distintos, no entanto problemas de construção textual relacionados à coesão e a coerência dificultam a criação da unidade de sentido do texto e a produção de sentido por parte do/a leitor/a.

Sem dúvida, se a prática de reescrita tivesse acontecido, a correção realizada pela docente auxiliaria a aluna significativamente no processo de aperfeiçoamento da própria escrita. Por meio das práticas de reescrita, a interlocução entre docente e estudante se efetiva. Sem a reescrita, silencia-se o diálogo e a possibilidade de crescimento do/a aluno/a. Quando não se reescreve, mesmo que o/a professor/a conheça bem os momentos da produção escrita, o texto não é concebido como processo, mas como produto. A reescrita viabiliza ao/à aluno/a a leitura crítica do texto e a revisão produtiva, com vistas ao aperfeiçoamento da competência textual e discursiva.

O texto 2, por sua vez, sem título, é composto por quatro parágrafos. Ao avaliar os planos semântico e discursivo, verifica-se que a abordagem realizada sobre o tema ficou insatisfatória, uma vez que não há consistência argumentativa, limitando-se ao discurso do senso comum. Os problemas mais evidentes do texto são o baixo nível de informatividade e a construção precária de alguns períodos.

O primeiro parágrafo problematiza o tema a contento, mas a construção dos períodos não colabora para evidenciar as ideias com precisão. Verificam-se também outras imprecisões, como o emprego de palavra de sentido vago (algo), para definir a palavra-chave do texto, bem como o uso inadequado do adjetivo “grave” para caracterizar a falta de “popularização” da alimentação sustentável.

A informação que inicia o segundo parágrafo é colocada de forma generalizada (nossa alimentação não é saudável, que nos causa doenças). Da mesma forma como aconteceu no parágrafo anterior, a autora articula as informações com o conectivo adequado, mas fragmenta o período que seria composto por subordinação, deixando-o sem oração principal. Depois de lançar dois questionamentos para polemizar o tema, apresenta possíveis respostas em forma de pergunta, que ficariam mais adequadas se viessem realmente como respostas. Há também problema com o uso do operador “porque”.

No terceiro parágrafo, a autora faz afirmações vagas com pouco potencial argumentativo e utiliza clichês como “essa é a triste realidade”, sem explicitar anteriormente qual é a realidade, recorrendo às fórmulas de linguagem indiferentemente. Além disso, revela pouco posicionamento crítico ao classificar a falta de hábitos alimentares saudáveis como o “pior” “problema da humanidade. O vocabulário se mostra reduzido, com emprego de palavras sem precisão semântica.

Na conclusão, ao apresentar a proposta de intervenção social, lança a responsabilidade para a resolução do problema exclusivamen-

te para o Estado, que, por meio de “campanhas”, incentivaria a população a criar hortas e, misturando argumentos de debates distintos, “plantar mais árvores”. Por fim, sugere a proibição do uso de agrotóxicos em alimentos para diminuir o risco de doenças.

A correção da docente sinaliza, por meio das notas indicativas, problemas na argumentação e recomenda a realização de leitura para “construir argumentos e ampliar [...] ideias”, mas sem especificar onde tal intervenção é necessária. Solicita, também, a revisão da ortografia e acentuação. Assim como na produção anterior, os problemas mais evidentes do texto 2 não dizem respeito às questões situadas no âmbito da ortografia. A dificuldade evidente está relacionada ao aprofundamento da discussão e a má estruturação dos parágrafos, especialmente no que diz respeito às questões de coesão e coerência.

O desempenho insatisfatório em relação a esses dois elementos da textualidade constitui obstáculo decisivo para a assunção da sua autoria. As ideias que são elencadas no texto, se concatenadas e desenvolvidas, revelar-se-iam adequadas ao tratamento do tema. Observa-se que sua autoria se manifesta muito pouco no texto. A autora revela vagos conhecimentos prévios do gênero e faz uma espécie de “prestação de conta”. A função de cada parte do gênero dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão) é respeitada, mas de forma pouco elaborada.

Por fim, o texto 3 apresenta um debate satisfatório sobre a temática. O nível de informatividade é mais elevado. Poucos desvios são indicados pela docente. O texto, sem título, atrai atenção pela aparência e sua leitura acontece de forma fluente. Por meio do recurso parafrástico, a aluna se apropria das vozes presentes nos textos da coletânea, colocando-as como seu ponto de vista sobre o assunto, e incrementa a análise.

O texto se inicia com um parágrafo sucinto que poderia ser agregado ao seguinte. Em duas linhas, a autora apenas apresenta a tese de que o elevado consumo de alimentos industrializados prejudica a saúde. No segundo parágrafo, por meio da estratégia argumentativa de causa e consequência, a autora defende que o aumento do consumo de alimentos industrializados tem afetado a relação das pessoas com os alimentos naturais, reiterando o impacto negativo de tal comportamento sobre a saúde.

No terceiro parágrafo, o mais longo do texto, insere dado estatístico importante constante na coletânea. A partir dele, a aluna traz o tema para nível local, enunciando-se, e apresenta uma proposta de intervenção: sugere a comercialização ou a doação de produtos de alimentos que seriam desperdiçados e propõe o reaproveitamento para algum alimento, derivado do primeiro. A autora revela, assim, o domínio de informações que estão intimamente relacionadas ao campo de atuação do seu curso. O conhecimento técnico da área de Alimentos e Bebida já se integra ao seu discurso, compondo seu repertório relacionado ao sistema de conhecimento enciclopédico (KOCH, 2011). Por já ter se apropriado desse conhecimento, a aluna o mobiliza e indicia sua autoria no texto.

No penúltimo parágrafo, sinaliza como imprescindível o auxílio do governo para produção de alimentos orgânicos, porque gera alto custo, mais que os industrializados. Assim como a aluna do texto 2, a autora se coloca na condição de sujeito que vê no Estado a solução de muitos dos problemas correntes, inclusive aqueles relacionados à alimentação sustentável e ecologicamente correta. Na conclusão, reafirma a importância das sugestões apresentadas e ressalta o papel da mídia para incentivar a mudança de comportamento das pessoas. Para a autora, a conscientização é a solução.

Em suma, o texto 3 apresenta progressão temática, com um fio condutor que norteia a escrita. Não há desvios ortográficos. Os

problemas mais evidentes estão relacionados à concordância verbal, pontuação e construção de alguns períodos. Ao avaliar e corrigir o texto, a docente faz poucas indicações de ajustes. A autora revela predileção pela relação de causalidade em sua lógica argumentativa. Amparada pelos argumentos da coletânea, problematiza o tema e revela senso crítico diante da questão debatida. Constatam-se indícios de autoria no texto em referência.

Com base nas análises dessas três produções, conclui-se que o problema mais evidente nos textos produzidos pelas alunas da turma do primeiro ano diz respeito à abordagem ainda superficial, centrada no discurso do senso comum. Segundo Jantsch (1996), “escrever [...] liberta-nos do senso comum”. Parafrazeando-o, em relação à turma da 1ª série, diria que reescrever pode promover essa libertação. Sem dúvida, realizar as práticas de reescrita pode ampliar a bagagem cultural dos/as estudantes e sua autonomia linguística e discursiva (QUEIROZ; DIAS, 2017). Afinal, “escrever é ensinar a pensar [...]; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar-se da realidade, interpretando-a e produzindo-a”. Escrever é “ruptura em relação ao senso comum” (JANTSCH, 1996, p. 46-47). É preciso considerar que a escrita é sempre processo. Somente encarando o texto em sua provisoriade, passível de atualização, pode haver ruptura com o senso comum.

DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA NA 2ª SÉRIE

Na entrevista, para discorrer sobre os itens constantes no tópico-guia, Hortência buscava as passagens mais relevantes da sua trajetória como professora, enfatizando a paixão pela leitura e pela escrita. Os tensionamentos próprios da situação de entrevista ora se esvaíam, ora reapareciam. Apesar de parecer um pouco desconfortável, sua verbalização era tranquila. Nosso diálogo durou cinquenta minutos.

Quando questionada sobre sua concepção de linguagem e escrita, Hortênciã enfatizou o caráter processual. Para ela, a concepção de linguagem está em constante construção, influenciada pela multiplicidade de experiências de vida do sujeito:

[...] A linguagem pra mim é uma construção, eterna construção. [...] concepção de linguagem pra mim é... um.. como eu falei, é construída no decorrer da vida toda, eu estou sempre construindo minha linguagem, estou sempre aprendendo, e ela é o quê? São discursos que eu vou adquirindo, são experiências que eu vou adquirindo na minha vida, e é isso que eu procuro colocar aos alunos no ensino médio, é, você só vai conseguir colocar no papel aquilo que você sabe, [...] quando eu... peço uma produção, eu peço que eles também tragam os conhecimentos filosóficos, sociológicos, tudo que eles... os outros professores falaram pra que não seja algo estanque. [...] eu quero que eles tenham noção que a linguagem deles é uma construção, então, diária, na escola eles vão construir, um livro que eles vão ler, eles vão construir, uma história em quadrinhos, tudo isso tá constituindo a linguagem deles, é isso que eu procuro deixar claro dentro da sala de aula (Entrevista à professora Hortênciã, 12 de setembro de 2014).

Nesse recorte discursivo, fica evidente o entendimento de que a constituição da linguagem é contínua e inconclusa. A relação do sujeito com a linguagem é marcada por sua relação consigo, com o outro e com o mundo. Com as constantes aprendizagens ao longo da vida, o sujeito se apropria dos discursos e constitui seu repertório cultural e linguístico. O sujeito é, assim, “um *Ser* que se realiza enquanto processo de alteração” (MACEDO, 2010b, p. 14). A constituição da linguagem tem a ver, pois, com os discursos que se presentificam na vida do sujeito e com as experiências vividas por ele.

A concepção de linguagem e escrita de Hortênciã se vincula a uma FD atrelada à compreensão bakhtiniana de linguagem e sujeito, os quais se constituem nas relações dialógicas em um aqui e agora específicos. Nesse sentido, a voz do sujeito é povoada pelas vozes

com as quais ele entra em contato no decorrer da vida. Esse processo é marcado, de forma decisiva, pelo saber experiencial, constituído com base na multirreferencialidade de estímulos, vivências e itinerâncias.

Concordando com Hortência, só é possível escrever algo se se tem o que dizer. Para isso, é imprescindível ampliar o repertório cultural e o conhecimento enciclopédico. No contexto escolar, faz-se mister considerar os conhecimentos provenientes das mais diferentes disciplinas, mobilizando-os para que não fiquem estanques e para que sua apropriação por parte do sujeito aconteça de fato. Ao promover a interdisciplinaridade, o/a professor/a atua como mediador/a no processo de construção do conhecimento e o/a aluno/a, por sua vez, amplia sua capacidade de uso. “Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência de ‘não ter o que dizer’” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Frequentemente, a escola não leva em conta a necessidade de ampliar a bagagem cultural para que estudantes tenham o que dizer quando escrevem. Comumente, no contexto do EM, o/a aluno/a é solicitado a escrever textos sem ter conhecimento suficiente sobre determinados assuntos, o que interfere qualitativamente na sua ascensão como autor/a. Processo diferente é identificado, por exemplo, em cursos de graduação e pós-graduação, em que os/as alunos/as, pesquisadores/as em formação, ao elaborarem textos que realizam gêneros do domínio científico, como artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, passam semanas, meses ou anos, estudando sobre um tema para, depois, discorrerem a respeito. Não se escreve de inopino. Existe uma construção sistematizada e paulatina do conhecimento. Muitas leituras são realizadas antes e durante o processo de produção escrita. No contexto do EM, a realidade é diferente.

Segundo Bunzen e Mendonça (2006), uma prática quase exclusiva do EM é a produção da dissertação escolar sobre um tema esco-

lhido pelo/a professor/a ou pelo autor/a do livro didático, em que o/a aluno/a deve operar satisfatoriamente alguns conceitos e demonstrar o domínio da norma padrão da língua. Para os autores, essa prática, legitimada pelos processos seletivos, vestibulares, concursos e pelo Enem, revela a ausência de perspectivas mais abrangentes no que se refere ao ensino da língua e configura a pedagogia da exploração temática. Os/as alunos/as escrevem textos sobre um tema, sem ter definido objetivo, preocupação sociointerativa, contexto de circulação e público-alvo. Quase sempre não há debates sobre o tema, mas conversas aligeiradas ou ensino dos procedimentos sobre como escrever. O resultado de tudo isso é que muitos/as alunos/as ficam sem ter o que dizer quando escrevem.

Apesar desse cenário, Hortência traça uma avaliação positiva em relação ao desempenho dos/as alunos/as nas práticas de escrita escolares:

[...] eu adoro os alunos do IFBA por isso, a preocupação, é, infelizmente ainda tem aqueles que, como tem na faculdade, que vão copiar, [...] O perfil também, eles são aqui no IFBA, eu acho assim... diferentes [...] porque eles, assim, realmente se preocupam, eu acho assim, pelo menos no que... nas turmas que eu dei aula, há uma preocupação (Entrevista à professora Hortência, 12 de setembro de 2014).

A formação imaginária construída por Hortência acerca do comportamento e desempenho dos/as alunos/as do segundo ano em relação à escrita revela uma avaliação otimista, apesar das práticas de plágio, consideradas comuns por ela no contexto do EM. A docente defende que o perfil dos/as alunos/as do contexto pesquisado é diferente de outras escolas porque há, em sua maioria, um comprometimento com as atividades propostas. Essa é uma impressão significativa, uma vez que as formações imaginárias da docente em relação aos/às alunos/as repercutem em sua ação pedagógica, positiva ou negativamente. Para Brandão (2012, p. 44),

[...] no interior de uma instituição escolar há o 'lugar' do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de 'formações imaginárias' que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Assim, há sempre uma relação entre o enunciado e aquele que enuncia, envolvendo sujeito, história e materialidade linguística. Ao assumir uma posição no contexto de interação, o sujeito cria imagens do outro, de si e do que os interlocutores formam sobre ele e sobre o tema em discussão. Quando se enuncia, sempre se formam representações discursivas, que constituem os processos de significação. No contexto escolar, a representação discursiva que o/a docente de LP cria do/a aluno/a no trabalho pedagógico com a produção escrita influencia significativamente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que convida ou rechaça o/a estudante a envolver-se.

Nesse trabalho pedagógico com a escrita, além da percepção otimista, Hortência destaca a importância do fator motivação.

[...] você tem que conquistar, [...] e esse trabalho é durante a produção, é... mostrando assim... nossa, que legal! Você conseguiu ver isso, eu não tinha percebido isso [...], você empolga o aluno, [...] quando você mostra pra ele que ele conseguiu fazer algo interessante, a gente percebe que há uma alegria, uma motivação a mais (Entrevista à professora Hortência, 12 de setembro de 2014).

As palavras de Hortência são reveladoras da necessidade de o/a professor/a motivar e encorajar o/a aluno/a, durante o momento da produção, viabilizando a assunção efetiva da autoria dele/a. Segundo Antunes e Selbach (2013, p. 31), a motivação é "um dos fundamentos essenciais de uma boa aula", porque incita o/a aluno/a a tornar-se agente do seu próprio processo de aprendizagem. Afinal, nada interessa tanto a um sujeito quanto aquilo que diz respeito a ele

mesmo, por isso a preocupação central pode e deve se voltar para sua vida e para as coisas que produz. Ao sinalizar interesse pelos resultados e avanços alcançados, o/a professor/a gera nos/as alunos/as níveis de aspiração linguística mais complexos, colocando-os/as como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação da escrita do/a estudante, Hortência se vale dos critérios propostos pelo Enem e do conteúdo desenvolvido durante a unidade letiva, observando mais o progresso do que erros e acertos.

[...] eu tenho critérios antes, eu pego os do Enem, e acrescento um pouco os que gostaria que eles observassem a mais, o que eu trabalhei na sala de aula, por exemplo, se eu trabalhei as orações subordinadas, eu quero que ele observe isso, então, assim, eu coloco um pouquinho a mais dos critérios do Enem, [...] dá eu pego as pontuações do Enem, e pontuo também o que quero que eles vejam ali, e aí é muito interessante esse processo.

[...] eu vou avaliando muito mais a capacidade de o aluno tentar se superar, do que os erros e acertos, você tá entendendo? Não sei se eu tô certa ou não, e depois vem o professor de filosofia e de sociologia dizer que não escreve bem. Eu não vou segurá-lo por isso, né, eu quero que ele progrida para a vida, não progredir pra me explicar, mostrar que sabe a norma padrão, bonitinho, e não sabe escrever direito, porque a gente vê isso no ensino médio, tem alunos que foram 10, 10, 10, chega na hora do vestibular, não passaram, não vão bem num emprego ou alguma coisa parecida, eu acho que tem que preparar pra vida (Entrevista à professora Hortência, 12 de setembro de 2014).

Ao utilizar os critérios propostos pelo Enem como norteadores para a avaliação dos textos escritos pelos/as aluno/as, constata-se que Hortência se identifica com as FD que regulam a voz do Estado. No entanto, defende a importância de se somar a esses critérios o conteúdo que está sendo desenvolvido na unidade letiva. No processo avaliativo, considera mais os êxitos dos/as estudantes, observando se obtiveram avanço em relação ao que foi estudado.

Seu interesse se centra em uma aprendizagem que extrapola o espaço da sala de aula. Hortência enuncia em um contexto sócio-histórico marcado pelo processo de globalização neoliberal vinculado uma nova forma de capitalismo, o capitalismo neo-selvagem (ABDALA JUNIOR, 2003). Nesse sentido, a necessidade de preparação para o mundo do trabalho, globalizado e extremamente competitivo, gera ressonâncias na instituição escolar, o que estimula professores/a - nesse caso, Hortência - a priorizarem o processo de ensino e aprendizagem que se volte para a aprovação em processos seletivos, como o vestibular e o Enem, e para o bom desempenho no mundo do trabalho. Se o/a aluno/a apresenta progresso significativo, superando as próprias dificuldades, para Hortência, isso é o que mais importa. Apesar de não ter certeza se essa é a prática mais adequada, acredita que, assim, contribui para o sucesso do/a estudante, principalmente fora da escola, ou seja, sua atenção é dividida entre objetivos humanistas de um lado e econômicos/culturais de outro.

Ainda em relação ao processo avaliativo dos textos escritos pelos/as alunos/as, Hortência desenvolve duas práticas, pondo em relevo a segunda:

[...] são duas formas que eu faço, ou individual, é, já fiz, e outra que eu acho muito mais produtiva, assim, é a questão coletiva mesmo [...] a questão de você... como eu falei antes, de gravar, escanear as produções sem colocar nome, o autor vai saber quem é [...]

[...] eu procuro dar o destaque, mas assim... não o destaque que eu gostaria, na escrita e... quando a gente retoma, retorna com as correções, eu acho muito interessante que é outra construção, é outro aprendizado, [...] é uma outra leitura que eles fazem da, da escrita deles, e isso eu acho que melhora muito também a atividade escrita deles (Entrevista à professora Hortência, 12 de setembro de 2014).

Como se observa nesse recorte discursivo, além da correção individual, Hortência trabalha também com a correção coletiva,

etnométodo que, segundo ela, consiste na correção realizada pelos/as alunos/as do texto do colega, considerando os critérios apresentados previamente, mais especificamente os critérios do Enem. Depois de escanear os textos, retirando a identificação da autoria, os/as alunos/as são reunidos/as em pequenos grupos para avaliarem o texto. Um mesmo texto é corrigido por um ou mais grupos e os/as estudantes podem realizar intervenções por escrito no texto xerocopiado. Depois, a avaliação é socializada para a turma e o texto corrigido é devolvido para o/a autor/a.

A garantia do processo interlocutivo em sala de aula é a característica mais positiva desse etnométodo de correção coletiva. O texto dissertativo costuma frequentar o contexto do EM, mas muitas vezes o/a professor/a é o/a único/a leitor/a, que busca mais os erros do que os acertos ou que muitas vezes não o corrige, apenas o toma para si e o devolve, depois, com a nota ou o visto. Com a correção coletiva, o que se observa é que, além da leitura do outro, com vistas ao aperfeiçoamento da escrita, o diálogo ganha espaço na sala de aula, com todas as implicações que lhe são próprias, como o desenvolvimento e autoconhecimento do sujeito por meio das relações dialógicas e dos processos de alteridade.

Segundo Hortência, esse é um etnométodo interessante e produtivo, uma vez que permite uma leitura outra e impacta de forma positiva no desenvolvimento da competência textual e discursiva dos/as alunos/as. Além de exercitarem a prática da correção, recrutando como critério o barema proposto pela docente e aquilo que julgam necessário para um bom texto, os/as alunos/as desconstruem as relações de poder em sala. Colocam-se, agora, na posição de sujeitos avaliadores, que contribuem para o crescimento do outro.

Quando questionada sobre a presença das questões relativas à autoria em seu planejamento, Hortência defende que é na atuação docente que ela se manifesta.

Eu acho que, no próprio trabalho do professor, ele vai fazer isso, [...] não sei, depende da importância que o professor dá, né, mas eu acredito que, no próprio trabalho, isso surja, porque... a não ser que você não queira que ele tenha autonomia na escrita, é o que eu quero, que ele tenha autonomia (Entrevista à professora Hortência, 12 de setembro de 2014).

Desenvolvendo seu discurso, Hortência, assim como Gardênia, acrescenta que não há autoria propriamente no EM:

[...] infelizmente, apesar de todo o trabalho, de tudo que a gente faz, [...] não consigo, assim, visualizar ainda no ensino médio aquele texto delicioso de você ler, né, [...] infelizmente eu não consigo, por mais que a gente tente, talvez futuramente, talvez esteja plantando uma sementinha. Às vezes, eu pergunto pra eles, né, quando a gente faz uma correção, no ensino médio, coletiva, como a que eu fiz, que eu faço, aí eles, nossa, se eu tivesse tido isso no ensino fundamental hoje saberia escrever muito bem. Então, assim... eles mesmos sabem que tem uma lacuna de ensino. Infelizmente, eles já não podem dizer a culpa foi disso, foi daquilo, mas assim, é tudo, né, tudo, desde a alfabetização até hoje, há falhas, né, nós falhamos também, então isso é normal, não deveria ser normal, mas acontece.

[...] essa questão da autoria eu acho muito complicada pela confusão mental ainda na hora de colocar no papel. [...] Eu percebo um pouco de confusão, não sei se é pela idade... a dificuldade de sistematizar as ideias, como eu falei até com, na correção, às vezes alguns textos surpreendem, né, mas eu percebo muita confusão, assim, na colocação das ideias... eu não sei se a preocupação maior é... em gramática, ortografia, e eu não vou me preocupar com a questão da lógica textual, da... não entendo, mas eu percebo muita confusão (Entrevista à professora Hortência, 12 de setembro de 2014).

Nesses recortes discursivos, Hortência revela insatisfação acerca do desempenho dos/as alunos/as. Apesar do esforço empreendido pelos/as professores/as, ela afirma que, no segundo ano, não há texto bem elaborado, “gostoso de você ler”. Segundo a docente, talvez os bons textos surjam futuramente e o trabalho realizado seja de iniciação.

Hortência traz em seu discurso a multiplicidade de vozes dos/as alunos/as com os/as quais mantém contato na escola. Para ela, os/as estudantes reconhecem que as deficiências do EF repercutem negativamente no EM. Eles/as confirmam a ausência de ensino quando o assunto é produção escrita e identificam falhas em toda a educação básica.

Por fim, Hortência defende que não há propriamente autoria nos textos produzidos pela turma do segundo ano, mas “confusão”, por motivos diversos, talvez pela imaturidade, pela dificuldade de sistematizar ideias ou pela preocupação com outras questões que não estejam necessariamente vinculadas à lógica textual, como ortografia e correção gramatical.

Do mapa ao território de Hortência

Considerando que as características composicionais do plano de ensino foram tratadas na seção referente ao planejamento de Gardênia, abordo a seguir as especificidades do planejamento de Hortência, que se revela objetivo e funcional. Com vistas ao desenvolvimento das competências linguística, textual e interativa do/a aluno/a, Hortência propõe o seguinte objetivo geral para o ensino de LP na turma do segundo ano:

Compreender os elementos formais e os mecanismos da língua em seus planos fonológico, morfológico-sintático, léxico-semântico e textual, bem como as condições de produção e de recepção de gêneros literários e não literários em contextos sociais de comunicação, a fim de desenvolver as competências necessárias para elaborar produções linguísticas orais e escritas em diferentes situações de interação (Plano de Ensino da professora Hortência, 2014).

Verifica-se que o objetivo apresentado contempla as três instâncias do ensino de LP, ou seja, a análise linguística, a literatura e a

leitura e produção de texto. É expresso de forma clara, colocando em proeminência sua principal meta: o desenvolvimento de competências para elaborar produções linguísticas orais e escritas em situações distintas de interação. O referido objetivo geral indicia uma concepção de língua(gem) em perspectiva interacionista. Propõe-se a desenvolver as competências dos/as alunos/as porque se parte da premissa de que eles/as já se apropriaram de saberes necessários, dentro e fora da escola. Essa é uma informação que se mostra em consonância com a concepção defendida por Hortência na entrevista: a língua(gem) como constante construção. Revela também a necessidade de o/a aluno/a ampliar seu saber sobre gêneros literários e não literários, o que confirma a identificação de Hortência à concepção bakhtiniana de língua como forma de interação.

Concordando com Bronckart (*apud* MARCUSCHI, 2008), acredito que o ensino dos gêneros textuais é, sem dúvida, uma forma concreta de dar poder de atuação aos/às educadores/as e aos/às educandos/as; é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Por isso, é importante que todo processo comunicativo se dê por meio dos gêneros textuais. Os gêneros sempre se acham ancorados em alguma situação concreta (MARCUSCHI, 2008). Assim, sendo o texto um evento singular situado em algum contexto de produção, no ensino é conveniente partir de uma situação real de comunicação/interação para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo.

Os gêneros discursivos nas aulas de LP assumem significativa importância porque são elementos que levam em consideração os usos e as funções da língua em uma situação comunicativa e, portanto, possibilitam aos/às agentes produtores/as e leitores/as uma melhor relação com os textos. Ao compreender como ler/produzir um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses/as agentes poderão interagir com a sociedade letrada e agir com a linguagem de maneira mais real e eficaz.

Os objetivos específicos de Hortência, por sua vez, são elencados em uma mesma seção, sem divisões por unidade. Dentre eles, os que se vinculam especificamente à produção textual escrita são:

- Utilizar os modos de produção do discurso – a tipologia textual – identificando suas dimensões pragmáticas, esquemáticas e linguísticas de composição;
- Distinguir os diferentes gêneros textuais, identificando suas características funcionais e localizando o modo de articulação social de cada um;
- Desenvolver a capacidade de interagir socialmente por meio da linguagem, posicionando-se criticamente. (Plano de Ensino da professora Hortência, 2014).

Esses objetivos específicos mostram o interesse em trabalhar com os gêneros textuais enquanto objeto de ação pedagógica, contemplando-os em suas diferentes dimensões. A abordagem proposta não se restringe aos aspectos estruturais, uma vez que destaca a importância de sua funcionalidade, como se observa especialmente no segundo objetivo.

