

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

SELMA ZAGO DA SILVA BORGES

**A ESCRITA DA ESCRITA EM (D)ENUNCIAÇÃO NO ESPAÇO SÓCIO-ESCOLAR:
UM ESPAÇO (EM VÃO) PARA A (CRI)ATIVIDADE ESCRITA**

**UBERLÂNDIA
2016**

SELMA ZAGO DA SILVA BORGES

**A ESCRITA DA ESCRITA EM (D)ENUNCIAÇÃO NO ESPAÇO SÓCIO-ESCOLAR:
UM ESPAÇO (EM VÃO) PARA A (CRI)ATIVIDADE ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Cármén Lúcia Hernandes Agustini.

**UBERLÂNDIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732e	Borges, Selma Zago da Silva, 1970-
2015	A escrita da escrita em (d)enunciação no espaço sócio-escolar: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita / Selma Zago da Silva Borges. - 2015.
	312 f. : il.
	Orientadora: Cármem Lúcia Hernandes Agustini.
	Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.
	Inclui bibliografia.
	1. Linguística - Teses. 2. Ensino - Teses. 3. Escrita - Teses. 4. Língua Portuguesa - Teses. I. Agustini, Cármem Lúcia Hernandes. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

SELMA ZAGO DA SILVA BORGES

**A ESCRITA DA ESCRITA EM (D)ENUNCIAÇÃO NO ESPAÇO SÓCIO-ESCOLAR:
UM ESPAÇO (EM VÃO) PARA A (CRI)ATIVIDADE ESCRITA**

Tese aprovada para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, __ de _____ de 2016.

Prof. Dr. João de Deus Leite, UFT/TO

Prof. Dra. Vilma Aparecida Gomes, ESEBA/UFU/MG

Prof. Dr. Ariel Novodvorski, UFU/MG

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, UFU/MG

Prof. Dra. Cármem Lúcia Hernandes Agustini, UFU/MG

Em enunciação, a DEDICATÓRIA em emoção

Uma vida não seria sem a poesia,
recanto em versos ou prosa de alegria.

Poesia que nasce do amor em gratidão,
sem precisão, mas com inscrição.

A poesia da parceria,
do laço que se instaura sem feitiçaria.

A poesia do amor ao parceiro,
do amor aos rebentos que se fez com o parceiro.

A poesia do amor aos pais,
o ir e vir, o meu cais.

Do amor àqueles que nos fazem uma apostila
e esperam uma resposta.

Por isso, esta poesia é uma resposta.

É o amor em poesia, em gratidão exposta.

E as palavras são merecimentos,
e no pensamento, em explosão, os descerramentos:

Fausto: suporte, carinho, consagração.

Isabela Cristina: parceria, reconhecimento, amizade.

Hugo: amizade, sabedoria, docilidade.

Mãe e Pai (in memoriam): oração e doação.

Por esta poesia, em emoção,
dedico-lhes este trabalho de inquietação,
fruto de inspiração em (d)enunciação.

UMA HOMENAGEM...

A meu pai que, no meio do caminho desta escrita, pôs-se a outro caminho, deixando rastros de saudade. Obrigada por me proporcionar lembranças inesquecíveis, como a passagem em que eu, menina pequena, prestes ao início de cada ano escolar, sentava-me na garupa de sua bicicleta, e partíamos, ladeira abaixo, em direção à livraria. Apesar de sua simplicidade e inexpressiva escolaridade, nesse gesto, abria-me espaços, passagens, ao dar-me liberdade e estar ao meu lado, para que, nessas circunstâncias e nesses momentos tão singelos, o gosto pela escrita fosse a causa ou o princípio de algo a irromper em minha existência. Hoje, a sua ausência é presença em mim, em contornos de memória e, talvez, a sublimação de um resultado do que aqui se presentifica.

AGRADECIMENTOS

*É de laço e de nó
De gibeira ou jiló
Dessa vida, comprida [...]*
(TEIXEIRA, R. 1978)

*Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por
algum laço de sentimento, social ou de outro tipo.*
(MALINOWSKI, 1923 apud BENVENISTE, 2006 [1970], p.90)

A **Deus** que, primeiramente, (en)laça-nos em seus desígnios e concede-nos a vida. Agradeço-lhe por tudo.