Além disso, no último objetivo, confirma-se a perspectiva interacionista de língua com vistas ao desenvolvimento do posicionamento crítico do/a aluno/a diante dos processos de comunicação. Assim, as aulas de Hortência são planejadas com base na compreensão de que os textos materializam os gêneros textuais, e não se restringem ao aspecto formal ou estrutural. Logo, o ato de ler e escrever não são considerados apenas práticas escolarizadas, mas práticas sociais.

Para a unidade letiva pesquisada, Hortência apresenta como conteúdo programático para a 3ª Unidade o Realismo; o Naturalismo; a Colocação; e o Gênero textual relatório de pesquisa acadêmica. Assim como no plano de ensino de Gardênia, o plano de Hortência é organizado de forma flexível. Em relação ao gênero privilegiado para o ensino, por exemplo, observa-se que a docente elege o relatório de

pesquisa, no entanto dedica parte de suas aulas ao trabalho com o gênero dissertação argumentativa, gênero não previsto no plano, o que revela a flexibilidade de suas escolhas e de sua práxis, orientada por seus interesses, pelos interesses dos/as estudantes e pelas necessidades surgidas no contexto da sala de aula.

Para essa unidade letiva, Hortência selecionou três diferentes instrumentos avaliativos, com suas respectivas datas de realização, as quais foram alteradas posteriormente em decorrência da greve dos/as professores/as que durou aproximadamente três meses. A 1ª avaliação, prevista para o dia 28/08/14, era uma performance/filmagem (reconto dos contos de Machado de Assis); a 2ª avaliação, prevista para o dia 11/09/14, consistia na prova individual com pesquisa; por fim, a 3ª avaliação, prevista para o dia 25/09/14, caracterizava-se pela elaboração de relatório técnico, em grupo.

Abordo agora o modo como o planejamento de Hortência se atualiza em sala de aula, como ocorre o processo interativo com os/as alunos/as e de que maneira sua prática pedagógica contribui para a constituição de sujeitos-autores.

As duas aulas observadas se voltaram para o trabalho pedagógico com parágrafos dissertativos, com especial atenção à identificação e elaboração de ideias nucleares, mais conhecidas como tópicos frasais. A aula se iniciou com uma retomada dos encontros anteriores, revelando uma tentativa de recuperar a memória discursiva dos/as alunos/as e assegurar uma espécie de progressão do discurso. No primeiro momento da aula, a docente fez sua explanação sobre os estudos anteriores desenvolvidos em sala e sobre o conteúdo a ser explorado no dia. A turma se mantinha atenta à verbalização da docente.

A metodologia desse encontro com os/as alunos/as se organizou em duas instâncias, a instância da aula e a instância

do exercício, conforme nomenclatura proposta por Batista (2001). No entanto, a primeira aula não se caracterizou exclusivamente pela explanação do tema. Inicialmente, a docente teceu suas considerações sobre o que já havia sido estudado: as competências do Enem; a estrutura do parágrafo; a importância da leitura atenta dos textos motivadores de uma proposta de dissertação; estrutura do parágrafo; tópico frasal; objetivo do parágrafo; delimitação do tema; tópico frasal/frase núcleo. Em seguida, realizou duas atividades coletivas com os/as alunos/as.

Em sua explanação inicial, atraiu-me a atenção a preocupação evidenciada por Hortência sobre a necessidade de justificar a importância da aula com os critérios propostos pelo Enem sobre a avaliação do texto:

[...] vocês lembram da outra aula, é... falando a respeito dos... das... competências que o Enem, né?, que são corrigidas pelo Enem. E aí a gente falou sobre os textos, colocamos é... exemplos sobre os textos, né? É... e agora vamos afunilar um pouquinho mais [...]

Para cada um (parágrafo), tem uma estrutura específica do parágrafo. E você não vai colocar só frases soltas porque há uma competência, senão me engano, é a competência quatro, que fala de coesão. E precisa ter esses é... essas... lembram da... do... dos... dos elos coesivos inferenciais, sequenciais que precisam dar sequência ao texto (Aula ministrada pela professora Hortência, 23 de outubro de 2014).

Além de sinalizar esse interesse pelos critérios de avaliação do Enem na aula, Hortência também os destaca na entrevista e os utiliza no processo de avaliação dos textos, como abordarei na seção seguinte. Constata-se que o Enem determina saberes e objetos de ensino e assume significativa importância nas aulas de Hortência.

É importante considerar que, hoje, o Enem apresenta uma multiplicidade de fins. Além de garantir a certificação do Ensino Médio, ser aceito em mais de 100 (cem) instituições públicas de ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU),

possibilitar a concessão de financiamento por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para estudar em universidades privadas e permitir a aquisição de bolsa em uma instituição privada por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), também ajuda quem almeja estudar fora do país. Desde a sua primeira edição em 1998, o Enem tem crescido e assumido grande importância no cenário da educação nacional.

Devido a tantas finalidades, o Enem tem-se presentificado cada vez mais nas aulas de LP. A prática pedagógica de Hortência, por exemplo, é orientada para/pelo Enem. Além de considerar as competências propostas para o trabalho com a produção textual, coloca a dissertação argumentativa, gênero textual priorizado pelo Enem, em posição de destaque. O Enem influencia fortemente a maneira como o currículo e o planejamento docente se atualizam em sala. É uma avaliação externa, aplicada em escala nacional, que orienta e condiciona o trabalho com a produção escrita dentro da escola. Como a instituição não apresenta uma política de escrita claramente definida e concretizada, a docente busca orientação numa política externa que não só organiza seu trabalho, mas gera particular interesse nos/as alunos/as, uma vez que a grande maioria deles vê no Enem a possibilidade de continuidade dos estudos por meio do ingresso em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Após os comentários introdutórios sobre as competências do Enem e outras questões voltadas para a produção textual, na primeira aula, Hortência realizou dois exercícios coletivos. O primeiro se caracterizou pela leitura de parágrafos constantes em slides projetados no *data show*, com temas distintos, para posterior identificação do assunto, delimitação do tema e identificação do objetivo e da frase núcleo. Ao todo, foram quatro parágrafos, com os seguintes temas: O trabalho do pescador; Influência da televisão na vida das pessoas; Relações entre publicidade e comportamento humano; e Pesquisas tecnológi-

cas na universidade. Durante a realização dessa atividade, a comunicação pedagógica aconteceu de maneira muito pontual.

A segunda atividade, de caráter mais lúdico, foi uma espécie de jogo em que os/as alunos/as respondiam às questões propostas para testar conhecimentos. Inicialmente, um/a aluno/a lia o parágrafo projetado na lousa e, em seguida, a docente apresentava duas propostas de frase-núcleo para que eles/as indicassem a ideal para o parágrafo lido. No total, foram sete parágrafos, cada um com um tema diferente, sendo eles: Aspectos negativos da publicidade; Histórias em quadrinhos na vida de jovens e crianças; Televisão e infância; Violência na televisão; Relações entre rock e juventude; Leitura de histórias em quadrinhos; e Copa do mundo e bebida alcoólica. O exercício se caracterizou mesmo pela preocupação com a habilidade de leitura analítica com vistas à identificação de ideias nucleares, tornando a comunicação pedagógica também pontual e objetiva. A participação dos/as alunos/as se restringiu à indicação da resposta mais adequada. Não se debateu o conteúdo dos parágrafos, evidenciando-se como central a necessidade de cumprimento da atividade proposta.

Na segunda aula, antecedida de um intervalo de vinte minutos, os/as alunos/as realizaram exercício individual, em que deveriam escolher dois parágrafos dentre os sete apresentados na atividade anterior e elaborar duas frases-núcleo, com posterior correção pela docente. As condições de produção do discurso aconteceram de forma distinta em cada atividade realizada e levaram os/as alunos/as a ocuparem posições interlocutivas diferentes.

O primeiro momento da aula se centrou na docente, quando tecia sua explanação sobre o tema. Depois, durante a realização das atividades, Hortência tentava direcionar o processo interlocutivo prioritariamente aos/às alunos/as e fazer os encaminhamentos necessários para garantir a progressão temática da produção

discursiva. As respostas dos/as alunos/as orientavam a dinâmica da aula, no entanto eram sempre muito dirigidas.

Em relação à referência e ou alusão à autoria nas duas aulas observadas, constatei os momentos a seguir como marcados pela preocupação com a expressão subjetiva dos/as alunos/as na escrita:

Quadro 6 – Referência/alusão à autoria nas aulas da 2ª série

Sequências discursivas	Referência e ou alusão autoria
E a partir desses textos motivadores, eles esperam que vocês tirem o tema, né? Que vocês consigam é... ter essa... como se diz... elencar várias ideias do, que vocês conhecem, dia a dia, do que vocês aprenderam na escola, das músicas que vocês ouviram, dos poemas que vocês gravaram, né?	Além da capacidade de interpretação para identificar o tema nos textos motivadores, Hortência destaca a necessidade de o/a aluno/a ativar seu repertório cultural, mobilizando experiências, conhecimento de mundo, intertextos e interdiscursos para compor sua produção.
[...] eu tenho que ter um objetivo para aquele parágrafo.	Hortência situa o estabelecimento do objetivo para o parágrafo no plano individual, considerando a cosmovisão do sujeito em relação ao tema.
[..] eu tenho um objetivo a ser seguido e eu tenho um... uma delimitação. Eu não vou fugir. Então, a frase núcleo mantém o parágrafo nos limites daquele objetivo que foi fixado, para garantir que, ao escrever, a pessoa não se afastará do objetivo fixado.	Hortência enfatiza a necessidade de se escrever tomando como base o próprio objetivo e observando sempre sua relação com o tema, para evitar a incoerência.
Alguns escritores colocam essa frase principal no início, outros colocam no final. Outros até diluído no parágrafo. Como nós estamos começando a escrever, inclusive eu também faço isso, tô no início.	Hortência faz esclarecimento sobre as estratégias textuais, ampliando as possibilidades de elaboração dos parágrafos por parte dos/as alunos/as, no entanto sugere um caminho.

<p>Então, sempre é a respeito do objetivo do parágrafo. E para que reorientar e indique ao leitor como foi delimitado o assunto.</p> <p>“A frase núcleo é importante para captar o interesse daquele que lê a redação. Quando bem construída, atrai o leitor, prende a atenção, desperta nele a vontade de ler todo o texto.”</p>	<p>Hortência evidencia a preocupação com o/a leitor/a durante o processo de elaboração do texto.</p>
<p>Agora, vocês vão fazer uma frase núcleo para um parágrafo sobre cada um daqueles assuntos. Entenderam? Você tem uma delimitação, que você fez. Eu vou dar uma olhadinha ver se vocês fizeram o objetivo bem, bem interessante. E aí vocês vão... fazer agora uma frase núcleo pra cada um daqueles do quadro, nós temos só três ou quatro palavrinhas, né? São muito fáceis. Então tá. Escolham dois então e façam dois, duas frases-núcleo bem interessante.</p>	<p>Hortência realiza momento de produção, para os/as estudantes colocarem em prática o que foi analisado. A aula é “de” produção textual. A partir da própria interpretação, os/as alunos/as elaboram frases-núcleo para dois parágrafos e experienciam sua autoria.</p>

Fonte: Aula ministrada pela professora Hortência, 23 de outubro de 2014.

As referências/alusões à autoria se presentificaram especialmente na explanação inicial. Ao discorrer sobre a elaboração dos parágrafos dissertativos, Hortência, subliminarmente, coloca em evidência a necessidade de o sujeito realizar escolhas discursivas, subjetivas por natureza, para definir objetivos, criar ideias-núcleo e pensar estratégias de elaboração textual.

Quando Hortência sinaliza para os/as alunos/as a necessidade de elencarem “várias ideias [...] que vocês aprenderam na escola, das músicas que vocês ouviram, dos poemas que vocês gravaram”, infere-se que considera a produção textual como um espaço privilegiado para o surgimento de singularidades, contribuindo para que o/a aluno/a perceba o ato de escrever como uma atividade prazerosa, em que ele/a pode se movimentar por diferentes FD e instaurar gestos de interpretação da realidade.

Os exercícios coletivos de análise de parágrafos dissertativos e de identificação de ideias nucleares colaboram positivamente para o

desenvolvimento da competência leitora dos/as estudantes. A prática da leitura analítica possibilita que o/a aluno/a se relacione, fria e tecnicamente, com os enunciados, e lhe permite distanciamento ao se defrontar com o texto, para avaliá-lo do ponto de vista lógico e organizacional.

A leitura analítica desenvolvida por Hortência em sala de aula é uma prática que materializa a leitura em nível racional. A leitura racional, por sua natureza, possui caráter reflexivo e dinâmico. Segundo Martins (2012), o/a leitor/a sai de si, em busca da realidade do texto lido, e sua percepção requer um retorno à experiência pessoal e uma visão da historicidade do texto. Estabelece-se, assim, um diálogo entre este e o/a leitor/a com o contexto de interação no qual a leitura acontece. Isso significa que os processos discursivos de leitura racional são permanentemente atualizados.

Concordando com Martins (2012), entendo que as práticas de leitura racional permitem que se ampliem os horizontes de expectativa do leitor e as possibilidades de leitura do texto e do próprio contexto sócio-histórico. O distanciamento crítico, próprio à leitura racional, abre espaço para o questionamento. No entanto, faz-se mister que, na prática da leitura analítica, o/a docente não só analise o texto do ponto de vista composicional, capturando os elementos constituintes, mas adentre seu plano discursivo e ideológico para que outras relações textuais e comunicativas complexas não fiquem no nível da opacidade. O exercício dessa prática leitora mais aprofundada viabiliza ao sujeito a possibilidade de perceber distintas formas de expressão, ampliando seu olhar diante do texto.

As práticas leitoras de uma forma geral, sejam elas racionais, emocionais ou sensoriais (MARTINS, 2012), contribuem, decisivamente, para o desenvolvimento da competência escrita do/a aluno/a e, também, da sua autoria. Todavia precisam estar associadas às interações e às práticas de escrita que favoreçam seu aparecimento.

Sem dúvida, as atividades propostas por Hortência garantem a construção do processo interlocutivo em sala de aula. Sem a participação discente, as aulas não aconteceriam. No entanto, essa participação é pontual e dirigida. Os/as alunos/as são convocados/as a exercitar a capacidade de análise da composição textual, mas se limitam a isso. Não há grandes oportunidades para enunciar singularmente. As respostas objetivas e sucintas são suficientes, como se observa nas duas atividades coletivas.

É importante considerar também que, apesar de todas as implicações positivas para o ensino de escrita, a leitura de parágrafos-textos reduz a dimensão histórica e discursiva dos enunciados. As práticas de leitura analítica com vistas ao desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do sujeito estão sempre vinculadas à ideia de texto como objeto linguístico-histórico. Por isso, partir da leitura dos textos materializados que encontramos no dia a dia para decompô-lo e, em seguida, recompô-lo, é uma estratégia pedagógica que pode conservar melhor a complexidade do objeto texto, ou seja, é preciso partir sempre de um gênero textual para realizar qualquer leitura e análise, afinal o sujeito só se comunica com o outro por meio dos gêneros textuais que estabelecem e organizam os eventos comunicativos.

Além disso, a docente faz alusões/referências à manifestação subjetiva na escrita de maneira pontual, exclusivamente no início da aula, quando realiza sua explanação. As atividades coletivas exercitam a prática leitora, mas se mostram pouco favoráveis ao diálogo sincero, que configure experiência realmente significativa, porque não estimula a elaboração de textos orais com função mais referencial e poética. A comunicação pedagógica durante a atividade, em alguns momentos, torna-se quase fática.

É necessário estar sempre atento/a à comunicação que não se desenvolve de maneira profícua, para que os/as alunos/as não se restrinjam a uma “pedagogia da resposta”, conforme destaca Macedo

(2004, p. 198), na esteira de Paulo Freire, que avança apenas para um “ouvir caridoso e ritualístico, sem nenhum compromisso com o que chamo de uma empatia majorante, jamais humanismo pegajoso, adocicadamente neutro”.

A segunda aula, organizada em torno do exercício de escrita e marcada pela dimensão procedimental, pode contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento da competência discursiva e textual do/a aluno/a e, conseqüentemente, para sua autoria. Inicialmente, os/as alunos/as colocam em prática sua capacidade leitora para capturar a ideia geral dos enunciados e, em seguida, materializá-la por meio da elaboração de tópicos-frasais. Essa prática requer um esforço intelectual por parte do/a aluno/a que pode trazer impactos positivos para seu amadurecimento como autor/a.

Verifica-se, assim, que as aulas de produção escrita observadas se voltaram, prioritariamente, para análise de parágrafos dissertativos e para elaboração de ideias-nucleares, e colaboraram para o desenvolvimento da competência linguística e textual dos/as alunos/as da 2ª série e, conseqüentemente, da sua autoria. Parto, a seguir, para a análise das produções escritas dos/as estudantes.

Produção escrita, avaliação coletiva e reescrita

As dissertações argumentativas analisadas foram escritas em sala, durante 02 (duas) aulas, com base na proposta adaptada da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), referente ao processo seletivo do ano de 2012. Tal proposta apresenta uma coletânea de textos de domínios discursivos distintos, como reflexões, poesia e tirinhas. A temática abordada foi “Participação política: indispensável ou superada?”.

Com base na leitura da coletânea, constituída de cinco textos, e nos próprios conhecimentos, o/a aluno/a deveria produzir uma dissertação argumentativa com até 30 (trinta) linhas, para defender seu ponto de vista sobre o assunto e construir uma proposta de intervenção. A coletânea original sofreu algumas adaptações por parte da docente, que substituiu os dois últimos textos por outros que tratam do mesmo assunto. Os cinco textos da coletânea adaptada filiam-se a diferentes FD e perpassam os campos da filosofia, do jornalismo e da literatura.

O primeiro texto da coletânea é um pensamento de Aristóteles adaptado sobre ciência política; o segundo texto, também adaptado, é uma reflexão da autoria de Cortella e Ribeiro, que discute os sentidos da palavra “idiota” no cenário nacional e traz sua etimologia e seus usos; o terceiro texto é um excerto da poesia de Wislawa Szymborska, que revela, dentre outras coisas, que a política está presente em todas as atitudes e comportamentos humanos; o quarto texto é uma tirinha que faz crítica ao voto por interesse pessoal; e o quinto texto também é uma tirinha, todavia faz crítica à alienação e aos comportamentos conformistas. Percebe-se, assim, que a coletânea reúne uma multiplicidade de vozes com o intuito de auxiliar o/a aluno/a a pensar o tema numa perspectiva crítica e plural.

A temática foi selecionada por Hortência, provavelmente, porque era um ano de eleição presidencial. Muitos problemas relacionados ao cenário político brasileiro estavam sendo tratados intensamente pela mídia. Considerando a conjuntura histórica, o tema se revelou como bastante polêmico, principalmente devido aos casos de corrupção denunciados durante o ano de 2014.

Os textos foram elaborados em folha específica distribuída pela docente, na qual constavam o espaço para a identificação, um quadro com trintas linhas numeradas e as cinco competências a serem avaliadas, que são as mesmas do Enem (BRASIL, 2012, p. 8), quais sejam:

Competência 1 - Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Assim como acontece no Enem, a cada competência atribuiu-se um valor de 0 a 200 pontos, ou seja, o texto poderia obter até 1000 pontos. Esses textos foram corrigidos e depois reescritos. Por isso, a leitura discursiva que faço nesta seção acontece em dois tempos. Considero a produção inicial e a produção final, que surge após a interferência de Hortência e dos/as alunos/as. No entanto, a análise se centra na produção final. Ao todo, foram produzidos 17 (dezesete) textos.

Os textos foram avaliados individualmente pela docente e coletivamente pela turma. Por isso, há três produções de um/a mesmo/a aluno/a: (i) o texto original com a avaliação da professora e suas intervenções por escrito; (ii) o texto xerocopiado e avaliado por um grupo de alunos/as; (iii) e o texto reescrito pelo/a aluno/a.

Para organizar a seção, assim como ocorreu na seção referente à análise dos textos do 1º ano, escolhi, aleatoriamente, três textos para análise. No caso em que o texto foi avaliado por dois ou mais grupos durante a correção coletiva, selecionei apenas a correção de um dos grupos, uma vez que se revelou suficiente para identificar o que os/as

alunos/as consideraram como mais relevante em um processo de revisão textual, mesmo que tenham sido norteados pelos critérios do Enem.

Os textos são designados por número, sem identificação de autoria, e vinculados a sua etapa de elaboração. Assim, temos: Texto 1 e correção docente; Texto 1 e correção mediada por pares; e Texto 1 reescrito. O mesmo procedimento foi aplicado aos textos 2 e 3.

Figura 5 - Texto 1 e correção docente

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
03	160	160	120	120	80	640

01. O Espírito não pode voltar a dormir.

02. Os movimentos sociais sempre existiram como um reflexo da

03. insatisfação do povo. Logo, é a melhor maneira de expressar um

04. ponto de vista: lutar por direitos e cidadania, de forma

05. pacífica ou não.

06. Existem como a falta de segurança, inflação e a péssima

07. qualidade de vida afetam os olhos da população para a memória

08. de um país que o país está vivendo insatisfeito, os brasileiros não

09. são seus, e a vontade de alguns é revolta de maneira agressiva.

10. Mas toda forma de protesto é válida desde que seja correta. Por

11. a mídia retratar principalmente o vandalismo nos meios das

12. manifestações a qualidade da situação fica um tanto distor-

13. tida; pessoas que vivem as ruas com propósito nem sempre

14. mostram quem luta por cidadania.

15. Pesquisas mostram que as mobilizações sociais estão em

16. queda e não que o espírito foi alcançado? Mesmo sem mudar

17. por o Espírito que estava acordado volta a dormir. Mesmo

18. em um país sedento que passa por um momento de sombras

19. de pessoas que mudam, lutam por melhores, mas se

20. o espírito não é alcançado rapidamente desanimam. Ou acabam

21. se conformando com situações ruins e se quebra uma vez na

22. vida cada vez mais comum.

23. Cidadania é um direito. O Brasil precisa ir para frente e

24. as várias formas de protesto são como todos podem lutar por

25. um amanhã melhor sem violência pelas ruas pedindo um pe-

26. dago de paz e com mais investimentos na saúde e educação

27. e muitos direitos de cidadania. Já as ruas manifestar insatisfação

28. é um direito e possível até sem fim, como se revolta não

29. alcança.

30. Em a linguagem construtiva
faltou a proposta de intervenção

Figura 6 - Texto 1 e correção mediada por pares¹⁰

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
	1,0	1,20	1,20	1,60	1,60	6,80

1.	O Gessinger não pode voltar a dormir.
2.	Os movimentos sociais sempre existiram como um reflexo da
3.	insatisfação do povo. Pois, é a melhor maneira de expressarem
4.	um ponto de vista, lutarem por direitos e cidadania, de forma
5.	específica, ou não.
6.	Questões como a falta de segurança, inflação e a péssima
7.	qualidade de vida afetam os valores da população para o momento
8.	de de crise que o país está vivendo. Entretanto, os brasileiros não
9.	as ruas, e a violência de alguns é realizada de maneira agressiva.
10.	Mas toda forma de protesto é válida desde que seja controlada. Por
11.	o modo violento principalmente o vandalismo não tem de
12.	manifestações a realidade da situação fica um tanto distor-
13.	tida; pessoas que usam as ruas com propósito também sempre
14.	existem quem luta por cidadania.
15.	Pesquisas mostram que as mobilizações sociais estão em
16.	um nível que os conflitos são alcançados ^{***} mesmo sem mudanças
17.	das. O Gessinger que estava acordado volta a dormir. Porém,
18.	em um país onde se passa por um momento de mudanças
19.	as pessoas querem mudanças, lutam por melhorias, mas se
20.	se realizam não alcançam rapidamente desejamos. Ela acaba
21.	se tornando com situações críticas e de que era uma vez ^{***}
22.	onde cada um mais tem ^{***}
23.	Cidadania é um direito. O Brasil precisa ir para frente e
24.	as várias formas de protesto são como todos podem lutar por
25.	um mesmo fim sem violência pelas ruas pedindo um pe-
26.	doço de paz onde haja mais investimentos na saúde e educação
27.	e outros direitos de cidadania. Já as ruas manifestam insatisfação
28.	e um direito ^{***} e persistir até um fim ^{***} como o objetivo ^{***}
29.	alcançado.
30.	

10 Devido à baixa qualidade da resolução da imagem, as intervenções escritas dos alunos não ficaram legíveis. Reproduzimo-las a seguir: E qual a maneira correta de protesto?; Lançou pergunta e não respondeu; Até Gessinger e digo que citou Gessinger; Não é um dever, é um direito.

Figura 7 - Texto 1 reescrito

Os movimentos sociais sempre estiveram como um reflexo da insatisfação do povo. Manifestação é a melhor maneira para a população lutar por direitos e cidadania.

A (movimento) de manifestações que começou em 2013, inicialmente para contestar o aumento das tarifas nos transportes públicos, trouxe a tona questões como a falta de segurança, inflação e a qualidade de vida precária. Situações críticas no país. Insatisfeitos os brasileiros vão às ruas lutar por melhorias. No entanto a mídia retrata principalmente o vandalismo nas manifestações e a violência da situação foi distorcida; pessoas que usam as ruas sem propósito aparente compreendem quem luta por cidadania.

Pesquisas mostram que as mobilizações sociais estão diminuindo. O tempo passou e o que era indispensável hoje já é razoável. As pessoas querem melhorias, mas se o objetivo não é alcançado rapidamente desanimam e acabam se conformando com situações críticas. Parece que a marcha superior não passou de um espasmo; e as manifestações foram perdendo as forças com o passar do tempo.

Cidadania em um país democrático são direitos e lutando por eles a situação do Brasil pode mudar. É por isso que a (temporal) influência e para que as manifestações funcionem a participação da população no processo democrático deve ser constante. Os (movimentos) manifestos populares não retiram de importância, seja nas ruas ou nas redes sociais, persistindo sempre, até que todos os objetivos sejam alcançados.

credeal

Figura 8 - Texto 2 e correção docente

sumário

O texto não só apresenta, tem, sob o ponto de vista da importância do objeto e afirmação, mas também



**INSTITUTO FEDERAL
BAHIA**
Colégio Paulo Moreira

FOLHA DE REDAÇÃO

Nome: _____

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
	160	80	120	120	40	520

1. Política e Política: futuro do novo país? - em te deixar linha

2. _____

3. _____

4. A política vem fuqjuntamente se tornando motivo de discussão entre as pessoas, sendo influzida cada com o discurso dos candidatos para com o voto ^{em questão} julgamento de forma sobre que

5. pela ainda uma maior participação da juventude, que são necessários como futuro do país e dos demais cidadãos que se encontram cada vez mais discutidos como política.

6. O mês de Outubro de quotas em quatro, marcado pela abrupçã de discussões, experiências e importante para cada candidato apresentar suas propostas, momentos de debates de qui, basear

9. consideramos são momentos de convites, distribuição de "cartões" e debates abertos respondendo no tema política, com a intenção de convergir ideias e mais votos, além disso, sendo

11. uma maneira de forma amigável, mas não "briga de dentes" e possível obter a forma com os

12. candidatos se elegerem, quando discutem que são temas de debates

13. A juventude é maior arma que temos hoje, se veja o futuro do novo país; de toda forma, que essa juventude precisa ter uma participação mais clara, para que se

15. interessem e não se preocupem com os assuntos que são da nossa importância. De se pla

16. rar em política, é necessário que se pensam nos jovens, não apenas (muito) com a

17. população que lhe concederá o poder, temos uma política mais dinâmica que

18. visap dos seus parâmetros de política, sinceridade e principalmente o, após dos jo

19. vens, no intuito de formar os pensamentos e direcionar para o que é certo.