Aos meus pais, **Zenaide e Joviano** (in memoriam), resultado de um laço que brotou em vida.

A minha família, **Fausto, Isabela Cristina e Hugo Leonardo**, que se fez em laço de amor.

Ao meu genro, **Bruno**, que integrando à nossa família concede-nos alegrias

À minha querida orientadora, **Cármem Agustini**, de tanto falar em afrouxamento, o laço fez-se nesta tríade, *professor (orientadora) – ensino de escrita/saber – aluno (orientando)*. Da arte de fazer (e discutir) o laço, brotou o respeito e a minha admiração a você, Professora. Da arte de fazê-lo, esta escrita materializou-se e – quiçá – uma condição de outros laços: de aberturas, de diálogos, de pro(a)postas e de saídas. A esse laço que se fez entre nós, agradeço-lhe por tudo: pela aposta sem a ânsia da resposta; pela paciência que se fez em ato de resposta por nunca dizer um “não posso”; pelo carinho sem pretensão; pelo comprometimento em dedicação; pelas contribuições valiosas sem ostentações; e envolto de tudo isso, pelo resultado em amizade que se germinou num grande bocado de generosidade, e, por sempre, sempre, estar ao meu (ao nosso) lado. Minha eterna e sincera gratidão (em agradecimento).

A(s) **Adriana(s)**, ao(s) **Luís(es)** e a(s) **Beatriz(es)**, professores co-participantes desta pesquisa, assim como eu, estamos nesse chão de giz. Às vezes, sem podermos rabiscá-lo de sonhos em vida de esperança. Mas estamos aí na tentativa de realizar o possível e o impossível. Quem sabe de enlaçarmos àqueles que, em nós, apostam em saídas. Obrigada por

acreditar em meu sonho, num sonho do laço que se fez com a escrita, e que revela um pouco do muito de cada um de nós. Meus sinceros agradecimentos.

A(os) **Pedro(s)**, a(s) **Ana(s)**, a(s) **Sofia(s)** e a(s) **Clara(s)**, vozes plurissingulares, os nossos alunos, que (d)enunciam um desejo, uma queixa, e, também como eu, um sonho. Um desejo que se mistura a todos os outros e se torna um: o desejo de escrita; uma queixa que, em lamento, há um apontamento; e um sonho em esperança que, na escrita, expressa as singularidades de aprender a escrever a própria escrita. Obrigada por permitir-me que a voz em desejo, em queixa, e em sonho espalhasse-se nestas páginas, concedendo-me (re)produzir um pouco do muito do espaço da Escrita na Escola. De vocês, vêm, o lastro para a mudança e vestígios de denúncia envoltos de esperança.

Ao **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás** (IFG) por permitir-me o desenvolvimento desta pesquisa de maneira que eu me afastasse das atividades docentes.

Aos professores, **Vilma Aparecida Gomes** e **Ariel Novodvorski**, pelos encaminhamentos teórico-metodológicos no decorrer das qualificações e que me permitiram um (per)curso producente para a consecução desta pesquisa.

Ao **Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade** (GELS), em especial, aos professores Cármén Lúcia Hernandes Agustini, Carla Nunes Vieira Tavares e Ernesto Sérgio Bertoldo, por contribuir com espaços de discussões, interlocuções e reflexões teóricas que se materializaram em problematizações que me permitiram o desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora **Carla Nunes Vieira Tavares** por consentir em orientar-me em área complementar. Obrigada pelo respeito, comprometimento e contribuições teórico-acadêmicas.

À amiga **Pauliana** pelo laço em amizade que resulta em respeito, carinho, ajuda e sintonia.

Aos colegas do GELS, **Érica Araujo**, **Flávia Motta**, **Flávia Santos**, **Hélder Santos** e **Mariana Marinho**, que no compromisso acadêmico permitiram-me (com)partilhar enunciativamente alegrias, saberes, amarguras, concedendo-me uma formação teórico-humana.