20. A mídia tem um enorme papel na política, de forma a divulgar a agenda de candidato

21. ter e citar notícias, notícias boas, que muitas vezes deixam a população de modo otimista

22. de suas sobre as manchetes, espelham essas notícias que nem sempre são verdadeiras, sobem

23. negligendo a quantidade de pessoas votantes por não terem a intenção de discutir boas com

24. toda uma maioria chegou a hora de seriedade, de votar e cobrar os seus direitos,

25. não se apenas criticas em participar, e ser ativo e participativo quando a questão

26. em jogo é o novo futuro. lutar pelos mesmos direitos, ser diferente e inovar para a

27. que política é coisa séria e é de suma importância para nós.

28. Tem tantas propagandas políticas e demais coisas que nos fazem muitos pecar em decisões na hora

29. de votar. É importante que se estude cada candidato, de modo que se possa reconhecer e participar

30. livres na hora de optar a toda confiança. condutas? é a pergunta? o?

e seus conhecimentos esportivos? de mundo? ?

Figura 9 - Texto 2 e correção mediada por pares

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
28	200	200	160	200	40	700

1. Questões e Política: Futuro do novo País?

2.

3. A política vem frequentemente se tornando motivo de discussões entre as pessoas, sendo influente

4. cada com o desempenho dos candidatos para com o eletor. Julgamos de forma clara que

5. política avulsa uma maior participação da juventude, que não necessado como futuro do País, e

6. dos demais cidadãos que se uncastem cada vez mais discutindo a política.

7. O mês de Outubro de quatro em quatro é marcado pelas eleições de diversos cargos, esse período

8. é importante para cada candidato apresentar seus projetos, promover os debates de que haverá

9. mudanças. São momentos de convicções, distribuição de cartazes e debates, e cada segundo

10. se torna valioso, com a utilização de estratégias de conquista: mais e mais votos. Quem seria o eleito

11. não acontece de forma simples, mas nasce em debates e possível não afirma como

12. candidato se destacará, quando discursos que se tornam debates.

13. A juventude é aquela arma que temos hoje, de hoje e futuro do novo país; de toda

14. forma que essa juventude precisa ter uma participação mais clara, para que se

15. interessem e mais se aproximem com os ^{discursos} assuntos que se de releva importância. Ao se pen-

16. sar em política é necessário que se pense nos jovens, não somente nels, mas na

17. população que lhe concederá o poder, tornar uma política mais dinâmica que

18. visão dos seus parceiros de partido vinculações e principalmente o apoio dos jo-

19. vens, no intuito de fazer os pensamentos e discussões para o que é certo.

20. A mídia tem um enorme papel na política, de forma a divulgar a agenda dos candida-

21. tos e estas notícias, notícias boas, que muitas vezes deixam a população juventude ligando-se

22. através de as manchetes, espelham as notícias quem sempre são verdadeiras, e assim

23. recolhendo a quantidade de pessoas votantes por não terem o interesse de contribuir com

24. toda uma política chegou a boca de veracidade, de votar e cobrar os seus direitos;

25. não se apenas críticas sem participas, e se ser ativo e participativo quando e quanto

26. emisso e no seu futuro. Faltou falar nos seus direitos, ser diferente e concretizar a

27. que política é coisa séria e é de suma importância para nós.

28. Com tantas propostas políticas e demais pontos que precisam ser feitos, muitos ficam indecisos na hora

29. de votar. É importante que se esteja cada candidato deve que expõe convicções e participa

30. disso na hora de votar a toda confiança.

Obs: Erros Gramaticais, de pontuação e faltou argumentar a sua tese; faltou a proposta.

Figura 10 - Texto 2 reescrito

Política e Futuro do novo País?

A política vem frequentemente se tornando motivo de discussões entre as pessoas, sendo influenciada com o desempenho dos candidatos para com o voto. Por isso mesmo, que falta uma maior participação da juventude, que são chamados como futuro do país, e dos demais cidadãos que se encontram cada vez mais desinteressados com a política.

O mês de Outubro de quatro em quatro anos é marcado pelas eleições de diversos cargos, esse período acontece os debates, para que cada candidato apresente suas propostas, exponha os setores de que, haverá mudanças. São momentos de conversas, distribuição de "panfletos" e debates. Cada segundo se torna valioso, com a intenção de conseguir mais e mais votos. O bom seria se todos usassem de forma amigável, mas não é o que ocorre, em debates é possível notar a forma como os candidatos se relacionam.

A juventude é a maior arma que temos hoje, ou seja, o futuro do país, de toda forma, essa juventude precisa ter uma participação mais ativa, para que se interessem e nos representem com os assuntos que são de suma importância. Não se pensar em política, é necessário que se pense em nos jovens, não somente a juventude, mas na população que lhe concederá o poder, formar uma política mais que ouça das suas opiniões de partido, sinceridade e principalmente a opção dos jovens, no intuito de formar os governantes e obrigar para o que é certo.

A mídia tem um intenso papel na política, de forma a divulgar as agendas dos candidatos e estas notícias, notícias essas, que muitas vezes deixam a população desinteressada. Além de ideias sobre as manchetes, espalham essas notícias, quem sempre tem a ideia de vender ideias, acabam reduzindo a quantidade de pessoas votadas por não terem o intuito de contribuir com toda sua mente, não é apenas criticar sem participar, é ser ativo e lutar pelas ideias. No momento das (plena) manifestações, é necessário ler cada proposta para entender o que cada um para se deita.

Sem tantas propagandas políticas e demais mentes que criamos, muitos ficam indiferentes na hora de votar. É importante que se estude cada candidato, de modo que possam reconhecer e participarem na hora de votar, a todos confirma a hora de fazer mudança e agora.

Figura 11 - Texto 3 e correção docente

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
	160	120	120	120	120	640

1.	Política ou Corrução
2.	Política é como um copo de cerveja? é ruim, mas acaba se tornando
3.	do agradável devido a <u>comedidade</u> ?
4.	Quando, que após algum tempo
5.	compete a achar "até bem" e as pessoas acabam por dependerem
6.	da sua "gelada" no fim de semana ou ^{no caso da política,} em outros anos.
7.	E por estarem tão acomodadas, não conseguem se imaginar sem ela,
8.	mesmo com seu "gosto ruim".
9.	O que seria este gosto ruim na política? Simples, a corrupção ou
10.	uso de dinheiro público nos melhores exemplos a serem atribuídos. Uma banda
11.	de "hop" tem uma música que diz o seguinte: "eu sou a mão armada, eles sabem
12.	no caso, me chamam de bandido, chamam eles de dealer". Ou seja, é perceptível
13.	a crítica aos corruptos e até mesmo a população, pois apesar de sabermos que
14.	há ^{há} uma distância entre políticos desonestos, ainda assim, os "respeitam".
15.	Atualmente, os problemas não param por aí. A compra e a fraude de votos
16.	em época de eleição, são fatos comuns mesmo com toda essa tecnologia
17.	envolvida. Mas candidatos eleitorais, ao invés de preocuparem ^{preocuparem}
18.	seus projetos, os candidatos ficam se lembrando o passado rufo de vencer
19.	o voto e esquecem de se preocupar com o que a sociedade espera deles.
20.	Por fim, a política, que que deveria ser feita para toda a sociedade
21.	populacional, torna-se apenas uma questão de comedidade com um
22.	"gosto ruim" que deve persistir por medo de uma conscientiza-
23.	ção não só da população, como dos próprios eleitores. Conscientização esta,
24.	que deve começar na escola e dentro de casa, pois não levada por toda
25.	a vida. A tecnologia (que hoje é um dos recursos mais utilizados no mun-
26.	do) pode ser mais explorada e inserida para a recuperação da privaci-
27.	dade do voto e ^{em} sua aplicação e expansão, os chances de algo acontecer
28.	diminuiriam bastante, fazendo assim com que o gosto da política não
29.	perce mais tão ruim a ponto de ter que acenar-se com ele e simpá-
30.	mente poder ser relacionado com "carra feia".

Figura 12 - Texto 3 e correção mediada por pares

sumário

RESERVADO AO CORRETOR	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	
	100	80	100	100	100	660
1.	<u>Política de Cerveja</u>					
2.	Política é como um copo de cerveja: é ruim; mas acaba se tornando					
3.	do agradável devido a comedidade, sendo, que após algum tempo					
4.	compete-se a achar "até bem" e ao poucos acabam por dependentes					
5.	da sua "glória" no fim de semana ou de quatro em quatro anos.					
6.	E por estarem tão acomodados, não conseguem se imaginar sem ela,					
7.	mesmo com seu "gosto ruim".					
8.	O que seria este gosto ruim na política? Simples, a corrupção ou					
9.	desvio de dinheiro público não atrelados exemplos a serem atribuídos. Uma banda					
10.	de "rap" tem uma música que diz o seguinte: "eu sou a mão armada, ^{nao tem} eles estão					
11.	no caso, me chamam de bandido, chamam eles de doutor". Ou seja, é perceptível					
12.	a crítica aos corruptos e até mesmo a população, pois apesar de sabermos que					
13.	estão entre políticos desonestos, ainda assim, os respeitamos.					
14.	Impulsivamente os problemas não passam por nós. A compra e a venda de votos					
15.	em época de eleição, são fatores comuns mesmo com toda essa tecnologia					
16.	envolvida. Nas campanhas eleitorais, os níveis de mensuração ^{mensuração} aumentaram					
17.	suas propostas, os candidatos ficam ^{lembrando} lembrando o passado, cujo do conceito					
18.	parte e esquecer de se preocupar com o que a sociedade espera deles.					
19.	Por fim, a política, o que deveria ser bem para toda a <u>necessidade</u>					
20.	<u>populacional</u> torna-se apenas uma questão de comedidade com um					
21.	"gosto ruim" que deve procurar ser melhorado por meio de uma conscientiza-					
22.	ção, não só da população, como dos próprios eleitores. ^{chamada} Conscientização esta,					
23.	que deve começar na escola e dentro de casa, pois será levada por toda					
24.	a vida. A tecnologia (que hoje é um dos recursos mais utilizados no mun-					
25.	do) pode ser mais explorada e inserida para a ^{requerência} segurança da partici-					
26.	pação do voto, ^{chamada} a fiscalização e expandida, os ^{chamada} chamada de algo acidentado					
27.	diminuiriam bastante, fazendo assim com que o gosto da política não					
28.	fosse <u>mais ruim</u> a ponto de ter que acustumar-se com ele e simples					
29.	mente poder ser tratado com "cara feia".					
30.						

Figura 13 - Texto 3 reescrito

sumário

Política ou Carneia

1. Política é como carneia: é ruim, mas acaba se tornando
2. agradável devido a necessidade de ser consumida, tanto que
3. após algum tempo começa a achar "até bom" e ao passar
4. acabam por dependentes da sua "gelada" no fim de semana, ou
5. de quatro em quatro anos no caso da política. É por estarem
6. tão acomodados, não conseguem se imaginar sem ambas, mas
7. mo com seus respectivos "gestos ruins".
8. O que seria esse "gesto ruim" no âmbito político? Simples, a cor
- 9.rupção ou desvio de dinheiro público não excluído exemplos a
10. serem atribuído. A banda "Pacífico" tem uma música que
11. diz: "eu roubo a mão errada eles roubam no coô, me chamam
12. de bandido, chamam eles de doutor". Ou seja, é perceptível a
13. crítica aos corruptos e até mesmo a população, pois, apesar
14. de sabermos que estão entre políticos desonestos, ainda assim os
15. suspeitam.
16. Infelizmente, os problemas não param por aí. A compra e a
17. fraude de votos em época de eleição, não foram os únicos mesmo com
18. toda essa tecnologia envolvida. Nas campanhas eleitorais os in-
- 19.vês de apresentarem suas propostas os candidatos ficam melm-
- 20.brando o passado seja do concorrente e quem de se preocupar com
21. o que a população espera deles.
22. Por fim, a política, que deveria ser boa para toda a sociedade
23. populacional, torna-se apenas uma questão de cordialidade com um
24. "gesto ruim" a ser melhorado. Infelizmente a população apenas re-
- 25.cha os outros para os problemas em volta. A tecnologia (que aty
26. almente é um dos recursos mais utilizados no mundo) pode ser
27. mais explorada e inserida para a privacidade e segurança do
28. voto, e expandindo a fiscalização diminuiriam os chances
29. de fraudes, fazendo assim com que o gesto da política
30. não fosse mais tão ruim a ponto de acostumar-se com
31. e simplesmente poder saboreá-lo sem "essa feia".

tilibra



Super GIRLO

O texto 1, elaborado em consonância com a proposta de produção textual, apresenta ponto de vista claro em relação à temática, com argumentos pertinentes para fundamentá-lo. O autor insere a questão na história e no contexto do debate por meio da análise de acontecimento marcante do cenário político brasileiro. No entanto, interpreta o tema da proposta (participação política) de forma muito específica, tratando-o como movimento ou manifestação social.

As informações são distribuídas de maneira equilibrada nos parágrafos, o que torna o texto visualmente harmônico. Apesar de necessitar de ajustes do ponto de vista microestrutural e haver pouco uso de conectivos, há uma lógica argumentativa e progressão temática no texto. O nível de informatividade fica entre mediano e baixo e carece de aprofundamento analítico especialmente nos dois últimos parágrafos. A abordagem do texto transita entre a leitura crítica da realidade e o senso comum. Do ponto de vista formal, os problemas mais recorrentes se relacionam ao uso da pontuação.

Ao avaliar os elementos composicionais do texto e suas respectivas funções discursivas, verifica-se que a sucinta introdução apresenta posicionamento enunciativo do autor sobre o tema, mas sem a devida problematização. Não há a preocupação inicial em situar o/a leitor/a no contexto da discussão. Sobre tal postura, pode-se realizar duas interpretações distintas: ou o autor ainda não está suficientemente esclarecido sobre a função discursiva do parágrafo introdutório em um texto dissertativo-argumentativo, ou está afetado pelo esquecimento número 1, que é “da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (ORLANDI, 2013, p. 35), por isso não reconhece nem considera os saberes discursivos do/a leitor/a, por supor que este/a já está a par do debate.

Os recursos argumentativos acionados nos parágrafos do desenvolvimento ficam vinculados especialmente às relações de causa e efeito e à exemplificação. O autor inscreve seu dizer em FD

que consideram as manifestações sociais como ferramenta legítima de defesa e conquista de direitos. Essas FD também remetem à FI que levam o aluno a crer que sua produção será reconhecida de forma positiva se se filiar às FD nas quais estão inscritos os textos da coletânea bem como o próprio discurso institucional, que prima pela formação do sujeito crítico e participativo. Devido a esses constrangimentos, os processos de instauração da autoria ficam, em alguma medida, comprometidos, porque o aluno deve se filiar às FD postas, onde se inscrevem o discurso da proposta de produção textual e o discurso institucional, reproduzindo os sentidos selecionados pela escola.

Apesar desse processo de assujeitamento, o aluno historiciza os sentidos do seu dizer ao utilizar como exemplo as manifestações sociais ocorridas no Brasil, nos dois últimos anos, e se coloca como sujeito ativo nos processos de produção linguística. Dessa forma, ele indicia sua autoria, uma vez que mobiliza, coerentemente, um acontecimento relevante que integra seu arquivo e que não figura na coletânea da proposta para desenvolver a argumentação no texto.

O autor critica a abordagem tendenciosa de determinadas práticas sociomidiáticas que retratam com veemência o lado negativo das manifestações, evidenciam atos de vandalismo e distorcem fatos ocorridos. Depois, como estratégia argumentativa, o aluno tece confronto de vozes e destaca os interesses dos grupos envolvidos nas manifestações, inscritos em duas FD distintas: de um lado, havia aquelas pessoas que batalhavam pela cidadania, motivadas por diferentes problemas, como “falta de segurança, inflação e a qualidade de vida precária”; de outro, havia aquelas que saíam às ruas sem propósito aparente, responsáveis pelos atos de vandalismo.

Em seguida, quando enuncia que “pesquisas mostram...”, o aluno recorre ao recurso da citação, prática intertextual explícita, para sinalizar que as mobilizações diminuíram com o passar do tempo, no entanto não cita a fonte, o que compromete a veracidade do seu dizer.

Mesmo sem indicar a origem da informação, tal escolha discursiva revela conhecimento sobre as atitudes linguísticas próprias aos gêneros argumentativos e constitui uma tentativa do aluno de dar consistência a sua argumentação, distanciando-a, conseqüentemente, do discurso da oralidade e aproximando-a do discurso da escrita.

Ao desenvolver essa ideia inicial, o argumento perde força. O aluno defende que as mobilizações sociais enfraqueceram com o passar do tempo: quando um “objetivo não é alcançado”, as pessoas “rapidamente desanimam e acabam se conformando com situações críticas”. Observa-se que o estudante justifica um processo complexo, relacionado às novas e tradicionais formas de assujeitamento, com o discurso do conformismo e da imobilidade das estruturas sociais. Nesse momento, o texto tem sua força argumentativa diminuída, uma vez que o autor analisa o fato em uma relação de causa e consequência, baseando-se em ideias do senso comum, sem pensar em outras possibilidades de interpretação, como a mobilização do discurso contra-hegemônico da ruptura e da resistência.

Na conclusão, apesar de as ideias estarem articuladas à discussão desenvolvida ao longo do texto, não há proposta de intervenção concreta. O aluno insiste na mobilização social, de forma vaga, e enfatiza a importância da participação coletiva nas manifestações, seja “nas ruas” ou “nas redes sociais”, para que a atual situação mude. Sua proposta, ao final, é utopicamente ingênua, uma vez que acredita na possibilidade de que todos os “objetivos” podem ser alcançados, desde que haja persistência.

Com base nos critérios estabelecidos pelo Enem, Hortência atribui à produção inicial o valor de 640 pontos, avaliando como razoáveis as competências I e II, e como insatisfatória a competência V, porque o aluno não apresenta proposta de intervenção no texto. Além disso, segundo a docente, utiliza linguagem conotativa em alguns enunciados. Tais observações são sinalizadas por meio das

notas indicativas no rodapé. No corpo do texto, há apenas três marcas de correção, (i) duas indicativas, quando circula o conectivo “pois”, sem explicitar o problema; e quando sublinha o enunciado “pedindo pedaço de pão”, passagem conotativa a que fez referência; (ii) e uma resolutive, quando substitui o pronome relativo “onde” por “em que”.

Os/as demais estudantes também avaliaram o texto como razoável, atribuindo-lhe 680 pontos. Nas intervenções por escrito, indicaram as passagens com possíveis problemas e esclareceram cada problema por meio das notas indicativas, conforme se observa no texto reproduzido anteriormente. As sugestões de ajustes se relacionam exclusivamente à abordagem e à estratégia argumentativa. Além disso, quanto ao plano formal, indicam problemas de pontuação e acentuação.

Ao contrastar produção inicial e produção final, verifica-se que o aluno faz reformulações significativas na construção dos períodos de todos os parágrafos, mesmo em lugares não indicados pela professora e pela turma como passíveis de correção. A partir das observações da docente e dos pares, promove as devidas adaptações e altera aquilo que pode ser enunciado de uma melhor maneira. É importante observar, também, que um título figurava na produção inicial, mas é excluído da produção final, por opção do autor, uma vez que docente e estudantes não fizeram qualquer referência a esse elemento textual. Não foi registrada a nota da produção final pela docente.

No texto 2, por sua vez, em relação ao seu sentido global, a aluna assume posição própria em relação ao tema a ser debatido, no entanto desenvolve uma abordagem específica que não é necessariamente sugerida pela proposta, conforme se observa no próprio título da produção “Jovens e Política: Futuro do nosso país?”. Ao enfatizar repetidas vezes a importância da participação do público jovem na política do país, a aluna, com base nos textos da coletânea, desenvolve seus gestos de interpretação e seleciona sentidos a partir das FD nas quais acredita.

Esteticamente, o texto apresenta-se organizado, com distribuição equilibrada das informações em cinco parágrafos. Não há um fio condutor norteando a escrita, o que compromete a progressão textual. Além disso, a autora não formula claramente a polêmica, não se preocupando em colocar o/a leitor/a a par da discussão. Infere-se, a partir da leitura do texto, que o discurso da autora se situa no contexto contemporâneo, uma vez que discute e descreve o processo eleitoral em voga à época e comenta a interferência da mídia, sem arrolar acontecimentos específicos do aqui e agora para promover o debate.

Apesar de ser um texto que apresenta mais características do discurso da escrita do que da oralidade, é permeado por clichês, reproduzindo interpretações do senso comum e revelando pouca força argumentativa. A aluna escreve muito no espaço disponível, mas o nível de informatividade é baixo, pois opta, em variadas passagens, por expor o óbvio, dizendo, por exemplo, que as eleições acontecem de quatro em quatro anos e que se realizam carreatas e distribuição de “santinhos” em período de eleição. Constata-se que a autora mobilizou pouco seu conhecimento enciclopédico para produzir o texto. O único momento do texto que apresenta uma análise mais crítica, com clareza, se situa no terceiro parágrafo, quando a autora mobiliza a estratégia argumentativa de causa e consequência para discutir a influência que a mídia exerce sobre a população, por meio da veiculação de notícias falaciosas ou de caráter duvidoso.

Por fim, não há, no último parágrafo, proposta de intervenção concreta, conforme solicitado pela docente. A aluna sugere apenas que o/a eleitor/a estude cada candidato/a e se conscientize, como estratégia para lutar contra problemas como a “indecisão” e “descrença”, estimuladas pela mídia.

Ao longo do texto, verificam-se alguns desvios ortográficos e falta de concordância verbal. Os problemas mais evidentes dizem res-

peito ao plano discursivo e conceitual, quais sejam: elaboração de períodos, consistência da argumentação e aprofundamento da análise.

No que diz respeito à correção realizada na produção inicial, a docente destaca o uso da primeira pessoa, que deve ser substituído pelo da terceira; indica ausência de palavras em alguns enunciados; sublinha frase que se caracteriza pela panfletagem; sugere mudança de abordagem em todo o segundo parágrafo; e questiona a ausência de conclusão, da proposta de intervenção e dos conhecimentos escolares. Ao final, avalia a qualidade do texto como mediana, atribuindo-lhe 520 pontos.

Os/a alunos/a, por seu turno, circulam algumas palavras do texto e, por meio das notas indicativas, sugerem revisão gramatical e indicam falta de argumentação e da proposta de intervenção. Mesmo assim, avaliam-no positivamente, atribuindo-lhe 700 pontos. Apesar dos ajustes sugeridos pelos pares e pela docente, a aluna considera apenas alguns deles, os que exigem pouco esforço intelectual, como a correção ortográfica e gramatical, e a eliminação de enunciados que se caracterizam pela panfletagem.

Nesse caso específico, observa-se que a prática de reescrita não foi suficiente para elevar a qualidade do texto. Não houve reformulações discursivas significativas. A produção final ficou muito semelhante à produção inicial. Isso nos permite realizar três diferentes gestos de interpretação: (i) talvez a aluna não tenha compreendido a contento as sugestões de ajustes da professora, que disse, por exemplo, em relação ao segundo parágrafo, para “salientar a importância do debate e a forma real dele”; (ii) a docente poderia ter realizado correção indicativa e resolutive, nesse caso específico, porque a aluna, afetada pelo esquecimento número 2, acredita que o que disse “só pode ser dito com aquelas palavras e não outras” (ORLANDI, 2013, p. 35); (iii) e a estudante pode ter optado por não realizar reformulações, satisfeita com a pontuação mediana que obteve.

Por fim, o texto 3 é elaborado de acordo com a proposta de produção textual, assentando-se em estratégias argumentativas que demandaram atitude criativa da autora. Apesar de soar estranha, a comparação pouco habitual entre política e cerveja, que constitui o fio condutor do texto, torna-se plausível ao longo do jogo argumentativo e garante, além da progressão temática, um efeito criativo.

Como a dissertação argumentativa é um gênero que se caracteriza pela linguagem objetiva, clara e monossêmica, é muito comum ouvir/ler a recomendação de que se evite o uso de figuras de linguagem. Constata-se que a comparação criada pela autora acontece de forma bem-sucedida, conferindo perspectiva inusitada ao texto e, ao mesmo tempo, indiciando a autoria. A comparação fica evidente desde o primeiro contato do/a leitor/a com a produção, por meio do título (Política ou Cerveja), que gera certo estranhamento devido à aproximação de termos pertencentes a domínios discursivos completamente distintos.

Na introdução, a autora compara política com cerveja porque ambas apresentam um “gosto ruim” com o qual as pessoas passam a se acostumar, ficando até dependentes. A partir desse mote, elenca problemas recorrentes relacionados ao campo da política, como corrupção, desvio de verba e compra de votos. Para sustentar sua argumentação, lança mão da prática intertextual explícita (citação direta), reproduzindo e comentando excerto de uma música. Depois critica a postura dos/as candidatos/as a cargos políticos que, em vez de apresentarem propostas à população, optam por relembrar o “passado sujo” do concorrente. Na conclusão, sem uma proposta de intervenção clara, defende que o “gosto ruim” pode ser modificado; critica o conformismo dos/as eleitores/as que ficam impassíveis diante dos problemas citados; e sugere aprimoramento das tecnologias utilizadas no processo eleitoral para evitar fraude.

A autora do texto, com linguagem simples e clara, assume posicionamento de cidadã preocupada com valores éticos e deposita esperança no futuro. O tom que predomina em sua escrita fica entre a denúncia e a análise. Um aspecto a ser destacado em sua produção é que, ao se posicionar, não aborda necessariamente fatos contemporâneos, mas o que deveria/poderia ser feito para solucionar um problema crônico. Há poucas relações de causa e consequência no texto. Sua abordagem revela a tentativa de conferir um tom crítico à escrita.

A produção inicial é avaliada de forma positiva pela docente, que lhe atribui 640 pontos. No que diz respeito à correção, Hortência faz algumas indicações por escrito relacionadas à ortografia, inadequação vocabular e ausência de palavra, e sugere acréscimo de algumas palavras, sem colocar notas indicativas. Os/as alunos/as, por sua vez, sublinham mais de dez palavras, indicando problemas com acentuação e ortografia. Por fim, avaliam o texto como mediano e sugerem 560 pontos como nota. A autora, por seu turno, na reescrita do texto, considera boa parte da correção realizada pela docente e pelos pares, mas também faz outras reformulações na construção de períodos e no vocabulário. Ainda assim, as duas produções, inicial e final, ficam muito semelhantes.

Ao avaliar os três textos em seus dois momentos de elaboração, conclui-se que a correção coletiva se revela como um eficiente caminho para enriquecer e ampliar o conhecimento que o/a aluno/a tem sobre o processo de produção escrita, revisão e reescrita. Torna-se repertório de automonitoramento e monitoramento para outras situações. Nota-se que o sujeito-autor, em contínua formação, quando se defronta com o texto dos pares, é capaz de desqualificá-lo. No entanto, sua atenção ainda precisa ser mais direcionada para a avaliação de questões relativas aos planos discursivos e semânticos.

A correção coletiva associada à atividade de reescrita reduz o caráter de tarefa das práticas de produção textual na escola, tornando a

aula um momento de reflexão e autorreflexão. Apesar de os/as alunos/as passarem por uma experiência de escrita próxima da situação real de correção do Enem, que é uma situação de escrita artificial com implicações negativas à maneira como o sujeito se relaciona com o texto, eles têm o direito de refazer os textos e realizar formulações que extrapolem as orientações em sala.

Nesse processo de avaliação da produção textual, Hortência assume a função de agenciadora da escrita, auxiliando o/a aluno/a a desenvolver suas potencialidades. Para isso, atua nos dois tempos da produção, na “diferença existente entre aquilo que um aluno pode aprender sozinho e aquilo que ele aprende com a ajuda dos outros” (SALVADOR, 2000, p. 386). A construção do conhecimento sobre a escrita ocorre, assim, por meio das interações entre docente/estudantes e estudante/estudantes, em que um auxilia o outro no que diz respeito às operações textuais, às escolhas discursivas, ao processo de avaliação e às reformulações. Tal prática revela que o processo de aprendizagem acontece de fora para dentro, do social para o individual, do interpessoal para o intrapessoal.

Para que o/a aluno/a dê saltos qualitativos em relação às suas habilidades e competências de produção textual, é imprescindível que o/a professor/a leia, avalie, analise, comente e explique o texto do/a próprio/a aluno/a. Nessa perspectiva, o/a docente atua como andaime, uma vez que seus saberes e sua experiência são mobilizados a serviço do outro. Por isso, seja no contexto do EM ou em qualquer instância da educação básica e superior, a avaliação clara, planejada e coerente do texto do/a aluno/a se torna eficiente dispositivo pedagógico para auxiliá-lo/a no desenvolvimento da sua competência textual e, conseqüentemente, de sua autoria.

Além disso, por meio da correção coletiva, o olhar do outro sobre o texto do/a aluno/a se multiplica. De um lado, o olhar experiente e exigente da professora; de outro, a leitura espontânea

do/a leitor/a e escritor/a em processo inicial de formação. As situações de correção coletiva, verdadeiras práticas colaborativas, concorrem, significativamente, para o desenvolvimento da capacidade dos/as alunos/as de se posicionarem criticamente frente ao texto. É imprescindível que a responsividade seja garantida ao processo de produção textual na escola, porque é assim que acontece fora da escola em qualquer contexto de interação. “A palavra dirige-se a um interlocutor [...]. Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN, 112, p.1981).

Segundo Vygotsky (*apud* SALVADOR, 2000), o desenvolvimento do sujeito envolve, inevitavelmente, sua imersão na dimensão simbólica, que é sócio-histórica e cultural. Esse processo de transformação é, por natureza, intersubjetivo. Com o outro, o sujeito constitui sua subjetividade. A presença da prática discursiva interacional no processo de revisão e correção dos textos, em que a professora se relaciona com o coletivo e os/as estudantes se relacionam entre si, permite o estabelecimento de um rico processo interlocutivo que norteia a prática pedagógica, tornando-a mais democrática e menos assimétrica.

Nesse processo discursivo, os/as alunos/as participam envolvendo-se, racional e emotivamente, e garantido a responsividade própria dos gêneros textuais. Quando as atividades propostas se diversificam das práticas bancárias, os/as alunos/as se engajam mais no diálogo. Nessa perspectiva, os textos não são vistos apenas como assunto a ser ensinado, mas como objeto de ação pedagógica que viabiliza a construção do conhecimento pelo diálogo, lugar onde se inicia, se desenvolve e se consolida a autoria do sujeito.

Segundo Salvador (2000, p. 189), além disso, as “situações cooperativas são superiores às competitivas pelo rendimento dos participantes”. O ato de escrever é, por natureza, solitário. Quase sempre, um silenciar-se na solidão. Ser acompanhado/a e acolhido/a durante

o processo, ciente das próprias limitações e potencialidades, é tornar a prática da escrita mais prazerosa, aproximando-a de uma aventura.

Por fim, depois de avaliar e corrigir, é necessário que aconteça o processo da reescrita, com mudanças que elevem a qualidade do texto. A reescrita é “uma estratégia didática fundamental para que os alunos conquistem autonomia na produção de seus textos” (GARCIA, 2010, p. 57). No entanto, as operações a serem realizadas precisam contemplar as três dimensões do texto (discursiva, semântica e gramatical), não apenas as questões de acentuação, ortografia e pontuação, frequentemente sinalizadas. Se a reescrita estiver atrelada apenas a esses elementos, muito dificilmente o/a aluno/a desenvolverá competências textuais e, conseqüentemente, autorais. É muito importante que o/a estudante tenha consciência de que o que ele/a diz pode sempre ser dito de outra forma, de modo criativo e singular.

DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA NA 3ª SÉRIE

O diálogo com Orquídea aconteceu em uma manhã de terça-feira e durou 74 (setenta e quatro) minutos. Para construir o *corpus* para análise, selecionei as sequências discursivas que julguei mais relevantes, orientando-me pelos objetivos e pelas questões da pesquisa, assim como procedi nas seções anteriores.

Durante a entrevista, ao trazer os recortes da memória discursiva, Orquídea preocupava-se em pormenorizar compreensões, ideais, valores e crenças, revelando gestos de interpretação marcados pela ótica multirreferencial e afinados aos propósitos deste estudo. Mobilizando saberes experienciais e profissionais, vinham à baila, como consequência, os sentidos e significados que atribui aos processos educativos e pedagógicos no contexto do EM.

Quando questionada sobre sua concepção de linguagem e escrita, Orquídea teceu seu discurso em uma perspectiva bakhtiniana e evidenciou a importância das relações do sujeito com o mundo e com o outro, por meio da língua(gem), para o desenvolvimento da criticidade e da transformação pessoal:

Eu acredito que seja uma concepção de linguagem que está voltada muito mais pra interação, pra utilização mesmo prática dessas circunstâncias, pra reconhecer a linguagem em funcionamento, a linguagem em uso, acho que tá muito voltado, tá muito circunstanciado dentro dessa perspectiva.

[...] eu sempre tento destacar, assim... que a minha preocupação [...] é que eles notem o quanto é importante [...] usar bem a linguagem no cotidiano, do quanto ela abre possibilidades, do quanto ela faz com que eles sejam sujeitos melhores, sujeitos mais críticos, percebam melhor uma série de relações que estão no mundo, faça com que eles consigam se posicionar melhor em relação ao mundo.

[...] a preocupação é muito nesse sentido, em fazer perceber, assim, que a ideia de como a língua é utilizada pode fazer deles de alguma maneira servos ou senhores, é mais ou menos nesse sentido. (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

Nesses recortes discursivos, fica clara a filiação do discurso articulado por Orquídea à FD onde se inscrevem os pressupostos bakhtinianos. A concepção defendida parte da premissa de que é possível, por meio da ação pedagógica, favorecer o contato mais produtivo do/a aluno/a com a língua para que faça bom uso dela. Conhecendo cada vez mais os usos e o funcionamento da língua, o/a estudante amplia suas possibilidades de comunicação e participação social.

Além disso, conforme enuncia Orquídea, a maneira como o/a aluno/a compreende a língua e se relaciona com ela torna-o “servo” ou “senhor”. Em concordância com a docente, entendo que a apropriação crítica da língua(gem) por parte do sujeito permite que sua relação

com a realidade seja cada vez mais legítima, uma vez que se torna consciente do funcionamento dos processos discursivos e percebe “melhor uma série de relações que estão no mundo”. Para a docente, a ampliação das competências comunicativo-interacionais estimula o desenvolvimento pessoal, social e político do/a estudante. Quando compreende melhor a língua e faz bom uso dela, ele/a se desenvolve e se reelabora enquanto sujeito, tornando-se “mais crítico”. Em suma, o domínio da língua propicia-lhe autoconhecimento, transformação pessoal e empoderamento social.

Orquídea acredita que o estudo da produção textual deveria ter um espaço maior nas aulas de LP. Apesar de a escola reconhecer a importância do desenvolvimento das competências e habilidades de escrita como necessárias para a construção de uma sociedade letrada, crítica e cidadã, na prática, o que acontece é diferente. As atividades de escrita na escola não recebem a devida importância. Por isso, segundo Orquídea,

[...] tem uma diferença do lugar que ela ocupa de fato com o lugar que ela deveria ocupar, né, acho que acaba sendo assim. Um trabalho com produção textual no ensino médio acaba sendo meio que protocolar. Às vezes, a gente tenta avançar um pouco mais, às vezes não consegue, acaba que dentro do planejamento que a gente tem pra fazer dentro da unidade, acho que ele deveria ser prioridade, deveria ter um espaço maior pra acompanhamento, deveria ter... acredito que, assim, um entendimento de que tem uma importância tão grande quanto os outros eixos de trabalho de Língua Portuguesa (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

Nesse recorte discursivo, observa-se que há o desejo docente de avançar, mas nem sempre se consegue. Como discurso e prática não andam necessariamente no mesmo caminho e ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico com a escrita se torna protocolar. Com gesto de sinceridade, Orquídea revela os limites da atuação docente. Sabe que existe um trabalho mais adequado, mais rigoroso e mais eficiente,

que poderia se presentificar no cotidiano escolar, porém há outras demandas que, muitas vezes, dividem a atenção do/a professor/a, como os demais eixos do ensino de LP ou, talvez, a priorização desses eixos. A consequência disso é que o trabalho com a produção textual acontece de forma “protocolar”.

Quando questionada sobre seu trabalho para acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a com a produção textual, Orquídea enfatizou a prática de reescrita:

Eu adotei mesmo a perspectiva da reescrita, de refazer, das várias versões, como o único caminho pra eu conseguir trabalhar um pouquinho melhor a produção textual. Todos os trabalhos anteriores de alguma maneira me deixavam mais insatisfeita, assim, não que os resultados sejam sempre muito positivos, que consiga avançar muito sempre, mas assim eu tenho percebido que com a escritura a gente consegue funcionar melhor [...] (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

Em consonância com as proposições de Ruiz (2013), Marcuschi (2008) e Antunes (2003), Orquídea defende a prática da reescrita como o caminho mais positivo para subsidiar o/a estudante no burilamento da competência textual. Para ela, escrever é sempre um processo. Mesmo que se escreva e reescreva para chegar a uma produção final, a ideia que deve circular na aula de produção textual é que o texto é sempre passível de mudanças, adaptações e reformulações. Afinal, o dizer pode sempre ser outro. O que há são versões (ORLANDI, 2001).

Para não conceberem a reescrita como “higienização”, simples ato de “aparar arestas” ou correção dos desvios formais, é necessário que os/as alunos/as elaborem outra versão do próprio texto, se possível, outras versões, considerando a dimensão discursiva, semântica e gramatical. A reescrita configura-se como uma etapa do processo de produção textual que pode promover alterações substanciais no texto e, também, nos processos de reelaboração reflexiva do sujeito.

A atividade de revisar e reescrever, eficientemente realizada, levando em conta essas três dimensões, possibilita que o/a aluno/a dê saltos qualitativos na sua relação com a produção textual. A reescrita não é o caminho para deixar o texto correto e bem elaborado apenas, mas para desenvolver e consolidar as potencialidades do/a estudante como sujeito-escritor. Orquídea acrescenta que a correção e avaliação docente do texto e a posterior reescrita do/a aluno/a precisam andar lado a lado, pois, quando “o tempo de reescritura fica muito distante, [...] ele perde a relação com o texto, perde relação com o que a gente discutiu”. Como consequência, o processo de escrita e reescrita planejado, sistematizado e organizado garante, dentre outras contribuições, o próprio envolvimento do/a aluno/a.

Para nortear o trabalho pedagógico com a escrita, Orquídea se vale das orientações propostas pelo Enem. Os/as estudantes são instruídos por ela a redigir, revisar e reescrever textos com base na matriz de referência para avaliação da produção textual elaborada por esse exame:

[...] então normalmente o que é que eu faço, eu trabalho com a matriz de produção textual, que é aquela matriz orientada pelo Enem, só que como a gente não trabalha só com a produção da dissertação-argumentativa em sala de aula, então normalmente eu pego aquela matriz como referencial, [...] eu acho que aborda bem, como aquilo ali deve chegar ao estudante e a competência 2, por exemplo, que tá muito voltada pra questão estrutural, específica, eu sempre vou adequando aos vários tipos de produção que a gente desenvolve, ao gênero que a gente tá trabalhando no momento. Então, quando é dissertativo, é aquela matriz mesmo, e a partir dela, eu vou trabalhando com os meninos. [...] há um momento de estudo daquela matriz, de entendimento, de por que aquelas competências estão daquela maneira, de como que aquilo tá organizado, o que que aqueles níveis representam, que é muito abstrato, é muito conceitual pra eles. [...] e eu corrijo nos moldes daquela matriz. [...] eles recebem, então, a fichinha, recebem a nota por competência. [...] tem sempre um tempo em sala pra que eles, com a matriz

do lado, tentem entender o que a correção sinaliza, e aí aquele momento que a turma toda vai tirando dúvidas e a gente vai discutindo sobre os textos no geral (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

De forma mais intensa que nas séries anteriores, constata-se que o Enem, com sua concepção de avaliação e seus procedimentos avaliativos, adquire espaço privilegiado na turma do 3º ano, tornando-se não somente dispositivo regulador da aprendizagem, mas o próprio objeto de ação pedagógica. Conforme sinalizado pela docente, todas as produções são avaliadas, em alguma medida, pela matriz de referência. Se for a dissertação, a matriz é contemplada em sua totalidade. Quando são outros gêneros, adapta-se. A docente dedica tempo e esforço para realizar leitura interpretativa da matriz de referência aos/às alunos/as e com eles/as. Os/as estudantes, por sua vez, precisam entender como funciona a aprendizagem por competência e escrever conforme o Enem.

O Enem, programa de avaliação do governo brasileiro, é organizado com base em várias matrizes. Há uma Matriz de Referência geral, que reúne cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento (I. Dominar linguagens; II. Compreender fenômenos; III. Enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação; V. Elaborar propostas), e uma Matriz de Referência para cada área de conhecimento, totalizando um universo de quatro matrizes específicas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias). Além dessas matrizes por área, há também uma matriz específica para avaliar a produção textual.

As matrizes são elaboradas com base em competências e habilidades próprias dos/as alunos/as, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente à conclusão da educação básica. O Enem trata as competências como “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor,

ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. As habilidades, por sua vez, “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’” (MACEDO, 1999, p. 9). Assim, as competências constituem habilidades de caráter geral, correspondendo ao plano do “ser”, e as habilidades se caracterizam como competências específicas, correspondendo ao plano do “fazer”.

A noção de competência é associada constantemente ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Problematizando esse conceito, Perrenoud (1999a, p. 12) destaca que sua presença na educação se deu como uma espécie de “contágio”, pois “[...] a escola estaria seguindo seus passos (do mundo do trabalho), sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado”. Nesse sentido, infere-se que os discursos articulados nos processos de avaliação do Enem se inscrevem em diferentes FD, as quais se filiam a uma só FI: a capitalista neoliberal. Na materialidade discursiva dos documentos que amparam o Enem, existe, inevitavelmente, uma filiação à FD do mercado globalizado.

Como ponto positivo, Perrenoud (1999b, p. 78) defende que a avaliação por competências coloca a “avaliação em situações cooperativas e sugere outro clima de trabalho”, mas ressalta que é “impossível avaliar competências de maneira padronizada”, uma vez que esse procedimento coloca todos os/as concorrentes no mesmo ponto de partida, enquanto, na realidade, o desenvolvimento e a consolidação de competências constituem um processo subjetivo complexo.

Cada sujeito tem seu tempo e sua maneira de aprender, no entanto a escola, agora ancorada no Enem, ainda insiste na compreensão de que o “aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme programa, previa que adquirisse” (ISAMBERT-JAMATI *apud* PERRENOUD, 1999b, p. 25).

É válido ressaltar que iniciar, desenvolver e consolidar competências é um processo paulatino que requer tempo, mas o tempo escolar é limitado. Surge, assim, um dilema: há tempo suficiente na escola para desenvolver competências? Considerando que o tempo escolar é curto, forma-se para a construção de saberes e conhecimentos ou para o desenvolvimento de competências? Diante de tal cenário, segundo Perrenoud (1999b, p. 8), “alguns pesquisadores preferem ampliar a noção de conhecimento sem apelar para outros conceitos”, como os de competência e habilidade, evitando, dentre outras coisas, o mero modismo.

Constata-se que o discurso articulado por Orquídea, assim como pelas demais docentes, se filia às FD que representam o discurso oficial do Estado por meio das Matrizes de Referência do Enem, valorizando sobremaneira o trabalho com competências. Apesar de ter sido pensado, inicialmente, para “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 5), o Enem adquiriu outro valor no contexto escolar e se transformou em um dispositivo que regula o planejamento docente, as atividades pedagógicas e o processo avaliativo. Nas turmas do terceiro ano, a preocupação se intensifica, porque é o momento que os/as alunos/as estão concluindo a educação básica e terão que enfrentar o Enem.

Assim, respaldado pelos PCNEM e pela própria LDB, o Enem impõe um currículo obrigatório nacional ao EM, funcionando como um dispositivo pedagógico regulador que reestrutura a dinâmica do contexto escolar e produz ressonâncias em corpos, identidades, subjetividades e autorias. No entanto, a atualização desse currículo no cotidiano da sala de aula depende da postura assumida por cada educador/a e pela escola.

Como dito, a repercussão do Enem no contexto da sala de aula se dá por meio de variados mecanismos. Além do trabalho pedagó-

gico pautado nas matrizes de referência, para auxiliar o/a aluno/a do 3º ano a aprofundar seus conhecimentos sobre o tema abordado nos textos que escreve, Orquídea incentiva a prática da pesquisa por meio de um etnométodo específico, o “registro de bagagem cultural”, na tentativa de potencializar as práticas de escrita escolarizadas para atender aos parâmetros avaliativos do Enem, como se observa no recorte discursivo a seguir:

[...] a gente tentou uma estratégia esse ano que funcionou bem e que veio como sugestão dos próprios estudantes, que eles tinham muita dificuldade de, assim, lá na competência dois e três, por exemplo, a matriz faz referência a projeto de texto, faz referência a apresentar, selecionar fatos, associar informações de maneira... é... produtiva, e eles ficavam: como é essa coisa produtiva, então o que eu produzo, o que eu escrevo no texto, me coloco, me posiciono, mas não é produtivo, a minha competência fica sempre baixa, e aí eu fico discutindo com eles que, é na verdade a maneira como eles processam isso dentro do texto, as associações que eles fazem com a bagagem cultural que eles têm, e aí essa expressão da bagagem acabou que virou mote pra aula de... de produção textual. E aí o que eles sugeriram que eu achei interessante, eles pediram estratégias para que eles conseguissem usar o que eles leem, o que eles assistem, o que eles conhecem melhor dentro dos textos, e aí eu montei com eles um esqueminha de registro de bagagem cultural. Então a cada produção de texto, eles têm uma fichinha que eles vão preenchendo, (rindo) parece meio metódico, vai funcionando aos poucos, né, não sei se é o caminho certo ou se não é, mas, enfim... eles preenchem uma fichinha em que eles têm cinco áreas de conhecimento diferentes, que vão desde áreas de conhecimento da escola propriamente dita, né, das disciplinas de história, de geografia e tal, até, assim, categorizações mais genéricas, quando a gente coloca lá, por exemplo, os conhecimentos contemporâneos, ou notícias, informações, algumas coisas assim mais genéricas, charges e companhia. E aí cada aluno tem que me apresentar pelo menos cinco categorias diferentes, e a partir do tema que é mote, da produção que a gente tá fazendo durante a unidade, eles vão compondo, preenchendo antes da produção, referências que eles possuem nessa bagagem cultural, e aí, por exemplo,

quando eu atendo eles na primeira versão, que eu vi a lógica do texto deles, eles me trazem a ficha de bagagem deles, aí a gente discute junto que referência daquelas, por exemplo, poderia ser utilizada dentro da produção de texto deles que ficaria... bem... relacionada, bem articulada, que não soaria ali perdido, solto, dentro do texto, e aí eles vão pra segundo produção tentando fazer essas exceções, do jeito deles (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

É inegável que o “registro de bagagem cultural”, criado para atender aos interesses da turma do 3º ano, permite aos/às alunos/as ampliar seu arquivo - campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão (PÊCHEUX, 2014, p. 59), para que possam selecionar as informações mais pertinentes ao seu texto. Esse instrumento de pesquisa escolar pode tornar o processo de aprendizagem significativo, uma vez que amplia o olhar discente sobre o tema estudado, estimula o desenvolvimento do espírito científico e contribui para elevar o nível de informatividade dos textos.

O “registro de bagagem cultural” possibilita que estudantes se posicionem como sujeitos capazes de construir sentidos, relacionando-se com diferentes FD. Se bem utilizado, pode constituir ferramenta produtiva para o ensino, pois, para construí-lo, além de acessar seu arquivo, o/a aluno/a necessita realizar leituras diversas. Segundo Orquídea, o ideal é “cercá-los do maior número de possibilidades de leitura, de leitura no sentido mais amplo”.

No entanto, esse etnométodo indicia o impacto que o Enem exerce sobre a turma do 3º ano. Quando solicitados/as a discorrer sobre temas diversos em produções textuais, os/as alunos/as planejam a abordagem e a escrita considerando o caminho delineado pelo Enem. Ainda que o/a professor/a pense de maneira plural e não seja afeito/a à ideia de realizar o trabalho pedagógico para atender simplesmente a uma avaliação externa, torna-se complicado ir contra a corrente. Segundo Ropé e Tanguy (1997, p. 40), na maioria dos países,

[...] a avaliação, ou assessment, integra-se no desenvolvimento do ato de ensino e toma a forma de um controle contínuo. Entre os fatos, manifesta-se uma tensão, mais ou menos forte conforme o país, entre a necessidade de uma avaliação do tipo formal, efetuada em escala nacional, afirmada e executada pelos políticos de um modo padronizado [...] e a concepção de uma avaliação dos processos de aprendizagem, instrumento de ensino que seja mais qualitativo, defendida e reivindicada pelos professores.

No Brasil, o controle exercido pelo Enem se intensificou cada vez mais nos últimos anos. Coube ao/a professor/a se render a essa demanda, pois estudantes, mães e pais almejam bons resultados e a escola, um bom lugar nos diferentes *rankings*. Quanto mais específica for a atuação para atender aos interesses do Enem, melhor avaliado é o trabalho docente. Tal situação se deu desde o princípio da implantação desse exame, mas se tornou mais impetuosa atualmente, acontecendo sempre de forma unilateral, sem diálogo com professores/as e com a escola.

Nesse cenário, habitam, pois, inúmeras contradições que geram tensões no interior do contexto escolar. Apesar de se pautar em uma lógica avaliativa coerente, o Enem também cerceia a liberdade do/a professor/a e da escola, uma vez que se pode até abandonar o Projeto Político Pedagógico (PPP). Se não há um PPP ou uma política de escrita firmemente estabelecida na instituição, o Enem tem seu espaço legitimado.

Concordando com Perrenoud (1999b, p. 10), entendo que “a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo”. Enquanto os PCN declaram, categoricamente, que o/a docente de LP deve priorizar o trabalho com a diversidade de gêneros textuais que circulam no dia a dia das pessoas, o Enem prioriza há vinte e dois anos apenas um, a clássica dissertação argumentativa, que se caracteriza pela prática de escrita artificial. Enquanto o discurso corrente preconiza a importância do trabalho com gêneros textuais, o Enem valoriza o

tipo¹¹. Em suma, a situação artificial de escrita que acontece no Enem e anula os processos interlocutivos se presentifica na escola. Mesmo que docentes criem estratégias para garantir a dinâmica interativa e dialógica em sala de aula, a escrita carrega em si os ecos da artificialidade.

Quanto à assunção da autoria, embora a dissertação argumentativa seja uma prática de escrita que reduz as potencialidades da linguagem, Orquídea defende que há autoria nos textos produzidos pelos/as alunos/as do EM. Quando questionada sobre sua concepção de autoria, destacou as operações discursivas/argumentativas que seguem uma perspectiva diferenciada:

A gente consegue observar claramente que ele percorre uma lógica que não é a lógica dos textos.... da grande maioria dos textos. Então não é que ele lançou algo que é “a descoberta” dentro do texto dele, mas o caminho que ele percorre pra construir a mesma ideia é completamente diferente, e você conversa com o estudante, e você consegue ver, não, professora, a minha intenção era fazer essa relação aqui e tal, e ele vai te explicando o plano que ele construiu pro texto, é literalmente aquele ideia de... ele projetou o percurso discursivo que ele ia fazer, isso a gente consegue perceber no texto claramente. [...] a maneira como eles vão conduzindo isso que é intencional dentro do texto deles, os links que eles vão fazendo com outras áreas de conhecimento, com a tal da bagagem cultural deles, vai mostrando a gente que, assim, eles saíram daquela relação de produzir o texto minimamente pra atender determinada temática, eles conseguem produzir relações que são inusitadas, que são diferentes, e aí entra nessa coisa, tinha tudo pra dar errado, do ponto de vista do recurso, da norma que ele utilizou ali, mas ele consegue

11 Reconheço que a dissertação argumentativa pode ser considerada gênero textual, conforme estudos desenvolvidos por Souza (2003). No entanto, em consonância com o pensamento bakhtiniano e com a proposta didático-pedagógica da OLP, acredito que seria mais coerente tratar essa forma material relativamente estável como artigo de opinião. O artigo de opinião é um gênero textual que permite ao sujeito utilizar procedimentos discursivos que marcam sua voz, apresentando mais traços pessoais e singularidades, pois requer posição, opinião, juízo de valor. O artigo de opinião é, assim, um gênero textual que oferece terreno propício ao aparecimento de traços autorais. Mesmo que, se comparado aos demais gêneros textuais presentes no contexto escolar, o sujeito-autor não “fale sobre si”, mas do que é público, o artigo de opinião requer um posicionamento desse sujeito, o qual se manifesta por meio de argumentos e de recursos autorais.

conduzir de uma maneira interessante, que você olha e diz, poxa que bacana, uma condução legal que ele fez pro texto (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

No entanto, esse “percurso discursivo” diferente, essa “relação inusitada”, não aparece na maioria das produções:

[...] infelizmente, a gente não consegue desenvolver com um número majoritário da turma, com a maioria dos estudantes não, acho que a gente contribui muito com todos eles, mas nem todos eles chegam a esse nível de se reconhecer como sujeito-autor, de perceber essa relação com o texto nesse nível de compreensão, nesse nível de intensidade, isso acho que acontece com poucos estudantes ainda (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

Enquanto Gardênia e Hortênciã declararam que não identificam traços de autoria nas produções das turmas do 1º e 2º anos, Orquídea defende que há autoria nos textos da turma do 3º ano, apesar de ficarem restrito a poucos estudantes. Para ela, a autoria se manifesta pela diferença e pelo inusitado. Suas palavras nos remetem às contribuições teóricas de Orlandi quando trata da polissemia e da paráfrase, “dois eixos que constituem o movimento da significação entre a repetição e a diferença”.