Uma parte¹

*Falta sempre uma parte...
Alguém que se coloca no eu,
o eu que se coloca no tu,
e o tu que se coloca no eu,
mas sempre uma parte falta.
A falta da parte, da parte que falta
é apenas a certeza de que em tudo há uma falta.
Está do lado de fora?
Do outro lado da porta?*

Selma Zago, primavera de 2012.

¹ Poema inspirado nas proposições teóricas benvenistas que dizem respeito à categoria de pessoa, *EU - TU*, à conversão dessas formas vazias, em sujeito do discurso. Daí está o germe das noções de subjetividade e intersubjetividade.

RESUMO

Esta tese é uma escrita em (d)enunciação, pois desvela as experiências de linguagem de indivíduos que, ao ocuparem, no espaço sócio-escolar, o lugar social de professor e de aluno, por alguma razão, sentem-se velados por uma demanda que os impede de ensinar e de aprender a escrita – e, até mesmo, a própria escrita. Para isso, problematizamos questões concernentes à enunciação benvenistiana e ao processo de ensino e de aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa a partir da tríade relação *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, aproximando o campo teórico enunciativo, fundamento deste trabalho, e o didático-pedagógico. Apostamos na hipótese de trabalho que se baseia na posição de que o afrouxamento dessa relação triádica repercute seus efeitos no processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, de tal modo que esse processo não fere o aluno, deixando uma cicatriz que permaneça produzindo ali efeitos produtivos sobre sua escrita. Em decorrência dessa pressuposição, evidenciamos duas constatações de chancelar a possibilidade de saída(s) que permite(m) considerar que o ensino de escrita em Língua Portuguesa é o espaço para a (cri)atividade escrita, de maneira que se instaura como uma condição *sine qua non* para a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva. A primeira constatação é a de que há implicações para o processo de ensino e de aprendizagem de escrita se considerarmos o gênero como modelo, conforme as diretrizes e orientações dos documentos oficiais. A segunda constatação, em decorrência da primeira, admitimos que o gênero é, ao mesmo tempo, *um modelo e uma transgressão*, tomá-lo como (a)mostra abre espaço para a (cri)atividade escrita que “é uma transposição da linguagem interior” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.132), de modo a torná-la inteligível e ressaltar aquilo que é da ordem de um modelo (o iterativo) e de uma transgressão (o inventivo). A partir dessas constatações, para os procedimentos analíticos, constituímos os materiais de análise que compõem o *corpus* heterogêneo desta pesquisa, de acordo com as seguintes ações procedimentais: gravação em áudio das aulas; gravação em áudio das entrevistas com os professores e com os alunos; e a constituição de um acervo de produção escrita dos alunos. Desse conjunto de materiais, analisamos a (a)(tu)ação, em mo(vi)mentos enunciativos, dos envolvidos na relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, as histórias das enunciações, das experiências de linguagem. Além disso, analisamos o discurso no qual se inscreve o dizer do professor em relação ao modo como 'constrói' sua aula em função do saber a ser ensinado e de sua relação com esse saber, a fim de, em outro mo(vi)mento de análise, circunscrever suas implicações na escrita dos alunos. As análises (re)afirmaram que, ao afrouxamento do laço na relação triádica, abrem-se espaços para que os alunos permaneçam à deriva, em vão, impossibilitando-lhes, epilinguisticamente, de realizar um trabalho elaboral sobre a própria escrita. Em razão disso, a instituição escolar vem perdendo sua especificidade, como lugar de ensino, lugar de ensinar o aluno a ler e a escrever e abrindo espaço, cada vez maior, para o treino. Nesse sentido, consideramos que o efeito desse afrouxamento repercute um sintoma que se manifesta em queixa, em denúncia. Logo, com base nessas (d)enunciações, apresentamos o *Esboço em preliminares de uma pro(a)posta de/para intervenção-inter(fere(ê))ncia no trabalho do ensino de escrita* e, assim, buscamos oferecer ao ensino, ao professor, um conjunto de conhecimentos que lhe possibilite a reflexão e saídas.

Palavras-chave: (A)mostra. Afrouxamento. Escola. Ensino. Escrita. Intervenção-inter(fere(ê))ncia. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This thesis is a writing of (d)enunciation because it reveals the language experiences of those individuals who take, in social school space, the social role of the teacher and of the student, for some reason, they feel restrained by a demand which prevents them of teaching and learning how to write – and, even, their own writing. On this basis, we consider some questions concerning Benveniste's theory of enunciation and the teaching and learning process in Portuguese from the triad among teacher – teaching of writing/ knowledge – student, making this theoretical area closer to the pedagogical one. We support in the working hypothesis that is based on the position of the loosening of this triad has its effects in the process of intervention-interference to the point where it does not leave a scar which can remain working on productive effects on the student's writing. As a consequence, we show two findings which allow us to think the teaching of writing in Portuguese is a space for writing creativity in such a way it reveals itself as a *sine qua non* condition for the institutionalized and subjective writing. The first finding is that taking genre as a model has some implications in the teaching and learning process of writing according to the instructions of the official documents. The second finding, as a result of the first one, is the assumption that genre is at the same time a model and a transgression and taking it as a (ex)sample opens space for writing creativity which “is a transposition of the interior language” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 132) in a way this creativity makes it intelligible and highlights what is a model (interactiveness) and a transgression (inventiveness). From such findings, we organize our heterogeneous corpus according to these procedures: recording the classes in audio; recording the interviews we made with teachers and students in audio; and constituting an archive with the students' writing production. From this corpus, we analyzed the (d)enunciative mo(ve)ments in the teacher – teaching of writing/ knowledge – student triad and the history of (d)enunciations, of language experiences. Besides, we analyzed the teacher's discourse in relation to the way he plans his classes based on the knowledge that must be taught and his own way of managing this knowledge in order to understand his interference in his students' writings. Our analyses (re)affirm that when the loosening of the triad happens, the students become lost, what makes them unable of working upon their own writing epilinguistically. Because of it, schools have lost their specificity as a place for teaching students how to read and write as they open space for training, only. On this basis, we consider that the effect of such a loosening generates complaints and denunciations. Therefore, based on such (d)enunciations, we present the *Primary sketches of a proposition for intervention-interference in teaching how to write* and we aim at introducing much knowledge to teachers and students in order to allow them to think about possible ways out.

Keywords: (Ex)samples. Loosening. School. Teaching. Writing. Intervention-interference. Portuguese.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Representação das diferentes perspectivas teóricas que se apresentam como pontos de referência para o estudo e análise do gênero textual	28
FIGURA 2	A escrita como instrumento de objetivação formal para autossemiotização da língua: a língua sobre si mesma.....	68
FIGURA 3	Ilustração esquemática sobre a constituição benvenistiana de linguagem enquanto exercício de criação (ou ilustração sobre a tríade benvenistiana de linguagem: língua – homem – cultura)	88
QUADRO 1	Breve quadro explicativo das noções mobilizadas na pesquisa	94
QUADRO 2	Tabela de símbolos empregados na transcrição das gravações em áudio...	113
QUADRO 3	Quadro representativo dos participantes da pesquisa, dos professores participantes, dos respectivos alunos e das séries de atuação em que as observações das aulas desenvolveram-se	114
FIGURA 4	Versão do recorte da produção escrita discente com a correção de Luís ...	137
FIGURA 5	Versão da produção escrita de Pedro com a correção de Adriana (anverso da folha)	161
FIGURA 6	Texto base e comando da proposta de atividade de Luís	162
FIGURA 7	Versão da produção escrita de Sofia com a correção de Luís	163
FIGURA 8	Versão da produção escrita de Clara com a correção de Beatriz	164
FIGURA 9	Verso da produção escrita de Pedro com a correção de Adriana	179
FIGURA 10	Recorte do verso da produção escrita de Pedro com a correção de Adriana	180