No contexto da sala de aula, observa-se que os textos que manifestam poucas marcas de singularidades ficam no nível da paráfrase, da repetição, uma vez que reproduzem o discurso da proposta de produção textual, do professor e/ou da escola. Influenciados/as pelas condições de produção, os/as estudantes escrevem o que a escola quer ler. Segundo Orquídea, muitos/as alunos/as não se reconhecem como sujeitos-autores e escrevem apenas para cumprir as atividades solicitadas pela escola.

As produções que revelam autoria situam-se no nível da polissemia e da diferença. Para a docente, os/as estudantes que se inscrevem nos textos que produzem, imprimindo singularidades,

seguem um percurso discursivo diferente, ou seja, fazem escolhas discursivas conscientes, alteram “o ordinário da linguagem, dando-lhe um tom inusitado” (ERNST-PEREIRA, 2014, p. 7). São responsáveis pelos efeitos de sentido produzidos pelo texto.

A autoria vai se constituindo em um processo discursivo conflituoso e contraditório. O/a aluno/a pode até se arriscar, por meio de percursos inusitados e caminhos textuais/discursivos não previstos, mas precisa escrever de acordo com as orientações exigidas, para atender a uma proposta de produção textual. A escola incentiva a criação, no entanto é imprescindível que escreva o que ela quer ler. Logo, estudantes elaboram textos adequando seu discurso e respeitando as regras comunicativas, uma vez que possuem liberdade para escrever o que pensam, considerando as FD com as quais se identificam, mas não podem escrever qualquer coisa. Faz-se mister concordar com os sentidos selecionados pela escola, ou seja, são livres e submissos/as ao mesmo tempo. Em linhas gerais, como foi enunciado por Orquídea, a maior parte dos textos do 3º ano tende mais à paráfrase, à produção do mesmo.

Tratando-se do desempenho geral dos/as estudantes, diferentemente das séries anteriores, Orquídea não evidenciou dificuldades, mas aspectos positivos:

Já tinha conversado em vezes anteriores com a turma a respeito do quadro de que a gente tem hoje. Uma qualidade de produção bacana, muitos textos que estão naquela fase, descobrindo estratégias de aprimoramento, de aperfeiçoamento com a sua escrita. Mas a gente tem já um amadurecimento para discutir outras questões (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

Apesar de as produções se encontrarem em um nível de qualidade considerado bom, inclusive com traços de autoria, a docente reconhece que a posição assumida pelos/as alunos/as diante da escrita, geralmente, não é de satisfação:

[...] eu sinto neles assim, uma certa rejeição, aquela coisa, tipo, escrever não é pra mim, com exceção dos alunos que tenham... que por motivos outros, não sei, por outras experiências, não sei até que ponto isso é responsabilidade de como foi feito pelo professor, de como esse estudante entendeu o processo, mas, assim, tem alguns estudantes que adoram escrever, têm uma relação diferente com a produção textual, que entendem isso como importante e, assim, não necessariamente... não tem dificuldades, mas tem uma relação bacana, só que eu percebo que assim o número de estudantes é muito pequeno, em cada turma, os outros, você precisa realmente vencer... realmente uma espécie de muro que existe ali entre você, ele e o texto, pra conseguir desenvolver melhor um trabalho, alguns eu não consigo tocar de jeito nenhum, sempre fica uma parcela da turma que começa o trabalho comigo e que termina tendo a mesma aversão com produção textual, tendo a mesma relação negativa, ruim, de que o texto sempre volta só corrigido, com erros, com defeitos, com não sei o que, então isso acontece muito (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

Essas sequências discursivas revelam a necessidade de a escola repensar permanentemente o planejamento das ações pedagógicas voltadas para a escrita. Por mais que o trabalho com a produção textual seja rigoroso e sistematizado, como o de Orquídea, ainda não se atinge a maioria dos/as estudantes, que continua a encarar a atividade de escrever de forma negativa. É como uma prestação de conta. Eles/as produzem textos para obtenção de nota e aprovação.

Como parte de sua prática pedagógica, em turno oposto, Orquídea utiliza o Tempo Complementar de Aprendizagem¹² (TCA), para realizar o atendimento individual com os/as alunos/as:

[...] na instituição, a gente tem é... uma condição um pouco melhor de trabalho, uma carga horária um pouco menor, tem aí a possibilidade, por exemplo, do TCA, que ajuda muito pra produção textual, muitos estudantes, esse número tem

12 No IFBA, o Tempo Complementar de Aprendizagem (TCA) é destinado a algumas disciplinas do núcleo comum, no turno oposto, para que estudantes possam dirimir dúvidas com docentes bem como realizar outras atividades pedagógicas, com duração de 2 h/a por disciplina.

aumentado a cada ano, procuram insistentemente pra trabalhar a produção textual de tarde, que eu acho bacana, é algo que eu não vi aqui nos primeiros anos que eu trabalhava com as turmas. Então, quando eu cheguei na instituição, isto não acontecia, a ideia do TCA de Língua Portuguesa era um TCA morto, porque eles tinham a concepção de que eles não vinham pra cá pra tirar dúvida de gramática, tirar dúvida de literatura, e eles começaram a enxergar no TCA um espaço também pra discutir as produções deles, então hoje 90% dos estudantes que vêm pro meu TCA. [...] então, marco TCA, discuto o texto com cada um deles, com as turmas mais numerosas, eu passo um mês pra discutir a primeira versão com todo mundo são em grupinhos de dez, é um processo, e eles vão alternadamente pra segunda produção [...] (Entrevista à professora Orquídea, 09 de setembro de 2014).

Conforme pude observar, depois de ler e corrigir as produções em momento anterior, a docente se encontra com os/as estudantes no TCA, em turno oposto. O atendimento acontece por ordem de chegada e dura até 20 minutos, dependendo das demandas trazidas pelo/a aluno/a. O procedimento metodológico apresenta uma espécie de roteiro: a professora comenta para o/a estudante a avaliação que fez do texto, evidencia aquilo que é positivo e, depois, indica o que precisa ser melhorado, com base nas competências e matriz de referência do Enem. Solicita, por fim, que o/a aluno/a apresente seu “registro de bagagem cultural”. A partir da leitura da dissertação, a docente discute com o/a estudante as informações constantes no “registro de bagagem cultural” que podem ficar mais produtivas na elaboração do texto. Segundo Orquídea, esse momento de encontro individual com os/as alunos/as é muito significativo, uma vez que pode discutir a produção, individualmente, com o/a próprio/a autor/a do texto, na tentativa de elevar a qualidade daquilo que eles/as escrevem.

Do mapa ao território de Orquídea

Geralmente, o 3º ano do EM se configura como um desafio para a maioria dos/as estudantes. Depois de 11 (onze) anos de estudo, chegam à última etapa da educação básica e precisam decidir sobre o próprio futuro, dando continuidade aos estudos e ou inserindo-se no mundo do trabalho. Por isso, essa fase é marcada por decisões difíceis para boa parte deles/as. É um rito de passagem que clama pela assunção de responsabilidades, mas muitos/as não se sentem seguros/as sobre o caminho a trilhar depois da conclusão do EM.

No 3º ano, ocorrem duas conclusões simultâneas. Não é somente o ciclo do EM que se encerra, mas um ciclo parcial de um ciclo maior, que é a Educação Básica. Espera-se que os/as estudantes tenham se apropriado de atitudes e comportamentos críticos, éticos e cidadãos; que tenham desenvolvido competências e habilidades suficientes para continuar com os estudos ou para conquistar uma vaga no mundo do trabalho; e que demonstrem amadurecimento pessoal.

Do/a professor/a, por sua vez, espera-se capacidade para a realização de planejamento e ação pedagógica que, além de estar coerente com o currículo escolar e a missão da instituição, atendam aos anseios dos/as alunos/as. Por isso, a preocupação com Enem, processos seletivos e mundo do trabalho, aparece de maneira mais intensa no discurso dos/as docentes que assumem as turmas de 3º ano. Apesar de tais compreensões, desejos, práticas e crenças, serem próprias às três turmas do EM, constata-se que, no 3º ano, tudo se intensifica. Há um contrato discursivo instaurado e legitimado por professores/as, estudantes, escola e família sobre a importância dessa série em relação às demais.

No plano anual de ensino referente à turma de 3º ano, Orquídea propõe o seguinte objetivo geral para a disciplina de LP:

Ler, interpretar e produzir textos de gêneros literários e não literários em contextos e situações que envolvam o uso de estratégias de pensamento, de diferentes linguagens e formas de comunicação e expressão, bem como diversas intencionalidades comunicativas (Plano de Ensino da professora Orquídea, 2014).

Os objetivos específicos vinculados diretamente ao trabalho pedagógico com a produção escrita são:

- Interpretar e produzir textos em contextos e situações que envolvam o uso de estratégias de pensamento, de diferentes linguagens e formas de comunicação e expressão, bem como diversas intencionalidades comunicativas;
- Reconhecer as características literárias e estruturais dos gêneros/tipos textuais em estudo, produzindo-os adequadamente;
- Reelaborar as produções textuais de acordo com as necessidades observadas durante o processo de avaliação (Plano de Ensino da professora Orquídea, 2014).

No objetivo geral, constata-se que o discurso articulado por Orquídea, em consonância com os documentos oficiais de parametrização do EM, revela a preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita por meio do trabalho com os gêneros literários e não-literários, destacando a relação entre texto, contexto e comunicação. Considerando os três eixos do ensino de LP, verifica-se também que o estudo da literatura e da produção textual é posto em proeminência. Não constam, explicitamente, elementos relacionados à análise linguística. Ao colocar o texto como prioridade no planejamento, observam-se aproximações entre o discurso de Orquídea e o que propõe Geraldi (2006, p. 45) para o ensino de LP na escola. Para o autor, saber a língua é “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra”.

Em relação aos objetivos específicos voltados para a produção escrita, o primeiro se assemelha textualmente ao objetivo geral; o segundo revela a preocupação com o reconhecimento da estrutura composicional do gênero e sua posterior produção; e o terceiro trata do processo de reescrita, colocando em evidência o ato de avaliar como fundamental para promover adequações ao texto.

Como conteúdo para a unidade letiva pesquisada, Orquídea elenca os seguintes tópicos: 2ª Geração modernista: prosa e poesia; colocação pronominal; literatura de cordel; Gênero argumentativo III. Em relação ao processo avaliativo, apresenta especificamente os instrumentos referentes à 1ª unidade letiva. Em relação às demais unidades, declara que os instrumentos serão definidos conforme o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar que o plano de ensino é entregue pelo/a docente à coordenação pedagógica nas primeiras semanas de aula do primeiro bimestre letivo. Por isso, o planejamento anual apresenta determinados itens sem registros específicos.

Assim como aconteceu com as demais professoras, o plano anual de Orquídea se revela flexível em relação a algumas escolhas. No conteúdo previsto, o tópico que se vincula diretamente à escrita é “Gênero argumentativo III”. Essa designação foi criada pelos/as docentes da escola para se referirem a textos que tenham essa intenção comunicativa. Cabe ao/à professor/a selecionar um gênero que seja argumentativo e pertinente para a série em referência. Essa designação aparece com o respectivo número da unidade letiva. A avaliação, por sua vez, também é flexível, acontecendo de acordo com os processos de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de delinear um panorama das duas aulas observadas, identifiquei e relatei o conteúdo temático das sequências discursivas produzidas pela professora e pelos/as estudantes. Apesar de o roteiro da aula estar estruturado com base na análise das produ-

ções escritas dos/as alunos/as, outros assuntos não previstos também surgiram. Assim, apareceram, nessa ordem, os seguintes tópicos ao longo das duas aulas:

Quadro 7 – Tópicos das sequências discursivas das aulas do 3º ano

Tópicos das sequências discursivas	
<i>Aula 1</i>	Matriz do Enem; Competências do Enem; Critérios de seleção dos fragmentos para análise; A não identificação da autoria em textos; Leitura do primeiro fragmento de dissertação produzida por aluno. Tema: Lei seca; Competência 1; Importância da revisão do texto; Coesão textual: este ou esse?; Utilização equivocada do verbo querer; Palavra de sentido vago: algo, coisa; Adequação da linguagem ao contexto; Gênero textual; Proposta de dissertação do Enem; Palavras de sentido vago: coisa, algo; Noções de gramática: pronome indefinido; Noções de gramática: substantivo; A revisão textual; Noções de gramática: substantivo, adjetivo; Produção textual com tema social; Objetividade e subjetividade; Enem; Noções de gramática: adjetivo; Noções de adequado/inadequado, decente/indecente; Noções de gramática: advérbio; Crítica aos manuais de redação; Avaliação sobre as redações nota 1000, nota 10; Queísmo; Perguntas aos alunos; Análise do fragmento lido; Perguntas aos alunos; Reflexão sobre o tema do fragmento: Lei Seca; Limitações de determinadas abordagens ao tratar do tema em estudo; Projeto de autoria, conforme Enem; Atendimento individual; Pedido para que os autores dos textos se revelem, mas isso não acontece; Leitura de parágrafo intercalada com comentário; Pedido para que os autores dos textos se revelem, mas isso não acontece; Norma ortográfica; Análise do fragmento; Questão de coesão textual; Sutileza entre palavra e contexto; Expressão “jeitinho brasileiro”; Coloquialidade: “se dar bem”.
<i>Aula 2</i>	Comentário introdutório; Leitura de fragmento de texto produzido por aluno; Aperfeiçoamento do texto; Enem; Questionamentos aos alunos sobre o fragmento lido; Comentário da professora; Questionamento mais específico para a turma; Explicação sobre a função coesiva da expressão “dessa forma”; Análise do parágrafo; Análise da expressão “dessa forma”; Explicação sobre conclusão interna; Diferença entre conclusão interna e projeto de intervenção; Explicação sobre a originalidade do fragmento lido; Período longo e estilo; Análise da construção do período; Queísmo; Análise dos períodos do fragmento; Leitura de fragmento; Problema de flexão verbal no texto; Problema com coloquialidade no texto; Análise do parágrafo; Reflexão sobre parágrafo e análise.

Fonte: Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014.

As duas aulas se voltaram para o estudo do texto de forma dialogada e interdisciplinar e propiciaram um processo de ensino e aprendizagem partindo do social para o individual, ou seja, do interpessoal para o intrapsíquico. As interações entre docente e estudantes garantiram a criação de um espaço interlocutivo onde todos/as puderam expressar seu posicionamento sobre o tema e a revisão, desde que adequassem seu discurso, respeitando as regras comunicativas, que eram controladas pela professora.

As duas aulas se configuraram como expositivo-dialogadas, com predomínio da fala da docente em relação a dos/as alunos/as. No quadro acima, observa-se que a leitura, análise e reflexão dos excertos dos textos produzidos pela turma constituíram as atividades planejadas para o dia, não havendo práticas de escrita. Cada fragmento foi analisado a partir de uma competência proposta pelo Enem. Apesar de o foco ficar sempre voltado para uma competência específica, a docente considerava relevante que os/as alunos/as identificassem outras competências presentes nos fragmentos.

Para organizar a participação coletiva, Orquídea solicitava a algum/a estudante a leitura em voz alta, tecia seus comentários e dirigia perguntas à turma. As perguntas propostas requeriam reflexão e análise. O trajeto da aula era orientado pelas participações dos/as alunos/as, que quase sempre manifestavam dúvidas. A análise coletiva, apesar de voltada para o exame das competências, contemplava as três dimensões do texto (discursiva, semântica e gramatical). A professora costurava as informações trazidas pela turma e tornava a aula um texto, com continuidade, progressão temática e coerência.

Ao avaliar o discurso articulado pela docente, as aulas observadas e os encaminhamentos em sala, concluí que a prática pedagógica de escrita de Orquídea é constituída em acordo com o

que se convencionou chamar de sequência didática. Inicialmente, em aulas anteriores, houve o momento da preparação. Depois, a produção escrita e, por fim, a revisão. No entanto, as duas aulas observadas, voltadas para a revisão coletiva, se caracterizaram como aula “sobre” produção, constatação confirmada pela própria docente:

Por isso que eu *fa/o* pra vocês o tempo todo, aquela preocupação da gente produzir, mas conscientemente, refletindo sobre como vocês estão utilizando aquilo que vocês aprenderam nos outros campos da língua. (grifo nosso) (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

As duas aulas observadas não foram “de escrita”, mas sobre a escrita deles/as. Houve escrita antes e depois da aula. Dessa forma, as aulas de produção textual do 3º ano transitam entre atividades procedimentais e conceituais. A pedagogia da pergunta desenvolvida por Orquídea, presente em variados momentos da aula, incentivava os/as alunos/as a pensarem respostas diversas, porque as questões formuladas permitiam isso, como se percebe no seguinte trecho: “Se a gente pensar no caminho de argumentação que o texto deu, que é que vocês acharam? Que é que vocês comentam? Vocês fariam diferente? Que outras estratégias vocês pegariam?”. Tais perguntas exigiam esforço interpretativo dos/as alunos/as, incentivando-os/as a manifestarem sua autoria por meio das sugestões e considerações.

Orquídea também se preocupava sempre em tecer elogios à participação da turma, como se observa nas sequências discursivas abaixo:

Aluno: E também é... nesse caso, ele restringe as pessoas que não querem dirigir alcoolizadas, sendo que o assunto é muito mais abrangente que isso.

Professora: Ah! Beleza. É uma observação interessante, que vai além só da conotação do sentido do querer, que tá associada a

essa ideia do desejo, que acaba fechando muito também. Beleza [...] (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

A dinâmica interacional entre professora e discentes criava uma situação discursiva favorável ao aparecimento de traços de autora, porque as falas eram valorizadas em sua devida importância. Durante as duas aulas, Orquídea também trazia suas impressões sobre a relação dos/as estudantes com a produção escrita, como se nota nas sequências discursivas a seguir:

Como eu tenho um texto já avançado nessa maturidade da produção de texto, nós temos um processo de evolução aí bem corrido, então, vocês vão notar que tem algumas questões que são mais sutis, que a gente vai perceber nesses exemplos de hoje.

[...] Em muitos momentos, eu vejo em vocês a preocupação de...terminar de escrever e entregar. Entre o terminar de escrever e entregar, pode ter esse cuidado aí de dar uma qualidade, dar uma atenção maior pro texto (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

Tais impressões revelam que os/as alunos/as se preocupam muito mais com o cumprimento da atividade do que com o desafio de produzir um texto. Segundo a docente, esse comportamento interfere negativamente na qualidade das produções. Por isso, é necessário dispensar mais cuidado à produção, uma vez que os/as estudantes já se mostram amadurecidos em relação às práticas de escrita. A professora destaca que é fundamental observar as sutilezas, porque, em linhas gerais, os textos apresentam qualidade razoável.

Por meio da pedagogia da pergunta, no sentido freiriano, Orquídea também explorava noções fundantes do ensino de gêneros textuais, como se constata no recorte discursivo a seguir:

Aí voltando ao que a gente tava discutindo, assim, vocês precisam sempre pensar um pouco... que tipo de situação

comunicativa está proposta? O que cabe dentro daquela situação comunicativa como uso da língua? E o que não cabe naquela situação, mas cabe em outra? (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

Nota-se que a docente não se preocupa em mobilizar linguagem técnico-científica para tecer suas considerações sobre gêneros textuais, mas, por meio das interrogativas diretas, leva os/as estudantes a pensarem as configurações do gênero, sua função comunicativa, a adequação discursiva e a intencionalidade. Ao formular as respostas para essas questões, os/as alunos/as desenvolvem sua competência textual, capacidade transferível para situações semelhantes.

Ao fazer perguntas semelhantes para si mesmo toda vez que produz um texto, o/a aluno/a está respeitando as características essenciais do gênero textual sem, necessariamente, conhecer a metalinguagem. Essa é uma abordagem que modifica qualitativamente o trabalho com o texto nas aulas de LP, uma vez que aciona os sistemas de conhecimento interativo e linguístico do/a estudantes, sem recorrer à densidade da terminologia técnica. É a abordagem pedagógica que precisa ser planejada para atingir objetivos mais abrangentes.

É um equívoco pedagógico pensar que, somente com o domínio da metalinguagem, o/a aluno/a se desenvolve enquanto escritor/a, sujeito-autor. É preciso ter competência em relação à transposição didática dos saberes e conhecimentos que são levados para a sala, para que não fiquem vinculados unicamente à metalinguagem. Afinal, situações absurdas, como a experiência relatada por Galdi (2006, p. 45), podem acontecer no contexto escolar:

[...] já tive a oportunidade de folhear cadernos de anotações de aluno de quinta série. O “pobre menino” anotara que, para Saussure, a língua é um conjunto estruturado de signos linguísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky

(grafado Jonsqui), estudar uma língua era estabelecer “regras profundas” da competência dos falantes...

A situação descrita é cômica e grotesca. Nenhuma competência ou habilidade está sendo iniciada ou desenvolvida com tal prática. Para o/a estudante universitário/a do curso de Letras ou para o/a professor/a de LP, a anotação em referência faz sentido e pode ser útil, mas, para o/a aluno/a do EF, são signos técnico-científicos indecifráveis, desprovidos de sentido. Quais sentidos o/a estudante do EF pode produzir para tais enunciados? Situação parecida ocorre no EM, quando o/a professor/a mobiliza apenas a metalinguagem para elucidar questões necessárias, como os estudos dos gêneros. Assim, Orquídea traz abordagem significativa quando desenvolve as características do gênero textual, partindo de uma situação concreta e mostrando, por meio dos questionamentos, o que é um texto enquanto prática social.

Além do trabalho produtivo sobre gêneros textuais, Orquídea aborda questões de outra ordem quando analisa os textos com os/as estudantes, como as que se referem aos recursos coesivos:

Aluna: É uma dúvida também. Quando ele fala ali “seria transporte público, contudo este...esse “este” seria...pra referir ao que tá antes, é “este” ou “esse”?

Professora: Quando a gente vai pensar nesses recursos de referenciação do texto, aí há diferença entre os dois. A gente vai utilizar o “este” localizando no texto aquilo que ainda vai ser projetado. E a gente utiliza o “esse” pra fazer referência àquilo que já foi dito anteriormente. Então, nesse caso aqui, como “este” tá funcionando como elemento coesivo, aí sem querer a gente tá parando na competência quatro, que o movimento da língua é dinâmico mesmo, a gente tenta isolar, mas não isola completamente, né?, neste momento aqui, como o elemento coesivo tá querendo fazer uma referência direta a transporte público, que é inclusive um recurso interessante, pra evitar repetição, evitar o uso mais pobre da língua, ele tá ali colocado pra referenciar. Mas nesse caso o

referenciando ali tá pra trás, deveria ser o “esse”, tá? Quê mais vocês conseguem observar? E no plano da linguagem que foi utilizada dentro do texto, vocês questionariam o uso de alguma palavra aí dentro desse fragmento? E aí a gente precisa... (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

E também aborda relevantes noções sobre as classes gramaticais:

Mas o “algo” ainda aparece. Normalmente, quando vocês utilizam essas expressões, vocês estão, claramente, tentando fazer definições. E aí vocês definem utilizando uma palavra que é por excelência, né? Indefinida. Um *pronome indefinido*. E vocês criam aquela sensação no texto justamente da falta de objetividade. Aí a gente volta. Não é só usar ou não usar. Mas é pensar, na verdade, como esse uso atende nesse momento, o tipo de produção que vocês estão fazendo, a situação comunicativa que vocês têm que atender, e como ele não atende. (grifo nosso)

[...] Mas lembra que a gente já conversou várias vezes, que o texto que se propõe a ser mais objetivo, mais impessoal, ele acaba tendo uma base muito mais *substantiva* do que *adjetiva*. Aí a gente tem ali uma caracterização que é um adjetivo. O problema também não é o adjetivo lá. Eu tenho maneiras e maneiras de construir *adjetivação* dentro do meu texto. Os adjetivos eles servem tanto pra uma descrição mais objetiva dos fatos da realidade, quanto pra uma descrição mais subjetiva. Ou se eu digo que essa cadeira aqui que está atrás da Lara é extremamente confortável, o “confortável” é uma caracterização, é uma adjetivação, que ela é subjetiva. Pode ser confortável pra mim, mas pra uma pessoa que tem um metro e oitenta, aquilo ali vai ser extremamente desconfortável. Mas se eu digo que a cadeira é verde. É feita de plástico, tá? Esse “é verde” também é uma caracterização, mas é uma caracterização objetiva. (grifo nosso)

Da mesma maneira que eu questiono a base objetiva, eu também posso questionar a utilização dos *advérbios*. Porque eles fazem esse processo de intensificação de uma ação, de uma circunstância. E quando eles intensificam, eles acabam

imprimindo também um olhar que é subjetivo. Se eu digo lá, como apareceu em vários textos, e eu até gosto de retratar as mesmas circunstâncias que vocês usarem nos textos de vocês. Em muitos momentos vocês colocaram, “Felizmente esses números”, esse “felizmente” tá carregado de uma expressão também, que inevitavelmente é subjetiva. (grifo nosso) (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

Constata-se que não há conteúdo relativo às propriedades textuais da coesão nem às classes gramaticais, previsto para a III unidade, conforme se pode observar no plano anual de ensino do 3º ano. No entanto, durante a aula, o planejamento se atualiza e o conhecimento considerado relevante pela docente é mobilizado. Entendo que a abordagem desenvolvida por Orquídea se revela mais produtiva do que a mera explanação transmissiva descontextualizada. Os/as alunos se apropriam, de forma significativa e contextualizada, a partir dos próprios textos, do conhecimento relativo aos três eixos do ensino de LP.

Durante as aulas, para avaliar os textos coletivamente com os/as estudantes, a docente fez inúmeras referências ao Enem e à avaliação por competência, como se observa nas sequências discursivas abaixo:

[...] como a gente tá trabalhando com uma proposta, que foi proposta do Enem, então a gente tem uma tipologia muito fechada. Pede-se lá que produzam um texto em prosa, que esteja dentro do gênero dissertativo argumentativo. Aí, na verdade, a proposta mistura um pouquinho o que é gênero, o que é tipologia, que a gente já discutiu isso em alguns momentos. Mas tem uma proposta muito delimitada, muito fechada.

Então o critério que eu utilizei pra separar os textos, na verdade, assim, foi desde o início, eu via a competência e saía passando nos textos de vocês pra ver que fragmento pegar. Então, eu acabei pegando aquilo que, assim, por um motivo ou outro, me chamou a atenção a partir de um tópico pra discutir. Só que

na verdade, assim, embora eu tenha separado o material por competência, eu tentei pegar dois fragmentos de textos para cada competência, pra gente discutir.

[...] as várias manifestações das competências não se separam, assim, né? Não dá pra se separar completamente o que é um, dois, três, quatro ou cinco. Mas a gente vai fazer um esforço de isolar um texto, pra pensar primeiro na competência um.

O que eu tô observando, primeiramente, é a competência dois. A gente faz da mesma forma. Aspectos que pertençam a outras a gente discute também, mas vocês pegam primeiro o levantamento da dois. (Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014).

A aferição do desempenho dos/as alunos/as, por meio dos critérios estabelecidos pelo Enem, possibilita a identificação de dificuldades específicas no aprendizado de determinadas competências e, também, das aptidões que o/a aluno/a apresenta ao final da educação básica. O trabalho pedagógico baseado em competências e habilidades conforme Enem precisa ser realizado pelos/as docentes de forma crítica. O Enem é mais que um programa de avaliação do Estado. Ideologias, contradições e equívocos, acompanham o discurso oficial e invadem as salas de aula do EM. Ao incorporar tal programa em sua prática, é importante que o/a docente esteja ciente do teor do discurso mobilizado.

Hoje, por exemplo, quem é o outro que inspira as práticas pedagógicas da escrita desenvolvidas pelo/a docente no contexto pesquisado, especialmente na turma do 3º ano? Ao analisar o discurso articulado pela docente, as aulas observadas e o processo de avaliação das produções escritas dos/as estudantes, constata-se que o EM da instituição pesquisada apresenta um autor ideal. Esse autor ideal é, inegavelmente, o autor ideal do Enem. Logo, tratando-se da produção escrita no EM, o Enem se tornou o Outro (grande

outro)¹³, uma vez que é com ele que professores/as e alunos/as dialogam; é ele quem dita os caminhos da escrita e ressoa nas produções dos/as estudantes.

Observa-se, por exemplo, que o guia de estudante do Enem, documento criado para auxiliar os/as candidatos a produzirem a dissertação argumentativa, não traz marcas de interlocução com os/as professores/as do EM, no entanto é compreendido como um documento voltado para esse público, especialmente para aqueles/as docentes que assumem turmas de 3º ano. As orientações destinam-se a estudantes e professores/as em geral, mas são compreendidas, apresentadas e tratadas, na escola, como destinadas aos/às alunos/as e ao/à professor/a do 3º ano. Algumas questões eclodem dessa prática discursiva: é melhor para o/a docente cumprir o que está proposto pelo Enem ou ampliar seu repertório de possibilidades e procedimentos sobre o que pode ser feito com as aprendizagens de escrita? Orientar-se pelo Enem restringe ou amplia os processos educativos?

Como não há uma política de escrita na escola, os critérios de produção e avaliação são externos. A porta da escola se abre, portanto, para o Enem. Junto com ele, conseqüentemente, vêm discurso, ideologias, ranços, avanços, limites e possibilidades. É o Enem quem dita as práticas de escrita. Ao ditar, ressoa. A política da escola é responder à política externa, que é, sem dúvida, uma opção política. Se o/a professor/a não atualiza sua prática e exercita o que está em potência no discurso oficial, seu trabalho precisa ser revisto.

13 Apesar de a noção de Outro (grande outro) pertencer ao campo da Psicanálise, trato do outro numa relação dialógica, considerando a possibilidade de deslizamento de sentido de tal conceito. Para Lacan, “falar seria, antes de mais nada, falar a outros [...]”. Só que, quando falamos a um outro é a Outro (com maiúscula) que realmente nos dirigimos, ou seja, um “Outro absoluto” [...]. Esse Outro é, na verdade um lugar, fonte de toda linguagem, a partir do qual torna-se possível para o sujeito manifestar o seu desejo. É no Outro que o sujeito encontra um lugar para desejar” (SOARES apud BELTRÃO, 2006, p. 30). Nesse sentido, é no Enem que estudantes e docentes se espelham e encontram lugar para desejar e escrever.

Esse é o gesto de interpretação da escola de EM diante do referido cenário. Para onde caminha essa escolha?

Não desconsidero que o Enem se apresenta como um dispositivo eficiente para implementar mudanças no EM, ao apresentar e popularizar, por exemplo, conceitos ainda pouco compreendidos no contexto escolar, como interdisciplinaridade e situação-problema. O Enem possibilita, sim, na escola, a discussão entre docentes, discentes e família sobre a concepção de ensino preconizada pelos documentos oficiais de parametrização, para que seja possível atender as atuais demandas sociais e profissionais.

No entanto, os processos educativos não podem se voltar fiel e exclusivamente a um programa de avaliação externo. A escola que se preocupa com a cidadania e o protagonismo juvenil prioriza a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, não apenas suas habilidades. Além das competências cognitivas, priorizadas pelo Enem, o ser humano é dotado de outras dimensões como a dimensão afetiva, emocional, política, social, cultural e espiritual, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas no contexto educacional (QUEIROZ, 2020; FREIRE, 2012). Por isso, é importante que a escola realize um trabalho pedagógico que extrapole o desenvolvimento e a consolidação de competências e habilidades do/a aluno/a, avaliando-o/a em uma perspectiva holística, sensível e plural, uma vez que é dotado/a de múltiplas inteligências.

Ao analisar as aulas observadas, em seu plano macro e microestrutural, verifica-se, em variados momentos, além da preocupação com o Enem, a temática da autoria sendo trazida à tona, não de forma explícita, mas por meio de referências ou alusões relativas às práticas de escrita que se relacionam, em alguma medida, com as práticas autorais. A docente atribui sentidos e significados diversos à autoria no decorrer da aula. No quadro a

seguir, relaciono diferentes sequências discursivas que se vinculam à autoria, considerando o trabalho com a dimensão discursiva, semântica e gramatical do texto:

Quadro 8 – Referência/alusão à autoria nas aulas do 3º ano

Sequências discursivas	Referência e ou alusão autoria
<p>Por isso eu coloquei aqui como proposta discutir caminhos, que nesse momento funcione muito mais... como uma mediadora, como alguém que tá ali para auxiliar o processo de você, de vocês. Mas a construção vai sendo pessoal, de como cada um vai lidando com a sua relação com a escrita, com as suas referências, com a sua bagagem. E por aí vai.</p>	<p>Orquídea se refere à maneira particular como cada estudante se relaciona com a escrita e a bagagem cultural.</p>
<p>Aí voltando o que a gente tava discutindo, assim, vocês precisam sempre pensar um pouco, que tipo de situação comunicativa está proposta? O que cabe dentro daquela situação comunicativa como uso da língua? E o que não cabe naquela situação, mas cabe em outra?</p>	<p>Orquídea incentiva o/a aluno/a a relacionar texto e situação comunicativa para decidir sobre suas escolhas textuais.</p>
<p>Então, por excelência, eu acabo fazendo escolhas, ou é preferível que eu faça escolhas do uso da linguagem nesse momento, que estejam mais associadas a essa objetividade, a essa ideia da clareza, ao processo de argumentação.</p>	<p>Orquídea faz referência às escolhas discursivas individuais associadas ao processo de argumentação.</p>
<p>Então vem. "Algo que resolveria o caso", a gente tem inúmeras possibilidades pra substituir esse "algo" de maneira mais objetiva. Me deem algumas aí. Ao invés de dizer "algo que resolveria", como é que eu poderia corrigir ali?</p>	<p>Orquídea solicita sugestões dos/as alunos/as, baseadas no repertório lexical de cada um/a.</p>

<p>É essa observação, de perai, mas essa palavra aqui ela consegue atender melhor o sentido que eu tô procurando pra esse momento? Já ajudaria a resolver. Poderia mudar estruturalmente o período, não trocar simplesmente por uma palavra.</p> <p>Então fica aquela coisa, a sutileza mesmo de pensar o efeito que aquela palavra vai tá, vai ter dentro de um determinado contexto, dentro de uma situação comunicativa.</p>	<p>Orquídea destaca a importância do cuidado individual com a seleção lexical e seus efeitos de sentido.</p>
<p>A gente às vezes analisa redações nota 1000, redações nota dez, quando a gente fala dos vestibulares mais convencionais, e não raro, a gente tem observado que aparecem, por exemplo, figuras de linguagem, reiteraões, situações que, tradicionalmente, não pode. Mas são muito bem exploradas dentro do texto. Então, o cuidado que tem que se ter é esse. É esse uso consciente de: vou usar esse recurso pra alcançar determinado objetivo, determinado efeito, que cabe bem dentro do texto.</p>	<p>Orquídea comenta sobre o cuidado com as escolhas discursivas não usuais que figuram no texto, para que sejam bem exploradas. Além disso, destaca que todas as operações linguístico-discursivas devem ser conscientes.</p>
<p>Se a gente pensar no caminho de argumentação que o texto deu, que é que vocês acharam? Que é que vocês comentam? Vocês fariam diferente? Que outras estratégias vocês pegariam? Se a gente pudesse destacar aí... qual é o principal argumento assim, qual é a base... da discussão do parágrafo que tá aí? (Silêncio). Pode ser um de cada vez.</p>	<p>Por meio de perguntas, Orquídea incentiva posicionamentos discursivos pessoais.</p>
<p>O que a gente observa é que, assim, o caminho de argumentação, não sei se vocês concordam comigo, se discordam... podem trazer as possibilidades de discussão.</p>	<p>Orquídea incentiva práticas de interpretação inclusive com posicionamento contrário ao dela.</p>
<p><i>Aluna:</i> É importante trazer outras culturas, porque esse comportamento é cultural, assim, por exemplo, tem gente que diz: ah um copo de cerveja não vai fazer mal e tudo mais...</p>	<p>Aluna sugere outra abordagem possível para o texto, posicionando-se discursivamente.</p>

<p>[...] é o que a proposta espera, na verdade, você consiga fazer uma leitura da realidade relacionando melhor esses fatos, não só a partir do tema fechado, delimitado que a proposta traz.</p>	<p>Orquídea destaca a importância da habilidade individual de relacionar fatos e delimitar o assunto.</p>
<p>Então, acaba limitando demais a discussão. É um prejuízo. É o momento, por exemplo, que vocês poderiam mostrar mais... mais... como é que eu poderia dizer... mais originalidade na discussão.</p> <p>Esse é o momento de potencializar a discussão, de a partir do dado que ele é capaz de trazer à realidade. A partir da análise que ele faz da situação, propôr uma forma de olhar esse problema, que seja original, que seja diferente, que seja produtivo.</p>	<p>Orquídea sinaliza a importância da originalidade, uma marca representativa da autoria em textos escritos.</p>
<p>Vocês poderiam trazer aquilo que a matriz chama o tempo todo, que vocês ficam com dúvida em como construir aquela história do projeto de autoria, de que consegue trazer marcas, de que consegue fazer uma associação ali, diferente, né? De, é, fora daquilo que tá sendo discutido como padrão. Então ficaria, ganharia muito em termo de qualidade mesmo, do caminho argumentativo do texto.</p>	<p>Orquídea trata especificamente da questão da autoria na escrita, considerando os critérios de avaliação do Enem.</p>
<p>Vocês conhecem um pouquinho, na verdade, do texto do outro. Quem é mais próximo de quem, na hora que aparecer alguma coisa ali, sabe, ah, é do fulano de tal, né? Então, é inevitável, acaba que fica essa coisa desse normalismo aí todo, não revelado, no máximo é o respeito, é um estudante. Mas vocês, na verdade, sabem, né? De quem são as produções, alguém sabe sempre a origem dos primeiros trechos que estão ali, tá? Então fiquem à vontade pra se colocar, pra ver, por exemplo ali naquele primeiro momento do texto, né? Será que o autor, ou autora daquele fragmento concorda com o que a gente diz?</p>	<p>Orquídea sinaliza que os/as alunos conhecem o estilo de escrita do outro, uma das principais marcas de autoria.</p>

<p>Aí mais abaixo no outro momento do texto, já no parágrafo seguinte, aparecia esse fragmentozinho aqui. O jeitinho brasileiro presente na essência do personagem Macunaíma já acompanhou a discussão de vocês. Isso é tentativa clara de apropriar o que vocês estudaram em uma determinada área de conhecimento pra usar nos argumentos, né? Está aqui exposto, nítido, materializado, de usar a bagagem cultural no texto.</p>	<p>Orquídea comenta o recurso da citação presente em texto do/a aluno/a, destacando a utilização adequada da bagagem cultural individual.</p>
<p>Então, ele também mostra que é uma escolha linguística, que, nesse momento, não está condizente com o título do texto. Que também é preocupação da competência um.</p>	<p>Orquídea destaca a necessidade de haver coerência entre texto e título, recurso que é autoral.</p>
<p>Ele não tá simplesmente justificando um ponto de vista. Ele tá fazendo uma leitura dele sobre esse problema. Ele tá trazendo, na verdade, qual é o seu lugar em relação a esse problema. Como ele enxerga isso, como ele discute isso. Aí avança um pouquinho, em relação aos textos que ficaram discutindo mais do mesmo.</p>	<p>Orquídea enfatiza a importância do posicionamento discursivo do sujeito frente ao problema.</p>
<p>A questão de precisar ter mais rigor, precisar ser mais punitivo, precisar aumentar a multa, precisar aumentar brindes. Esse foi o discurso do lugar... comum. É mais fácil pra ele. Muita gente caminhou por aí. Ele percorreu um caminho que é diferente. A gente consegue observar isso aqui.</p>	<p>Ao analisar texto do/a estudante, Orquídea salienta que há textos elaborados enquanto paráfrase e textos que seguem percurso diferente. Elogia texto do/a aluno/a, por ser original em seu percurso discursivo, incentivando, implicitamente, os/as demais a fazerem o mesmo.</p>
<p>Então, o que ele tá fazendo, que é o que eu digo a vocês, é simples, mas é essa tentativa de pegar uma mão diferente pra discutir um problema.</p> <p>Que é aquela relação que a gente conversa sobre a progressão textual, né? Eu vou observando que ele aprofunda, que ele afunila, que ele mostra uma perspectiva de discussão. E depois ele lança uma proposta de solução do problema.</p>	<p>Orquídea enfatiza que o/a autor/a é responsável pela progressão textual.</p>

Fonte: Aula ministrada pela professora Orquídea, 19 de novembro de 2014.

Nesses enunciados, constata-se que características do sujeito-autor se presentificam no cotidiano da aula. Orquídea convoca os/as estudantes, diversas vezes, a opinar, expor, contrapor, questionar, concordar e/ou discordar. A diversidade de elementos elencados que fazem referência ou alusão à prática autoral revela que a autoria é uma função discursiva valorizada na instituição pesquisada. A autoria foi bastante referenciada/aludida pela docente, que utilizava como referência os próprios textos produzidos pelos/as alunos/as.

Durante a aula, os/as estudantes ocuparam dois lugares ao mesmo tempo: o lugar de leitor/a, produzindo sentidos aos textos lidos; e o de autor/a, sugerindo adaptações, correções e mudanças. No momento da avaliação coletiva, eles/as revelaram suas habilidades textuais, com condição de (des)qualificar o próprio texto e o texto do/a colega. Os/as alunos/as foram incentivados/as a revisar o texto e a reescrevê-lo para expressar sua cosmovisão e reproduzir, conseqüentemente, o que a escola deseja ler. A revisão coletiva mediada pela docente se mostrou como prática pedagógica produtiva, apesar de bastante vinculada aos critérios de avaliação do Enem.

Orquídea comentou e elogiou os textos com estrutura ou abordagem diferente da maioria, convidando subliminarmente os/as demais estudantes a fazerem o mesmo. Para ela, autoria tem a ver especialmente com originalidade, isto é, o/a autor/a é o sujeito que escreve e se preocupa não apenas com a progressão textual, mas com um percurso discursivo diferente e inusitado. Segundo a docente, a maioria dos/as alunos/as desenvolve habilidades de escrita suficientes para produzir textos considerados razoáveis, mas poucos ousam quando escrevem.

Produção escrita e reescrita

Os textos analisados foram elaborados em sala durante 02 (duas) aulas. No 3º ano, não houve única proposta de produção textual. Orquídea selecionou oito temas que poderiam figurar na prova de redação do Enem. Tais temas foram apresentados à turma por meio de slides. Cada slide era composto por tema, texto de breve extensão sobre a importância do tema bem como a abordagem possível e texto visual (fotografia ou charge) ou ilustração.

Os/as alunos/as foram orientados/as a escolher o tema de sua preferência para redigir dissertação argumentativa com até 30 (trinta) linhas. No texto, deveriam defender seu ponto de vista sobre o assunto e apresentar, ao final, uma proposta de intervenção. Os oito temas constantes nos slides trataram dos mais diferentes assuntos, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 9 – Temas propostos por Orquídea

Tema I	Papel da mulher no século XXI; Questões de gênero e igualdade
Tema II	Manifestações sociais organizadas; (Des)identificação partidária
Tema III	Os 50 anos do Golpe Militar de 64
Tema IV	A teoria do Justicamento; O fomento das teorias do ódio
Tema V	Patriotismo; O Brasil para os estrangeiros
Tema VI	Redes sociais x Direitos Humanos; A virtualização dos discursos
Tema VII	Legado do Mundial
Tema VIII	Racismo; Homofobia/Desrespeito à diversidade

Fonte: Proposta de produção escrita da professora Orquídea.

Tal proposta de produção escrita apresenta ponto positivo e negativo. É positivo porque, ao disponibilizar oito temas, a docente coloca o/a aluno/a em contato com um leque de possibilidades, para que eleja o assunto de acordo com suas preferências e necessidades individuais. Além disso, a forma como os temas foram textualizados

sugere engajamento crítico do/a escritor/a e uma abordagem política progressista. É negativo porque tal prática se aproxima do que Bunzen (2006) chama de pedagogia da exploração temática: a partir do tema, o/a aluno/a redige seu texto, sem o devido processo de pesquisa para aprofundar leituras e compreensão.

Orientados/as pelo tema constante no slide e pelas experiências de produção escrita naquela turma, eles/as deveriam redigir o texto em folha específica distribuída pela docente, na qual constavam o espaço para a identificação, um quadro com trintas linhas numeradas e as cinco competências a serem avaliadas, conforme matriz de referência do Enem, apresentada anteriormente.

A cada competência atribuiu-se um valor de 0 a 2 pontos, ou seja, o/a autor/a do texto poderia obter até 10 (dez) pontos. Esses textos foram corrigidos e avaliados pela docente e, depois, reescritos pelos/as estudantes. Por isso, a leitura discursiva que faço nesta seção acontece em dois tempos, considerando a produção inicial e a produção final, que surge após a intervenção da professora. Todavia, a análise se centra na produção final. Ao todo, foram produzidos 22 (vinte e dois) textos.

Para organizar a seção, assim como procedi nas seções referentes à análise dos textos do 1º e 2º anos, escolhi, aleatoriamente, três textos para análise. No entanto, cuidei para que cada texto contemplasse um tema diferente. O texto 1 foi produzido com base no primeiro tema (Papel da mulher no século XXI; Questões de gênero e igualdade), o texto 2 trata do segundo tema (Manifestações sociais organizadas; (Des)identificação partidária) e o texto 3, do oitavo tema (Racismo; Homofobia/Desrespeito à diversidade). Os textos são designados por número, sem identificação de autoria, e vinculados a sua etapa de elaboração. Assim, temos: Texto 1 - Produção inicial e Texto 1 – Produção final. O mesmo procedimento foi aplicado aos textos 2 e 3.

Figura 14 - Texto 1 – Produção inicial

sumário

1. Nos últimos decênios, o movimento do sexo feminino tem sido percebido por parte da população da mulher em diferentes áreas da sociedade. É a par de todos os aspectos relacionados pelas mulheres;
2. Das ainda são evidentes em prol da manutenção da sociedade machista e patriarcal, que os têm
3. nam setores da sociedade, com base no gênero, onde o feminismo encontra papel fundamental para
4. o desenvolvimento de uma sociedade igualitária.
- 5.
6. Mesmo com todos os avanços alcançados pela sociedade, ainda existe quem concorde que a mul-
7. her que usa roupas curtas e decotadas mora ser anacrônica. Todos com isso mostram que o país
8. apresenta uma "cultura do estupro", que considera a vítima como culpada pela violência sofrida, cul-
9. tiva que também é responsável por sua violação, talvez, e até mesmo a vítima e o estupro. São vários os ele-
10. mentos que contribuem para que essa cultura seja mantida, como as atitudes sociais que validam e racional-
11. izam práticas machistas, como as práticas machistas, assim como os papéis de gênero, que legitimam
12. negar direitos a serem seguidos pelas mulheres como a obrigação de assumir responsabilidade
13. pela masculinidade masculina. Tem-se então que o poder de um gênero sobre o outro, a opressão cul-
14. turada pela sociedade patriarcal, são responsáveis por violar e causar um milhão de mulheres.
15. A sociedade patriarcal e machista subverte a mulher a padrões, para que ela seja racionalmente avaliada
16. como mulher, feminista. Os padrões da sociedade querem que ela seja como elas devem se comportar, e
17. que devem vestir, e que podem se não poder, ou seja, uma série de imposições opressoras que afetam
18. não só o físico, como o psicológico dessas mulheres, fazendo-as se sentirem impotentes. Mulheres e
19. meninas são marginalizadas desde cedo sobre a questão dos direitos de meninas, e que não se trata de meninas, e
20. que trata a percepção de indivíduos poderosos e futuros aprendizes de qualquer que seja o conhecimento
21. nos países. O feminismo nasce então para a desconstrução de um ideal machista que estabele-
22. ce que a obrigação da mulher inclui a criação dos filhos e do marido, autônomo por uma sociedade
23. de seu que é que as pessoas pensam, sentem, falam, fazem, não são culturalmente deposita pe-
24. e dos seus genitorais, a qual segue de mulher e onde ela quiser.
25. Nesse ponto, é necessário que o governo e a sociedade civil trabalhem juntos para formular
26. leis que tratem especificamente da violência de um sexo de gênero e desenvolvam programas
27. educacionais nas escolas. Além de que a própria família tem o papel de educar seus filhos con-
28. tra a desconstrução de gênero, a igualdade de gênero é requisito fundamental pa-
29. ra se alcançar o desenvolvimento.
- 30.

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO	NOTA
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	4,2
II	Compreender a proposta de redação e desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	4,6
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	4,2
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	4,2
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	4,6

Figura 15 - Texto 1 – Produção final

sumário

1. Nas últimas décadas o movimento do espaço feminino tem sido permeado pela participação da mulher em diversos áreas da sociedade. É esperar dos avanços alcançados pelas mulheres, elas ainda são privadas em prol da manutenção da sociedade machista e patriarcal, que as tornam vítimas de violência em base no gênero, no qual o movimento feminista encontra papel fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária.

2. Mesmo com todos os avanços alcançados pela sociedade, ainda existe quem comete que se opõe contra a mulher e justificam por seus sentimentos. Isso nos mostra que o país apresenta uma "cultura do estupro", responsável por culpabilizar a vítima pela violência sofrida. São vários os elementos que contribuem na manutenção dessa cultura, como os papéis de gênero que determinam regras sociais a serem seguidas pelas mulheres como a obrigação de assumir responsabilidade pela sexualidade do marido machista.

3. Segundo dados estatísticos 88,5% das vítimas de estupro no Brasil são de sexo feminino. Desses casos, 88% morrem que o poder de um gênero sobre outro, e isso não é cultivado pela sociedade patriarcal, são responsáveis por violar e assassinar mulheres de mulheres.

4. A sociedade patriarcal e machista submete a mulher a padrões, para que ela seja socialmente aceita como mulher, feminina. A sociedade estabelece uma série de comportamentos esperados que estão não só físicos, como a psicologia das mulheres. Meninos e meninas são ensinados desde cedo sobre os papéis que devem desempenhar, o que leva a formação de indivíduos padronizados e futuros opressores daqueles que não se encaixam nos padrões. O movimento feminista nasce então para a desconstrução de um ideal machista, que estabelece que a obrigação da mulher cuidar da casa e do marido, lutando por uma sociedade onde o que as pessoas pensam e fazem não seja culturalmente definido por suas genitorias.

5. Dessa forma, é necessário que o governo e a sociedade civil trabalhem juntos para formular leis que tratam da violência em razão de gênero e desenvolvam programas educacionais nas escolas. Além de que a própria família tem o papel de educar seus filhos contra a discriminação de gênero, racial, a igualdade de gênero é requisito fundamental para se alcançar o desenvolvimento.

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO	NOTA
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	1,6
II	Compreender a proposta de redação e desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	1,6
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	1,2
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1,6
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	2,0

810

Figura 16 - Texto 2 – Produção inicial

sumário

1. As manifestações sociais são reflexo da indignação da população perante a
2. situação de meu país. No passado, muitas conquistas foram obtidas através
3. dessa mobilização social, e com base nisso, em 2013 os brasileiros retomaram
4. nos movimentos nas ruas, reivindicando tanto seus direitos quanto melhoria
5. imediata no país; a mídia foi essencial para a divulgação de informações e do manifesto,
6. vários já foram os pontos reivindicados pela população em manifestações de
7. rua em outras épocas do Brasil. Uma grande referência desse movimento
8. social foi as "Díctas Já!" em 1963, com forte participação populacional em
9. busca de eleições diretas para o cargo de Presidência da República do país. O
10. próprio protesto nas ruas e o direito de greve são outros exemplos das
11. mudanças ocorridas no país em razão das manifestações. E também a importância
12. dessas mobilizações sociais, pois essas têm o poder de mudar o futuro de uma nação
13. como perceptivelmente "Díctas Já!" por "tiago" o que estava sendo reivindicado
14. anteriormente por parte do Brasil atual; e dessa conquista o fruto da luta dos bra-
15. zileiros que em outros tempos protestaram por um desejo comum, a democracia
16. No Brasil atual, os manifestantes retomaram às ruas, mas dessa vez com uma
17. pauta única de reivindicações. Inicialmente os movimentos de 2013 foram protestos con-
18. tra o aumento de R\$0,20 nos passageiros de transporte público, mas os manifestos que
19. focaram a indignação do povo foram aqueles que os manifestantes tomaram para
20. livre, o que fez com que a mobilidade social fosse total, pois cada brasileiro lutava
21. por algo. Nesse contexto, a mídia foi também um importante fator que expandiu
22. o desejo de mudança e melhoria no Brasil, com frases como "Vem pra rua", "O
23. gigante acordou", os propagandas e a Internet movimentaram multidões e seus ideais,
24. além da "Não é pelo R\$ 0,20! É pelo(a) (br)", e uma série de insatisfações vindas após os
25. dois pontos: melhoria nos setores da saúde, educação e transporte, incursões nos gastos para
26. a Copa do Mundo no Brasil, corrupção, violência, etc.
27. As pessoas buscam através da coletividade, maior visibilidade e representatividade. Ma-
28. nifestações de rua também destacam o que é um passo para a mudança; por isso são
29. extremamente necessários no Brasil. É preciso acreditar que é possível mudar quando se tem
30. vontade e luta, e não como a história do país para compreender isso.