SUMÁRIO

1º INTERVALO		
1	BREVES ESBOÇOS DE NOSSA ESCRITA EM (D)ENUNCIAÇÃO	16
1.1	Introdução	16
1.1.1	<i>Uma prévia para o situar-se no terreno: notações preliminares – no campo da escrita, a língua que se encarna na linguagem nas mãos que se ferem na peneira de quem semeia palavras em (d)enunciação</i>	17
1.1.2	<i>Uma apresentação do contexto teórico e político-institucional do ensino de escrita: a problemática do ensino de escrita baseado em gêneros textuais</i>	26
1.1.3	<i>O contexto de pesquisa</i>	32
1.2	Justificativa	36
1.2.1	<i>Uma história: uma razão de (d)enunciar na e pela escrita</i>	36
1.2.2	<i>Proceder à justificativa</i>	37
2º INTERVALO		
2	(PER)CURSO TEÓRICO	43
2.1	Introdução	43
2.2	Parte I – O campo teórico enunciativo	44
2.2.1	<i>A noção de gênero textual em Rastier</i>	44
2.2.2	<i>Benveniste: em linhas gerais</i>	49
2.3	Parte II – O campo teórico-didático institucional do ensino de escrita no espaço sócio-escolar	57
2.4	Parte III – O campo teórico enunciativo para se pensar a escrita. A escrita em Benveniste: uma escrita que significa	60
2.4.1	<i>Introdução – Língua e escrita: o percurso representativo e gráfico do homem em sua própria história de comunicar-se e viver</i>	60
2.4.2	<i>Escrita: da linguagem interior à transposição</i>	63
2.4.3	<i>O (per)curso representativo e gráfico do homem em sua própria história de comunicar-se</i>	65
2.4.4	<i>Da representação gráfica à escrita: autossemiotização da língua</i>	66
2.4.5	<i>Últimas notas: língua e escrita em homologia entre o falar/ouvir e o escrever/ler</i>	69
2.4.6	<i>Um breve retorno ao semiótico e o semântico: material de análise imprescindível no estudo da língua em funcionamento na linguagem</i>	71
2.5	Parte IV – A escrita da escrita em (d)enunciação: os espaços (I)imitados de escrita (do escrever) no espaço sócio-escolar	73
2.5.1	<i>Escola: que lugar é esse? “– Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir?”</i>	73
2.6	Parte V – (Cri)atividade escrita no espaço sócio-escolar: a questão do iterativo (modelo) e do inventivo (transgressão) na escrita	81
2.6.1	<i>Introdução</i>	81
2.6.2	<i>Benveniste: uma escrita poética que nos constitui enquanto “leitores de linguagem”</i>	82
2.6.3	<i>A língua que se encarna na linguagem: o iterativo (o recorrente) e o inventivo (o transgredir; o criar)</i>	83
2.6.4	<i>Escrita enunciativa: autoria, singularidade e subjetividade no processo iterativo e inventivo do ensino de escrita</i>	89
2.7	Um quadro síntese	93