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO	NOTA
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	3,6
II	Compreender a proposta de redação e desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	3,6
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	3,2
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	3,2
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	3,2

Figura 17 - Texto 2 – Produção final

1. As manifestações sociais são representações da indignação da população perante a situação do seu país. No passado, muitos compositores não foram detidos devido à sua mobilização social;
2. e um outro músico, em 2013 os brasileiros manifestaram nos movimentos nas ruas, reivindicando
3. do tanto seus direitos quanto melhoria imediata no país.
4. Hoje em dia porém as pautas reivindicadas pela população em manifestações de rua em
5. vários episódios da história do Brasil. Uma grande referência desses foram os movimentos so-
6. ciais dos Direitos já que em 1983, com parte participação popular, reivindicaram a volta pa-
7. ra o cargo de Presidência da República no país. O próprio protesto nas ruas e o direito de
8. greve no setor também de indispensáveis mudanças vivenciadas hoje, que são reflexos, também
9. das manifestações. Fica claro, portanto, a importância da protesto, social e até física de ir
10. às ruas em busca de visibilidade para reivindicações individuais, até o compromisso e responsabili-
11. dade com as gerações presentes e futuras.
12. Atualmente, no Brasil, as manifestações, relacionaram às ruas mas dessa vez com uma pauta
13. única e específica, uma vez que a indignação dos brasileiros obrigou vários setores, havendo
14. uma mobilização total da população. Inicialmente os movimentos de 2013 foram contra o aumen-
15. to de R\$ 0,40 nos passagens de Transporte público, pauta que posteriormente foi vista apenas
16. como uma a mais, diante de tantos outros. Nessa contexto a música foi um importante fa-
17. tor que expandiu o desejo de mudança e melhoria no Brasil. Com frases como "Vem
18. pra rua!" e "O gigante acordou!", as propagandas e a internet movimentaram multi-
19. dões e seus ideais. A letra da música (Néscia / Não é pelo vinte centavos...) de Gabriel
20. Moreira resume o espírito de país em juízo de 2013, em que dizia: "Brasil, tá
21. na tua mão / Brasil, a hora é agora / Não é só pelo vinte centavos que estamos leu-
22. tando". Melhorar os setores de saúde, educação e transporte, invisibilidade, mas gastos
23. recordados para o Copa do Mundo no Brasil, corrupção e violência são foram algumas das pautas.
24. As manifestações de rua são grandes passos para se garantir um Brasil onde o
25. povo tenha sua visibilidade por parte do governo, uma vez que, por história, as conquistas
26. são detidas quando em colaridade social. É necessário escolas que visem formar
27. cidadãos críticos e conscientes da situação ideal para seu país, já que "é o povo bra-
28. sileiro que sustenta o país inteiro / Precisamos de escola / Chega!", mas pa-
29. lavros de Moura. *
- 30.

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO	NOTA
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	3,6
II	Compreender a proposta de redação e desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	2,0
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	3,6
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	3,6
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos	3,2*

8,0

Figura 18 - Texto 3 – Produção inicial

sumário

Brasil homogêneo

1. O Brasil é visto no cenário mundial como heterogêneo populacional
2. oposto, o que acarreta em situações diárias de desrespeito e preconceito como
3. alternativa e fuga destas situações, fala-se na criação da brasilidade com
4. o objetivo de se reduzir as diferenças e assim, o preconceito e a discriminação
5. não é excluída nesta iniciativa de acabar com tal problema, pois é preciso um
6. documento ao se adquirir responsabilidade social, no contexto desta a essas
7. situações.
8. Em meio às situações de desrespeito à diversidade, pensa-se na tomada
9. das culturas originárias, assim de se criar a brasilidade. A identidade
10. brasileira se compõe nos moldes da sociedade atual, abrangendo as possibil-
11. idades de relação entre os indivíduos, através da homogeneização cultural,
12. permitindo a aceitação da população. Mas que não seja, no entanto, a brasil-
13. idade e o reconhecimento de aspectos físicos e culturais, além de ser abrangente
14. se se compreendem coisas de diferentes pessoas com costumes diferentes
15. relacionam. O contexto a esse problema foi se reconhecer, ele se mostra
16. completo em âmbito global, fruto de um colonização exploratória, que se
17. promoveu inicialmente.
18. O contexto ao preconceito na luta pela igualdade social não deve ser atribuído
19. da maneira ao governo ou ao poder legislativo, pois a consolidação dessa ideia
20. quer seja de apoio popular, onde cada cidadão reconheça a sua responsabi-
21. lidade social. Estudos como pesquisas questionários de nível básico de tra-
22. zado, escola) faz toda a diferença e demonstra consciência de que
23. é preciso para garantir o bem estar social. Outra forma de combater a base
24. preconceito é a educação das crianças para questões de tipo, como
25. tendo uma boa família e longo prazo. As crianças se aprofundam, percebem
26. se que de fato em meio de problemas mais complexos, como a falta de educação
27. A formação do preconceito e discriminação social não ligadas à base de criação
28. da sociedade brasileira. Uma das soluções que melhor se encaixam no problema é
29. a mudança da sociedade a longo prazo, ou seja, a criação de uma nova
30. lei da família quanto ao sexo com a discriminação através de uma social.

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO	NOTA
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	3,2
II	Compreender a proposta de redação e desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	1,2
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	4,2
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	3,2
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	0,8

Figura 19 - Texto 3 – Produção final

sumário

Desrespeito as diferenças

1. O mundo é cheio de casos constantes de desrespeito as diferenças em
2. tre classes, povos e pessoas pelo fato que quase todos os povos são parte
3. do conjunto de diferentes culturas, as chamadas culturas originárias. Há países
4. em que isso se intensifica devido o processo de colonização e a miscigenação
5. das raças, situações muito evidenciada no Brasil.
6. É perceptível o desrespeito entre pessoas de diferentes etnias, raças e
7. times e as condições de vida de cada uma. Em muitos casos, as pessoas
8. não incentivadas a valorizar as diferenças pelo próprio grupo a que
9. qual pertencem. Essas ideias são difundidas desde o período de colonização
10. feita pela forma como se deu esse processo. Nos EUA, por exemplo,
11. há, há muitos séculos em que os negros não se misturavam com
12. os brancos, não para de serem presos o que evidencia o alto nível de
13. racismo racial. Apesar de grande parte dos países atuais serem originários
14. das duas junções anteriores, o que opõem a diversidade, há preconceito e
15. desrespeito pela ideia de dominação de um povo sobre o outro.
16. No Brasil o desrespeito se torna um problema devido ao processo
17. colonialista. O próprio tráfico de escravos, trouxe consigo diversas per-
18. quícios que influenciam as pessoas a aceitar na falta de ideias de
19. tolerância de raças. As constantes discriminações presentes a causa de ra-
20. cismo, evidenciam esse desrespeito, apesar de o Brasil ter uma
21. nação heterogênea, formada de povos de povos bem distintos. Há
22. certeza que o desrespeito presente não se dá da miscigenação, mas
23. também do processo de colonização de exploração e qual muitos
24. países passaram, como é o caso do Brasil.
25. O desrespeito as diversidades é um problema que atingi a qua-
26. de todos os países, seja pelo processo de colonização ou por influen-
27. cias externas. Visto que em muitos casos isso é herdado de gerações
28. passadas, como é o caso do Brasil, a melhor solução é a valorização
29. de todas as diferentes culturas a fim de promover a aceitação por
30. parte de todos os povos e a redução do preconceito.

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO	NOTA
I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	3,2
II	Compreender a proposta, de redação e desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	4,2
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	0,8
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	3,2
V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	3,2

56

Considerando a dimensão macroestrutural, o texto 1, que versa sobre o primeiro tema (Papel da mulher no século XXI; Questões de gênero e igualdade), apresenta-se coerente e organizado. A aluna formula sua polêmica reunindo e confrontando vozes de diferentes FD. Com posicionamento ideológico evidente, revela o lugar de onde enuncia ao tratar do assunto: não escreve apenas na condição de aluna do EM, mas de mulher consciente das desigualdades de gênero e afeita às ideias e aos ideais feministas.

Preocupada com o processo interlocutivo, inicia o texto inserindo o/a leitor/a na história e no contexto de discussão. Em seguida, como estratégia argumentativa, faz confronto entre discursos de duas FD distintas, o discurso machista e o discurso feminista, e defende a ideia de que, apesar dos avanços alcançados ao longo dos anos, as mulheres “ainda são oprimidas em prol da manutenção da sociedade machista e patriarcal”.

Segundo Garcia, (2010, p. 15), para garantir a persuasão em textos argumentativos e mostrar que está a par do debate, “é importante trazer a voz de diferentes pessoas ou instituições, seja para refutá-las, seja para reforçar sua posição”. Verifica-se que tal atitude figura na produção em análise. Identificando-se com o discurso feminista, que preza por relações de gênero menos desiguais, e descartando posição contrária à dela, a autora assume ponto de vista próprio frente à questão debatida. Ao reconhecer seu lugar sócio-histórico-ideológico e filiar-se à FD de orientação crítica, a estudante legitima seu discurso e indicia sua autoria. Para Baronas (2005, p. 184),

“[...] o sujeito só se constitui como autor a partir do momento em que legitimar o seu discurso. E para que isso ocorra, não é suficiente só a atuação do sujeito com e sobre a língua, nem estar na origem da discursividade, mas principalmente que esse sujeito reconheça de que lugar sócio-histórico-ideológico produz sentidos. Ou que se desvencilhe da formação discursiva na qual estava inscrito e se inscreva em outra”.

Com base nessa proposição, pode-se afirmar que a aluna assume sua condição de autora quando reconhece a existência das estruturas patriarcais na sociedade, mas combate tais estruturas, defendendo com veemência a necessidade de incentivar o respeito à mulher e a atuação do movimento feminista. Além disso, critica a violência contra o corpo feminino, mais especificamente o que se convencionou chamar de “cultura do estupro”, expressão que é explicada por ela no segundo parágrafo do desenvolvimento.

Ao longo do texto, outras vozes são arroladas para tratar do assunto. Ao acionar seu arquivo, a autora recorre à teoria do papel para enunciar que homens e mulheres são ensinados desde cedo sobre suas respectivas tarefas sociais. Para ela, as imposições sociais funcionam como mecanismo de controle que regula comportamentos e exerce influência negativa sobre o corpo feminino. Dessa forma, a aluna tece suas considerações acerca da temática e produz um lugar de interpretação no meio dos outros. Segundo Orlandi, (2012c, p. 70), “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer”.

Em acordo com o debate cultural contemporâneo, o uso do conceito de gênero demonstra a atualização do seu discurso e a compreensão de que masculinidades e feminilidades são produzidas no meio social, determinadas por processos históricos e pela ideologia. Para reforçar sua argumentação, faz confronto entre a compreensão biológica e cultural de ser humano e defende que papéis sociais não podem ser definidos pelo órgão sexual.

Na conclusão, conforme solicitado pela docente, apresenta proposta de intervenção e forma de executá-la, lançando a responsabilidade para o Estado, por meio da criação de leis e programas educativos nas escolas, e para a família, que tem o papel de educar contra a discriminação de gênero.

Com bom nível de informatividade, o texto 1 é construído com base em diferentes estratégias argumentativas, como causa e consequência, comparação e dados estatísticos. O tom da escrita não é só de denúncia, é de análise também. Observa-se que o discurso da oralidade cede espaço, de maneira mais evidente, para o discurso da escrita, por meio do uso adequado da norma padrão da língua.

A aluna revela emprego eficiente das estratégias de escrita e familiaridade com o gênero textual utilizado. Consciente da função linguístico-discursiva dos elementos que constituem a produção escrita (introdução, desenvolvimento e conclusão), desenvolve a discussão de maneira objetiva e clara, garantindo a progressão textual, e faz uso adequado dos recursos coesivos, por meio dos processos de conexão e referenciação. Há um fio condutor evidente no texto.

A docente avalia o texto positivamente em relação às competências I, II, IV e V, atribuindo-lhe, ao final, oito pontos. Ao contrastar a produção inicial e a produção final, observa-se que a aluna realiza ajustes significativos no texto, tanto no plano formal quanto no discursivo. Os problemas identificados na produção inicial dizem respeito à utilização inadequada de pronome relativo, repetição e seleção lexical. A preocupação da autora na produção final é melhorar a maneira como discute o assunto, modificando a estrutura dos períodos, eliminando expressões, substituindo vocábulos, mesmo que a docente não tenha solicitado tais ajustes.

O texto 2, por sua vez, que trata do segundo tema (Manifestações sociais organizadas; (Des)identificação partidária), do ponto de vista macro e microestrutural, apresenta-se claro e organizado. Com linguagem objetiva e períodos curtos, a leitura acontece de forma fluente. A autora inicia o texto apresentando a tese e historicizando o seu dizer ao trazer para a discussão as manifestações que ocorreram no ano de 2013, todavia não formula claramente uma polêmica para garantir o movimento argumentativo próprio ao gênero textual em

questão. Remetendo-se a esses acontecimentos marcantes da história política do Brasil, a aluna discorre sobre o assunto em perspectiva muito mais expositiva do que argumentativa.

Para Garcia (2010, p. 14), “uma questão polêmica é aquela que decorre de um assunto que gera discussões, sobre a qual as pessoas podem ter opiniões distintas”. O assunto a ser debatido permite a criação de questão polêmica, mas a autora opta por expor fatos, analisando as manifestações por meio de uma relação de causalidade, em que a insatisfação da população é a principal causa.

A “bagagem cultural” da autora se evidencia no texto por meio de práticas intertextuais explícitas quando faz (i) referência, por exemplo, ao movimento social das *Diretas Já* e à mobilização de 2013, e quando (ii) cita excerto de música do cantor Gabriel Moura e expressões que se tornaram conhecidas por meio da mídia, como o “gigante acordou”, fundamentando sua discussão e inscrevendo-se, assim, no seu dizer, ou seja, enuncia indiciando sua autoria.

É inegável que há singularidades no texto em análise. Os discursos articulados se filiam, claramente, às FD nas quais se inscrevem os discursos que nortearam as manifestações sociais, o que revela posicionamento político e pessoal. A autora segue percurso discursivo que demonstra conhecimento do assunto e conhecimento linguístico suficiente para elaborar texto de natureza argumentativa, no entanto não faz, por exemplo, confronto de vozes para, depois, assumir posição, comprometendo a manifestação da autoria nesse gênero.

É possível tecer diferentes gestos de interpretação sobre a abordagem discursiva trazida pela aluna. Considerando os registros da produção inicial, observa-se que as intervenções por escrito realizadas pela docente não fazem referência a esse processo argumentativo voltado para a problematização do tema. Há somente uma palavra circulada e duas frases sublinhadas como forma de indicar o possível

ajuste. Como não houve sinalização de outros desvios, a aluna se deteve fielmente ao atendimento às exigências das competências a serem avaliadas que, por sua vez, não se relacionam diretamente à polemização, ao confronto de vozes.

Na tentativa de cumprir rigorosamente o que dita cada competência, a aluna engessa sua escrita e se esquece de trazer o tom de debate ao tema. Mesmo que as competências II, III, IV e V se vinculem a elementos distintos, todas elas se encaminham para a construção argumentativa do texto. Talvez a inexistência de proposta de produção textual sobre o tema possa ter contribuído para o equívoco (ou esquecimento?). Como a aluna tem algo a dizer sobre o tema e possui conhecimento linguístico suficiente para redigir textos e posicionar-se frente à questão debatida, a solicitação pormenorizada em uma proposta poderia funcionar como subsídio orientador da escrita.

O breve texto que acompanha o tema, presente no slide, sinaliza que “é importante refletir sobre o que querem esses manifestantes e encontrar respostas para essas reivindicações”. Apesar de se esperar da aluna de 3º ano a capacidade de ler e interpretar esse enunciado de forma crítica e ampliada, não há problematização suficiente no slide para nortear uma escrita que valorize o confronto de vozes. A consequência disso é que ela faz exatamente o que é solicitado, ou seja, diz o que os manifestantes querem e apresenta uma proposta de intervenção na conclusão.

Para a autora, os manifestantes retornaram às ruas, “sem uma pauta única ou específica”, uma vez que a insatisfação do brasileiro se relacionava a várias áreas, como “saúde, educação e transporte, incoerência nos gastos exacerbados para a copa do mundo no Brasil, corrupção e violência”. Nesse processo de mobilização, a mídia exerceu forte influência, porque “expandiu o desejo de mudança e melhoria no Brasil”. Essas passagens revelam marcas do contexto sócio-histórico onde a aluna se insere, no entanto, poderia ter articulado a dimensão

local da abordagem à dimensão global, indicando a importância de tais manifestações para/em outros países.

Em relação à adequação formal, não há graves problemas. A reformulação de alguns períodos e a substituição lexical poderiam evidenciar o pensamento com precisão e refinar o texto. O vício de linguagem conhecido como eco, presente na tese, também poderia ser revisto. Chamou-me a atenção a inexistência de desvio ortográfico, tanto na produção inicial quanto na final. A docente, por seu turno, considerou a produção bem elaborada, atribuindo-lhe oito pontos. Indicou a competência V como a que mais necessita de ajuste, uma vez que não há proposta de intervenção clara. As demais competências são bem avaliadas.

Levando em conta o processo de reescrita, observa-se que há diferenças significativas entre produção inicial e produção final. Mesmo que a docente tenha sinalizado poucos ajustes, a aluna reelabora alguns enunciados na tentativa de expressar melhor seu ponto de vista, demonstrando capacidade de automonitoramento e avaliação textual.

Finalmente, o texto 3, que versa sobre o oitavo tema (Racismo; Homofobia/Desrespeito à diversidade), apresenta dados históricos e argumentos pertinentes, sem fazer referência às questões relativas à homofobia. No entanto, apesar de estar estruturado com introdução, desenvolvimento e conclusão, há muitos problemas de adequação formal que comprometem as dimensões semântica e discursiva do texto, além da dificuldade com a habilidade para relacionar informações de forma coerente e garantir a progressão textual.

Para estruturar o primeiro parágrafo, o autor situa o tema em nível global, ao enunciar que “o mundo é palco de casos constantes de desrespeito”, para depois especificá-lo, em nível local, utilizando como exemplo o Brasil. Assim como no texto analisado anteriormente, não há problematização do tema na introdução. Nesse parágrafo, além do

uso equivocado do conectivo “visto que”, que gera sério problema de sentido, há incorreções relacionadas à acentuação, regência nominal e paralelismo semântico.

Os dois primeiros períodos do segundo parágrafo, por apresentarem informações pouco precisas, interferem na produção de sentido do texto, tornando-o confuso e comprometendo o aparecimento de marcas autoria. Somente com a leitura dos períodos seguintes pode-se inferir sobre o que o autor pretendia dizer. Nesse parágrafo, o autor tece críticas ao “desrespeito entre pessoas de diferentes crenças” e ao comportamento etnocêntrico, quando enuncia que “as pessoas são incentivadas a valorizar as diferenças pelo próprio grupo ao qual pertencem”. Utiliza como exemplo os EUA, uma vez que é um país historicamente conhecido pelos atos de segregação racial. Em seguida, reconhece mais uma vez a existência da diversidade que caracteriza os povos e a dominação de um povo sobre outro em decorrência de processos históricos.

Depois de contextualizar o problema a partir da experiência norte-americana, no parágrafo seguinte, o autor continua sua discussão sobre o tema, situando-o no Brasil. Verifica-se que a opção por esse percurso discursivo foi estratégica. Se se contrasta os dois momentos da produção, constata-se que, na produção inicial, o aluno produziu seu texto lançando um olhar apenas para o Brasil enquanto contexto sócio-histórico para análise. Na produção final, o autor opera mudança ao situar o Brasil em duas relações distintas: primeiro com o mundo, depois com os EUA. Essa estratégia constitui abordagem entendida como importante por Garcia (2010, 15), que defende a necessidade de “articular o local ao geral”, para mostrar que o tema é de interesse público.

Ainda nesse parágrafo, o autor recorre novamente ao dado histórico e traz como exemplo o tráfico de escravos/as, que até hoje influencia “as pessoas a acreditarem na falsa ideia de sobreposição

de raças”. Em seguida, sem utilizar recursos coesivos, traz o tema para a contemporaneidade, tratando das denúncias referentes ao racismo. Nesses dois parágrafos do desenvolvimento, os problemas identificados dizem respeito à coesão referencial, acentuação, ortografia, concordância verbal e pontuação.

Na conclusão, o autor reafirma a posição defendida ao longo do texto, propondo a valorização das diferenças culturais e, utopicamente, a extinção do problema. Percebe-se que o discurso articulado pelo aluno se inscreve em FD contrárias ao racismo, uma vez que encara o assunto como um “problema a ser resolvido” e defende a referida valorização.

A docente avaliou o texto como mediano, atribuindo-lhe 5,6 pontos. A única competência considerada inferior à média foi a III (selecionar, relacionar, organizar e interpretar, informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista). Verifica-se que, no processo de reescrita, o aluno levou em conta as indicações escritas feitas pela docente, que dizem respeito à utilização de pronome relativo, substituição de palavra com sentido vago, pontuação, acentuação e repetição de palavra. No entanto, há problemas presentes no texto que não foram sinalizados na correção docente, como os que foram indicados aqui.

Apesar de não terem sido exigidas pela docente, ao reescrever a dissertação argumentativa, o aluno faz outras alterações, modificando, por exemplo, o título, elemento textual que não foi solicitado na proposta, mas que poderia ser utilizado. Mesmo com a mudança realizada, nenhum dos dois títulos indicou esforço criativo, sendo apenas o tema com uma palavra substituída por um sinônimo (diversidade por diferenças), o que não gera deslizamento de sentido suficiente para marcar sua autoria.

Por meio da prática de reescrita utilizada por Orquídea, os/as três estudantes foram convidados/as a rever os próprios equívocos, para perceber o texto em sua provisoriedade, como um objeto linguístico-histórico sempre passível de mudança. As práticas de reescrita permitiram que os/as alunos/as avaliassem e protagonizassem o próprio processo de aprendizagem. Sem dúvida, as práticas de reescrita, pedagogicamente orientadas, são enriquecedoras no que dizem respeito à possibilidade de o/a estudante se reconhecer em sua escrita como sujeito-autor, pois lhe propiciam a possibilidade de revisar o próprio texto de forma processual, considerando as dimensões discursiva, semântica e gramatical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste livro, propus ampliar o debate teórico e metodológico sobre as práticas pedagógicas de produção escrita no EM, na perspectiva da constituição do/a aluno/a como sujeito-autor. À luz das contribuições teóricas da ADF e da LT, analisei importantes recursos pedagógicos que influenciam, decisivamente, a formação da subjetividade, da identidade e da autoria, quais sejam: discurso docente, planejamento, aula e prática de produção textual. A análise discursiva desses recursos me possibilitou perceber as especificidades de cada série que integra o EM e saber para onde o ensino da escrita caminha nas aulas de LP e como contribui ou pode contribuir para a assunção da autoria.

As agentes colaboradoras do estudo, Gardênia, Hortênia e Orquídea, revelaram, por meio da entrevista semiestruturada, que o processo de constituição da autoria é complexo, gradual e lento. Para elas, há movimento de autoria acontecendo no contexto do EM, no entanto isso fica mais perceptível à medida que o/a aluno/a se aproxima da conclusão do curso. A constituição da autoria no EM é um processo ascendente e se relaciona, intrinsecamente, não apenas ao processo de maturação natural do/a estudante, mas ao próprio processo de ensino e aprendizagem na disciplina de LP, que ocorre ao longo dos três anos. Todas elas concordaram que as produções escritas dos/as alunos/as do 3º ano apresentam mais traços de singularidades, com realização consciente de estratégias argumentativas e de escolhas discursivas diferentes e inusitadas.

Constatei que as docentes se identificam com a concepção de língu(gem) como forma de interação. Apesar de cada uma delas ter evidenciado um elemento como mais importante – para Gardênia, a opacidade; para Hortênia, o construcionismo; e para Orquídea,

o funcionamento - as compreensões e os interesses se voltaram ao final para a dimensão interativa da língua. Para discorrer sobre essa concepção, mobilizaram conceitos do campo da AD, da LT, dos estudos bakhtinianos, defendendo o trabalho pedagógico com a escrita baseado nos gêneros textuais.

No entanto, há aproximações e distanciamentos entre o que pensam e o que, de fato, se materializa no cotidiano da sala de aula. O discurso e a prática não caminham paralelamente. O que se observa é que as docentes empreendem esforço para realizar uma prática que se aproxime do próprio discurso. Assim, o discurso se mostra relevante e atualizado, indiciando pensamento crítico e extrapolando o que consta nos documentos de parametrização do ensino, mas a ação pedagógica acontece entre tentativas, desafios e avanços. Em uma perspectiva freiriana, as docentes buscam “diminuir a distância entre o discurso e a prática” (FREIRE, 2009, p. 65).

Apesar de multirreferenciais, identifiquei que os discursos articulados pelas três docentes se filiam, sobretudo, às FD do estado. As professoras se ancoram nos documentos oficiais de parametrização do ensino, como PCNEM e Matriz de referência do Enem, para construir planejamento, organizar aulas e desenvolver práticas pedagógicas interessadas no desenvolvimento de competências e habilidades do/a aluno/a, com vistas à inserção dele/a no mundo do trabalho e à aprovação no Enem.

Em relação ao planejamento, verifiquei que o plano de ensino das docentes é um dispositivo pedagógico polifônico, alicerçado em uma multiplicidade de saberes e bastante flexível. As docentes conduzem o processo de ensino e aprendizagem colocando preferências e interesses como elementos norteadores e considerando dificuldades e possibilidades apresentadas pelos/as estudantes.

Mesmo que todas elas tenham enfatizado a importância da autoria na produção escrita do EM, no plano anual de ensino não existe nenhuma referência a esse elemento discursivo. A autoria surge como consequência do trabalho com a escrita. Ao desenvolver competências e habilidades de escrita, almeja-se a autonomia do/a aluno/a, sua formação como sujeito crítico e reflexivo, cidadão ativo e, conseqüentemente, sujeito-autor.

Isso me faz pensar sobre a necessidade de se dispensar uma atenção maior às questões relativas à autoria nos futuros documentos oficiais de parametrização de ensino da área de Linguagens, para que seja um elemento presente tanto no discurso oficial quanto no discurso docente e no cotidiano da sala de aula. Essa mudança coloca a escrita numa situação privilegiada na escola. Conceitos como “protagonismo juvenil”, “cidadania” e “criticidade”, popularizaram-se nos ambientes escolares em todo o Brasil, especialmente depois da publicação dos PCN e de outros documentos. A autoria é uma condição do sujeito, que merece mais importância no contexto escolar, principalmente porque está relacionada ao domínio competente das habilidades sociodiscursivas da escrita.

Em relação às aulas observadas, constatei que se caracterizam predominantemente como expositivo-dialogada, ou seja, são aulas “sobre” produção escrita, não são aulas “de” escrita, voltando-se mais para o plano conceitual do que o procedimental. O turno de fala ficou, quase sempre, com as professoras. Os/as estudantes demonstraram interesse pelas aulas, mas sua participação se centrou, quase sempre, na elaboração de perguntas para dirimir dúvidas. Apesar de tais questões influenciarem decisivamente o processo interlocutivo em sala, orientando a atuação docente e a organização do tempo, é imprescindível que os/as alunos/as se comuniquem e interajam expressando-se de outras formas, com comentários, críticas, considerações, reflexões, para assumir sua autoria nas aulas.

Em todas as turmas, o nível de informatividade das aulas ficou mais elevado no primeiro momento. Isso ocorreu com as três docentes. A primeira aula é mais densa e mais conceitual. A segunda aula se centra na realização de atividades de leitura ou escrita. O próprio ritmo das professoras diminui também.

Durante as aulas, para explorar o conteúdo programático, as professoras utilizaram *data show* e material xerocopiado, mas nenhuma delas fez uso do livro didático, embora todos/as os/as estudantes da escola o possuam. Infere-se que, mesmo tendo sido selecionado criteriosamente pelas próprias docentes durante o processo de escolha, que acontece a cada três anos, esse dispositivo pedagógico funciona como material de apoio para realização de estudos em casa. As professoras optam por elaborar suas próprias atividades pedagógicas, sem se nortear pelo livro didático, exercendo seu protagonismo. Teço essa consideração levando em conta somente as aulas observadas.

Mesmo que a constituição da autoria aconteça de forma gradual, há atividades pedagógicas que, utilizadas em turma mais avançada, podem não impactar tanto no desenvolvimento da expressão subjetiva do/a aluno/a na escrita, como aconteceu na turma do 2º ano. A segunda atividade, de caráter lúdico, dinamizou a aula, mas proporcionou menos situações de abertura ao aparecimento da subjetividade dos/as estudantes. A comunicação se deu de maneira muito pontual em alguns momentos, pois eles/as trouxeram somente respostas previstas.

Observei que o trabalho pedagógico com o gênero dissertação argumentativa ainda é permeado por paradigmas tradicionais de escrita, voltando-se especialmente para a estrutura do texto, no entanto as docentes buscam remixar suas práticas para deixá-las mais significativas, atualizadas e funcionais, conforme perspectiva interacionista de ensino.

Considerando que as professoras atuam em turmas de EM integrado ao ensino técnico profissionalizante, constatei que a preocupação não é necessariamente com o ensino técnico, mas com o ensino de LP no EM. Durante as entrevistas e nas aulas também, quase não houve referência a essa característica do curso. As práticas pedagógicas de escrita foram desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento das competências e habilidades de escrita dos/as estudantes, mas não voltadas para as especificidades do curso e para a área do curso. A preocupação revelada pelas docentes diz respeito à preparação para o Enem, vestibulares, mercado de trabalho e cidadania.

Em linhas gerais, a autoria não aparece como preocupação central no trabalho pedagógico com a produção de texto nas aulas observadas. Como dito, a atenção se volta para o desenvolvimento das competências e habilidades de escrita. As professoras desejam a autonomia dos/as alunos/as ao produzirem texto, respeitando as normas gramaticais e ortográficas, a coesão, a coerência e, principalmente, a estrutura do gênero. A autoria surge como consequência.

Mesmo que não constitua a preocupação central, percebe-se que a autoria é uma função discursiva valorizada na instituição pesquisada, e aparece de forma subliminar durante as aulas, especialmente na turma de 3º ano. Além de fazer referência ou alusão à autoria, em diferentes momentos, as docentes convidaram os/as alunos/as a opinar, expor, questionar, ou seja, a expressar sua individualidade. Tratando-se da autoria, durante as aulas, as professoras não enfatizaram o fator criatividade, mas as escolhas pessoais. A autoria se manifesta mais pela ordem do saber escrever de forma articulada, com coesão e coerência, seguindo um percurso discursivo diferente do da maioria.

Constatai que o discurso pedagógico transita entre o autoritário e o polêmico. Se se observa a relação entre o referente e os/as interlocutores/as, entre estudantes e professoras, verifica-se que o discurso pedagógico ainda é bastante assimétrico. Os/as alunos/as,

muitas vezes, enunciam de forma pontual e dirigida. A docente, por sua vez, ocupa a posição de agente protagonista do discurso, todavia, no contexto pesquisado, aspira à interação e tenta valorizar e motivar as falas dos/as estudantes.

Em relação às produções textuais, os/as alunos/as escrevem imbuídos/as da preocupação de atender às solicitações docentes, em acordo com a proposta de produção escrita. O discurso dos/as estudantes na escrita é o discurso que a escola deseja que apareça. Os/as alunos/as se identificam com as FD que frequentam o contexto escolar. Nos textos escritos, por exemplo, observa-se identificação com o discurso da igualdade e da justiça social.

Verifiquei, também, que os textos vão se distanciando do discurso oral e se aproximando do discurso escrito à medida que o/a aluno/a avança nas séries do EM. Esse distanciamento fica evidente na última série, principalmente porque a atenção da docente e do corpo discente se volta para o gênero dissertação-argumentativa.

Ao avaliar a dimensão discursiva e semântica, constatei que os problemas mais evidentes nas duas primeiras séries dizem respeito ao baixo nível de informatividade dos textos, que demonstram tentativa de se voltar para uma análise mais crítica da realidade, mas ainda se revelam muito vinculados ao senso comum. Além disso, os/as alunos/as optam por denunciar e descrever em vez de analisar. Por isso, quando escrevem, é muito importante que eles/as estejam cientes da responsabilidade que têm pelos efeitos de sentido que sua produção discursiva pode provocar.

Um conhecimento que não se revelou a contento em relação à dimensão discursiva, nas três turmas, diz respeito à formulação da polêmica no texto argumentativo. Nota-se que não há uma polêmica clara nos textos, o que dificulta o aparecimento de confronto de vozes, mecanismo discursivo que indicia a autoria. Verificou-se, também,

que, especialmente no 1º ano, os/as alunos/as não defendem, satisfatoriamente, o ponto de vista com argumentos e progressão temática. Os argumentos arrolados são pertinentes e coerentes com a proposta de produção escrita, mas não aparecem bem articulados.

Se se considera a matriz de referência do Enem como critério de avaliação, constata-se que os/as alunos/as não compreendem de forma clara a competência V, que diz respeito à elaboração de proposta de intervenção. A proposta aparece explícita em grande parte dos textos, porém não se descreve forma de ação; se é realmente exequível ou utópica; quando e onde pode ser aplicada; se soluciona ou ameniza o problema. A proposta de intervenção é um elemento importante do texto dissertativo-argumentativo que requer uma atenção maior por parte das docentes de LP e dos/as estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver atividades de pesquisa em sala de aula, para ampliar o repertório dos/as alunos/as em relação às formas de compreender, minimizar e resolver problemas sociais, uma vez que a maioria deles/as sugeriu uma solução genérica ou a intervenção do estado.

Segundo Tardif (2014, p. 10), “é evidente que uma pesquisa com base empírica, por mais importante e rica de informações que seja, é, essencialmente, local: não existem dados universais”. Corroborando a declaração de Tardif, mas, ao mesmo tempo, distanciando-me dela, observei que o Enem tem se tornado o Outro (grande outro) nas práticas de produção escrita no EM na instituição pesquisada. Embora os dados analisados neste estudo sejam localizados, arrisco-me a dizer que, sem dúvida, essa prática tem legitimado seu espaço em muitas outras instituições de ensino pelo Brasil. É um dado particular que pode ser universalizado considerando o nível de importância que o Enem assumiu no cenário da educação nacional. O Enem surge como uma tecnologia discursiva de disciplinarização do pensamento e das ações pedagógicas. Um currículo obrigatório é construído a

partir do Enem, vindo de forma unilateral, sem espaço para diálogo, e consolidado na escola.

Tratando-se da adequação formal, destaquei que as principais dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes dizem respeito à estruturação dos períodos, à acentuação e à pontuação. Em relação à elaboração dos parágrafos, verifiquei que os/as alunos/as se utilizam de uma sintaxe “utilitária”, uma vez que, conforme Luna (2008, p. 27), “atende à necessidade de sair-se bem nessa situação específica, difícil e incômoda, que é a avaliação escolar”, e uma sintaxe do convencimento, porque seu objetivo é demonstrar competência textual e conhecimento sobre o assunto debatido no texto.

Evidenciou-se como muito importante a necessidade de a docente formular claramente a proposta de produção textual para orientar a escrita dos/as estudantes. Muitos equívocos em relação à dimensão discursiva e semântica do texto poderiam ter sido evitados se as orientações aparecessem com precisão na proposta. A simples indicação do tema ou a solicitação para defender um ponto de vista, por exemplo, não colaboram para dar segurança aos/às alunos/as.

Constatei também que, quando revisam e reescrevem, os/as estudantes levam em consideração as observações docentes e ou dos pares. No entanto, fazem diferentes mudanças além das sugeridas. Tal prática é importante para que eles/as percebam o texto em sua provisoriade, aberto às mudanças. Isso revela que escrever acompanhado pelo outro é a forma mais produtiva de elevar a qualidade dos textos.

A prática de reescrita se revelou como imprescindível para o aperfeiçoamento dos textos do 2º e 3º anos. Ao contrastar produção inicial e produção final em ambas as turmas, observa-se que a segunda produção sempre fica superior a primeira. Os textos do 1º ano, que não passaram pelo processo de reescrita, apresentaram problemas

facilmente resolvíveis, como foi sinalizado pela própria docente por meio da correção indicativa. A consequência da não realização das práticas de reescrita é que os textos continuam apresentando problemas, baixo nível de informatividade e poucos indícios de autoria. Sem a reescrita, os/as alunos/as têm cerceada a oportunidade de melhorar o próprio texto.

Durante o processo de pesquisa, tanto nos diálogos estabelecidos com os/as autores/as que constituem o arcabouço teórico do trabalho quanto com as docentes, foi possível perceber que os estudos sobre a dimensão discursiva das práticas pedagógicas da escrita no ensino de LP que concorrem para autoria podem inaugurar caminhos surpreendentes para a superação das práticas tradicionais que concebem o texto como produto, fragmentam o trabalho pedagógico e artificializam o processo comunicativo-iterativo.

É preciso haver competência por parte dos/as docentes de LP ao trabalhar com o texto na escola, apropriando-se de forma inteligente e produtiva das contribuições das pesquisas linguísticas para que não ocorra a simples mudança de metalinguagem com os velhos problemas frequentando o espaço da sala de aula. Só assim faz sentido escrever texto na escola. Se não for assim, a escrita fica reduzida a mero objeto didático, instrumento para nota, exercício para preencher o tempo da aula, treinamento para vestibular e para o Enem. Nesse processo, há a necessidade de o/a professor/a se assumir autor/a para que possa incentivar os/as alunos/as a se transformarem por meio da escrita. É preciso pensar nos usos sociais da escrita visando à produção do conhecimento e à construção da cidadania por meio de práticas não alienantes, não repetitivas e não reducionistas. É preciso exercitar a escrita exercitando a autoria. Afinal, parafraseando Simone de Beauvoir (1980), não se nasce autor, torna-se autor.

As práticas pedagógicas da escrita concebidas e planejadas a partir da perspectiva da singularidade do sujeito e comprometida com formação crítica e reflexiva, desafia o/a aluno/a a se conhecer,

tornando-se o que se é de maneira consciente, e libertando-se das correntes alienantes geradas pelas novas e tradicionais formas de assujeitamento. Os estudos relativos à escrita com foco na autoria contribuem para que as práticas pedagógicas propiciem aprendizagens significativas, de modo que os/as alunos/as deem saltos qualitativos e encarem a escrita não como um desafio que gera temor, mas como uma prática provocadora, que requer esforço intelectual e que está ao seu alcance; que requer planificação, elaboração, revisão e reescrita, mas que não é impossível de se realizar; que requer mais transpiração e menos inspiração.

A autoria é um processo histórico e discursivo que se manifesta na escrita e envolve tanto a dimensão individual quanto social. Afinal, só se constitui autor o sujeito que se relaciona com o outro na/pela linguagem. A autoria não se refere somente à posição que o sujeito ocupa, mas à experiência de escrita que lhe permite se transformar. Quando se conclui uma experiência de escrita, o sujeito retorna transformado, alterado, diferente. Isso só é possível com outro, que lê, responde, corrige, sugere, crítica, revisa e avalia.

Mesmo com as conclusões apresentadas nesta seção, permanecem inquietações que podem motivar o surgimento de futuras pesquisas: como a autoria é concebida pelos/as alunos/as do EM? Como a autoria figura nos livros didáticos de LP? Como os/as docentes das demais disciplinas concebem autoria? Quais concepções de autoria figuram nos documentos oficiais? São questões que ainda desafiam e podem estimular a continuidade de trabalhos acadêmicos sobre a escrita e a autoria na escola.

Para mim, foi uma experiência epifânica e enriquecedora interagir com os sujeitos da pesquisa, colegas de profissão, na tentativa de compreender suas concepções, seus discursos e suas práticas acerca da pedagogia de escrita na escola e conhecer, de perto, etnométodos, experiências, paixões e interesses. Senti-me privilegiado por nos apro-

ximarmos mais durante o processo de produção dos dados. Apesar de, esporadicamente, conversarmos nos corredores da escola e na sala dos/as professores/as sobre o trabalho pedagógico que desenvolvemos na disciplina de LP, nunca havíamos dedicado um momento especial para tratarmos especificamente de questões relativas ao trabalho com a escrita no EM.

Sem dúvida, foram inúmeros os saberes e as experiências que construí. Entendo que pesquisa não é para produzir monografia, dissertação ou tese, mas para formar bem. Formação entendida como complexidade filosófica, histórica, antropossocial e pedagógica. Em uma palavra, formação como *bildung*, ou seja, formação “historicamente construída no exercício da crítica” (MACEDO, 2010b, p. 39). Parafraseando Macedo (2004), tudo que busquei, desde o princípio, foi um estudo que não reproduzisse só para confortar, agradar e legitimar, que não transgredisse só para barbarizar, que não escondesse para escamotear, velando o relevante que talvez incomode. Creio que o itinerário construído confirma essa preocupação.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *De voos e ilhas: literatura e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ANTUNES, Celso; SELBACH, Simone. *Língua Portuguesa e Didática*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Coleção Como Bem Ensinar.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. *Prólogo de uma paideia lobatiana fundada no fazer lúdico e especulativo: a chave do tamanho*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996. 154f.

ARAÚJO, Anne Francialy da Costa. Autor(ia), subjetividade e estilo. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 27-45.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARONAS, Roberto Leiser (orgs.). *Identidade cultural e linguagem*. Cáceres: UNEMAT, 2005.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang. *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman, 1981.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Volume 2.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BELTRÃO, Lícia Maria Freire. *A escrita do outro*: anúncios de uma alegria possível. Tese (Doutorado). Programa der Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. 260f.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. (tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri).

BORGES, Jorge Luis. *Elogio da sombra*: poemas. Tradução de Carlos Nejar e Alfredo Jacques. Porto Alegre: Globo, 1971.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

_____. *Subjetividade argumentação polifonia*: a propaganda da Petrobrás. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A Redação no Enem 2013 – Guia do Participante*. Brasília: MEC/INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A Redação no Enem 2012 – Guia do Participante*. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (volume 1).

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. *Pesquisa em Eficácia Escolar*: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. (et al). *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção alfabetização e letramento na sala de aula).

_____. *Redação e textualidade*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURI, Samir Meserani. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva & VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-42.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ERNST-PEREIRA, Araci. Apresentação. In: MACHADO, Ida Lúcia (org). *Autoria: nas malhas da heterogeneidade enunciativa*. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 7-11.

FAZENDA, Ivani. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1997.

FERRAZ SILVA, Obdália Santana. *Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. 358f.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FIAD, Raquel Salek. Ensino e autoria. In: TFOUNI, Leda Verdiani. *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 217-236.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja/Passagens, 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção Leitura).

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GALLO, Simone. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; RANGEL, Egon de Oliveira. *Olimpíada de Língua Portuguesa: um espaço para o exercício da autoria?* Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1787:olimpiada-de-lp-um-exercicio-da-autoria&catid=23:colega_o&Itemid=33>. Acesso em: 10 out. 2014.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. O que dizem os artigos de opinião semifinalistas da Olimpíada 2010. In: *Na ponta do lápis*. Ano VI, número 15. Dezembro, 2010. p. 14-19.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. In: *Estudos da Língua(gem)*. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. Vitória da Conquista, n.1, p. 61-67, junho de 2005.

GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2012.

IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy. (orgs) *Discurso e Textualidade*. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 33-80.

JANTSCH, Ari. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.) *Trama e Texto: leitura crítica, escrita criativa*. São Paulo: Plexus, 1996. Vol.1 p. 37-55.

KARKOWSKI, Acir Mário (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *A coesão textual*. 21.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Hipertexto e construção do sentido*. São Paulo: Alfa, 2007. p. 22-38.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 81-103.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. *O que é virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

_____. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LUNA, Maria José de Matos. *A produção de texto do profissional de Letras: um estudo morfossintático comparativo entre UFPE/Brasil e a FLUP/Portugal*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MACEDO, Lino de. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. Brasília: INEP, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010a.

_____. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010b.

_____. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. Sírio Possenti e Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola, 2010.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: re(ler) Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes Editores, 2003.

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

- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- _____. *Linguagem & Ensino*. Volume. 4, No. 1, Pelotas, 2001. p. 79-111.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MAZIÉRE, Francine. *A Análise do Discurso: história e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?*. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina Bentes (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009. Volume 2. p. 101-142.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 11.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- _____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.
- _____. *Discurso e Leitura*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- _____. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2012c.
- _____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores: 2006.
- _____. *Michel Pécheux e a Análise de Discurso*. Vitória da Conquista, n.1, p.9-13, junho de 2005.
- _____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

PAULINO, Graça. WALTY, Ivete; CURY, Maria. *Intertextualidades: teoria e prática*. 6.ed. São Paulo: Formato, 2010.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a. p. 57-67.

_____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5.ed. Tradução de Eni P. Orlandi et AL. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b.

_____. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. 4.ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2010a. p. 159-249.

_____. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux*. 4.ed. Campinas: Ed. Da Unicamp, 2010b. p. 307-315.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999b.

PESSOA, Fernando. *Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PFEIFFER, Cláudia. *Que autor é este?* Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1995, 146f.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009. Volume 3. p. 353-392.

_____. *Indícios de Autoria*. In: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan/jun. 2002.

_____. *Enunciação, Autoria e Estilo*. In: *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 10, n. 15, 2001. p.15-21.

_____. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

QUEIROZ, Atauan Soares de. *Produção escrita na escola: nos caminhos da autoria*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. 289f.

_____. *Educação crítica decolonial e agenciamentos*: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras. 293 f. Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2020.

QUEIROZ, Atauan Soares de; DIAS, Juliana de Freitas. Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade. *Revista do Gelne*, Natal/RN, vol. 19, número 1, p. 161-173, jan-jun. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

RANGEL, Egon de Oliveira (org.). *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*: o que nos dizem os textos dos alunos? São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2011.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem*: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e competências*: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola*: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

SACRISTÁN, Jorge Gimeno. *O Currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SALVADOR, César Coll (et al). *Psicologia do Ensino*. São Paulo: Artmed, 2000.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 10.ed. São Paulo: Globo, 2000.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 15.ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Edna Guedes de. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio do Janeiro: Lucerna, 2003. p. 163-183.

SUASSUNA, Lívia. Avaliar é preciso. Saber como, também. In: *Na ponta do lápis*. Ano X, número 24. Maio, 2014. p. 6-11.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVASSOS, Tarcísia. Títulos, para que os quero? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BESERRA, Normanda da Silva. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio do Janeiro: Lucerna, 2003. p. 55-79.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOBRE O AUTOR



Atauan Soares de Queiroz

Atauan Soares de Queiroz é professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Barreiras, desde o ano de 2010. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e licenciado em Letras (Português) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens e Educação (GELINE/IFBA), o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/UnB) e o Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (NEDOB/UNEB), com interesse nos seguintes temas: educação crítica, leitura e produção de texto, discurso, pensamento decolonial, identidade, autoria e agência.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem discursiva 13, 24, 26, 27, 29, 52, 62, 127, 269
 ADF 17, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 36, 38, 40, 41, 51, 52, 71, 72, 94, 119, 129, 136, 275
 Althusser 29, 34
 alunos 13, 14, 15, 17, 19, 25, 41, 45, 60, 78, 80, 81, 82, 97, 98, 99, 101, 104, 109, 110, 113, 114, 129, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 218, 220, 221, 222, 223, 226, 228, 230, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 253, 255, 257, 258, 274, 275, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 293
 Antunes 22, 132, 185, 226

B

Batista 22, 159, 194, 293
 Beltrão 12, 21, 22, 74, 80, 83, 87, 90, 133
 BRASIL 20, 59, 202, 230, 287
 Bunzen 22, 183, 259

C

Chomsky 30, 246
 contexto escolar 15, 18, 20, 21, 24, 25, 41, 50, 52, 62, 67, 70, 74, 75, 80, 106, 118, 146, 155, 161, 165, 183, 185, 230, 233, 234, 246, 252, 277, 280
 Contexto pedagógico 96
 Costa Val 17, 22, 27, 47, 48, 110, 111, 112, 113, 114, 116
 Curi 22, 74, 75, 76

D

dimensão discursiva 22, 25, 27, 28, 36, 41, 110, 111, 112, 113, 114, 130, 143, 162, 166, 168, 226, 253, 280, 282, 283
 discurso docente 13, 106, 109, 120, 140, 275, 277
 Dissertação argumentativa 125, 181, 223
 docente 13, 15, 25, 27, 36, 51, 59, 60, 79, 80, 81, 82, 90, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 140, 141, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 158, 164, 165, 166, 167, 174, 176, 177, 179, 181, 184, 185, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 202, 203, 204, 207, 210, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 224, 225, 227, 228, 230, 233, 235, 236, 238, 241, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 257, 258, 259, 267, 268, 269, 271, 273, 275, 277, 280, 282, 283, 293

E

educação 12, 13, 17, 21, 24, 36, 45, 82, 91, 97, 100, 107, 134, 137, 140, 141, 151, 155, 190, 195, 221, 228, 229, 230, 239, 250, 270, 281, 287, 288, 290, 291, 295
 EM 15, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 41, 60, 88, 89, 94, 95, 99, 102, 108, 121, 125, 126, 133, 138, 140, 142, 148, 153, 155, 160, 183, 184, 188, 189, 190, 221, 223, 230, 234, 239, 240, 247, 250, 251, 252, 266, 275, 277, 279, 280, 281, 284, 285
 Enem 15, 20, 21, 22, 53, 89, 110, 140, 149, 150, 157, 160, 163, 184, 186, 187, 188, 194, 195, 202, 203, 204, 215, 221, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 239, 242, 243, 249, 250, 251, 252,

255, 257, 258, 259, 276, 279, 281, 282, 283, 287	182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 195, 197, 199, 200, 201, 203, 215, 217, 220, 221, 223, 224, 225, 227, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 250, 251, 252, 253, 255, 257, 258, 259, 268, 270, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 289, 292, 293
ensino 12, 13, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 43, 48, 50, 51, 59, 60, 69, 71, 80, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 120, 125, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 152, 153, 155, 158, 159, 160, 162, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 200, 225, 226, 232, 233, 239, 240, 241, 243, 245, 249, 252, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 283, 286, 287, 288, 289, 291	estudantes 12, 13, 15, 17, 18, 20, 24, 25, 27, 50, 51, 60, 68, 78, 79, 80, 83, 89, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 102, 105, 108, 109, 110, 117, 120, 121, 122, 124, 134, 137, 138, 140, 148, 153, 154, 160, 164, 165, 166, 167, 181, 183, 186, 188, 190, 193, 198, 199, 201, 216, 221, 222, 227, 228, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 257, 259, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282
Ensino Médio 12, 13, 15, 18, 20, 22, 49, 59, 194, 287, 288	etnográfica 22, 24, 95, 98, 118
Entrevista 102, 126, 128, 129, 131, 133, 135, 139, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 224, 225, 226, 228, 232, 235, 236, 237, 238	F
enunciativo-discursiva 17, 24, 54, 62, 70, 71	FI 29, 31, 35, 36, 214, 229
escola 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 38, 41, 49, 51, 59, 60, 61, 68, 69, 73, 74, 75, 78, 80, 82, 83, 86, 88, 89, 90, 95, 97, 100, 105, 120, 124, 129, 130, 134, 140, 147, 153, 157, 160, 161, 165, 166, 182, 183, 187, 190, 191, 195, 197, 198, 214, 220, 222, 225, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 251, 252, 257, 277, 278, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 292, 293	formação ideológica 23, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 128, 129
escrita 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 36, 41, 42, 43, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 60, 61, 63, 67, 69, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 175, 176, 177, 180, 181,	fundamentos epistemológicos 29, 292
	G
	geração dos dados 24, 101, 121, 144
	graduação 12, 22, 25, 96, 97, 127, 183, 292
	Guimarães 22, 45, 46
	H
	hipertexto 49, 50, 51
	I
	IFBA 24, 36, 96, 97, 98, 99, 100, 105, 121, 125, 184, 237, 295
	INEP 20, 287, 290
	L
	LAGAZZI 17, 18, 49

leitura 12, 13, 14, 19, 24, 25, 46, 47, 59, 60, 61, 70, 75, 76, 81, 83, 84, 85, 107, 120, 122, 123, 127, 138, 139, 140, 142, 144, 148, 149, 150, 158, 163, 166, 168, 172, 174, 177, 179, 181, 187, 188, 191, 194, 195, 196, 199, 200, 202, 203, 213, 217, 221, 228, 232, 238, 240, 243, 255, 256, 259, 268, 272, 278, 288, 289, 291, 292, 295

língua(gem) 15, 24, 104, 127, 191, 224

LP 15, 20, 22, 25, 27, 28, 50, 59, 61, 62, 69, 79, 80, 93, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 125, 126, 128, 130, 134, 142, 143, 144, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 161, 164, 185, 190, 191, 195, 225, 226, 233, 239, 240, 246, 247, 249, 275, 279, 281, 283, 284, 285

LT 23, 24, 25, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 128, 136, 275, 276

M

Marxismo 28, 29, 30, 286

materialismo histórico 30, 35

MEC 19, 20, 287

Mendonça 22, 183

O

Observação de aula 106

OLP 19, 20, 83, 85, 234

ORLANDI 15, 16, 17, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 51, 53, 70, 71, 86, 102, 119, 136, 146, 213, 218, 226, 289, 290, 291, 292

P

PCNEM 18, 49, 59, 60, 134, 142, 145, 230, 276

Pêcheux 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 72, 289, 290, 291, 292

Pesquisa qualitativa 13, 91

PISA 15, 140

Planejamento docente 105

pós-graduação 12, 25, 97, 127, 183

práticas pedagógicas 12, 13, 15, 22, 25, 27, 36, 40, 59, 69, 74, 86, 87, 88, 94, 95, 98, 99, 106, 109, 117, 119, 120, 130, 132, 133, 151, 155, 158, 250, 275, 276, 279, 283, 284

processo interativo 72, 105, 113, 148, 151, 193

Produção de texto 48, 103, 104

Produção escrita 13, 22, 74, 201, 258, 292

professora 22, 25, 99, 105, 106, 109, 110, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 139, 148, 153, 164, 176, 177, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 192, 194, 198, 203, 216, 218, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 256, 258, 259

Psicanálise 29, 30, 31, 251

Q

QUEIROZ 17, 30, 81, 181, 252, 292, 293

R

RANGEL 19, 289, 293

recurso metodológico 102, 107

Rocco 22, 77

Ruiz 22, 82, 132, 176, 226

S

SAEB 15

sala de aula 13, 17, 19, 20, 25, 36, 38, 41, 45, 49, 51, 52, 60, 88, 95, 106, 107, 110, 119, 120, 122, 123, 125, 127, 131, 132, 133, 138, 145, 146, 147, 148, 153, 161, 162, 164, 182, 186, 187, 188, 193, 199, 200, 227, 230, 234, 235, 276, 277, 281, 283, 288, 289

U

UFBA 12, 22, 295

UnB 22, 295

www.pimentacultural.com

AUTORIA E PRODUÇÃO DE TEXTO

uma perspectiva discursiva