	3º INTERVALO	
3	(PER)CURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: MO(VI)MENTOS DO PENSAMENTO PARA FINS DA CONSTITUIÇÃO DOS MATERIAIS DE ANÁLISE COMO POSSIBILIDADE DE OBJETIVAR OS DADOS DE PESQUISA	98
3.1	Introdução.....	98
3.2	Primeiro mo(vi)mento: nota sobre a particularidade enunciativa do procedimento de análise	99
3.3	Segundo mo(vi)mento: (per)cursos da constituição dos materiais que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa: “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”	103
3.4	Terceiro mo(vi)mento: o contexto situacional, físico e sócio-escolar, da pesquisa e etapas das ações procedimentais para a construção dos materiais de análise	108
3.5	Quarto mo(vi)mento: uma análise a fazer: “o ponto de vista cria o objeto”.....	114
	4º INTERVALO	
4	UM MO(VI)MENTO DE ANÁLISE: A ESCRITA DA ESCRITA EM (D)ENUNCIAÇÕES.....	117
4.1	Introdução	117
4.2	Tópico I – O professor: da aula e da proposta de escrita (<i>intervenção-inter(fere(ê))ncia</i>) à entrevista	118
4.2.1	<i>Os professores: Adriana(s), Luís(es) e Beatriz(es)</i>	118
4.2.2	<i>Da aula à proposta de escrita</i>	119
4.2.2.1	Da aula: do modelo ensinável ao comando da proposta para a produção escrita	131
4.2.3	<i>Breves considerações – da aula</i>	140
4.2.4	<i>Da entrevista</i>	145
4.3	Tópico II – O aluno: da escrita, <i>intervenção-inter(fere(ê))ncia</i> , à entrevista.....	158
4.3.1	<i>Os alunos: Pedro(s), Ana(s), Sofia(s) e Clara(s)</i>	159
4.3.2	<i>Da escrita</i>	160
4.3.2.1	1ª parte: A questão da <i>intervenção-inter(fere(ê))ncia</i> : o recado em forma de bilhete do professor na produção escrita do aluno	165
4.3.2.2	2ª parte: A questão da <i>intervenção-inter(fere(ê))ncia</i> : as marcas pontuais realizadas pelo professor na produção escrita do aluno	169
4.3.2.3	3ª Parte: A questão da via tentativa de compactuar com o discurso escolar e político-institucional do ensino de escrita para o treino.....	177
4.3.3	<i>Da entrevista</i>	185
	5º INTERVALO	
5	SEGURAR A PENEIRA NUM TERRENO MOVEDIÇO: UM ESBOÇO DE UMA PRO(A)POSTA DE/PARA INTERVENÇÃO-INTER(FERE(Ê))NCIA NO TRABALHO DO ENSINO DE ESCRITA	196
5.1	Introdução	197
5.2	Parte I: Os sujeitos em (d)enunciação	200
5.2.1	Tópico I - <i>A experiência de linguagem no espaço sócio-escolar do ensino médio: a enunciação em (d)enunciação e queixa</i>	200
5.2.2	Tópico II – <i>Discursivizações dos professores sobre o ensino de escrita considerando a pro(a)posta da (a)mostra</i>	203
5.3	Parte II: Esboço de uma pro(a)posta	207

5.3.1	<i>Um mo(vi)mento de reflexão analítica e sugestiva para se pensar a problemática do ensino de escrita baseado em gêneros textuais no espaço sócio-escolar</i>	208
5.3.2	<i>Esboço de uma pro(a)posta de (re)(s)significar o ensino de escrita, baseando-se em uma (a)mostra de textos</i>	217
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
	REFERÊNCIAS	225
	APÊNDICE A – Parte I – Roteiro para a entrevista com o professor	233
	APÊNDICE B – Parte II – Roteiro para a entrevista com o professor	234
	APÊNDICE C – Roteiro para a entrevista com os alunos	241
	ANEXO A – Gravação em áudio de aula – Professora Adriana	243
	ANEXO B – Material de aula – Professora Adriana	246
	ANEXO C – Gravação em áudio – Entrevista completa – Professora Adriana (Parte I)	248
	ANEXO D – Gravação em áudio – Entrevista incompleta – Professora Adriana (Parte II)	253
	ANEXO E – Gravação em áudio de aula – Professor Luís	255
	ANEXO F – Gravação em áudio – Entrevista completa – Professor Luís (Parte I)	261
	ANEXO G – Gravação em áudio – Entrevista incompleta – Professor Luís (Parte II)	271
	ANEXO H – Gravação em áudio de aula – Professora Beatriz	273
	ANEXO I – Gravação em áudio – Entrevista completa – Professor Beatriz (Parte I)	288
	ANEXO J – Gravação em áudio - Entrevista completa – Professora Beatriz (Parte II)	290
	ANEXO K – Gravação em áudio – Entrevista completa – Aluno Pedro	292
	ANEXO L – Gravação em áudio – Entrevista completa – Aluna Ana	298
	ANEXO M – Gravação em áudio – Entrevista completa – Aluna Clara	301
	ANEXO N – Primeira versão da produção escrita de Pedro	304
	ANEXO O – Versão da produção escrita de Sofia	305
	ANEXO P – Primeira versão da produção escrita de Clara	306
	ANEXO Q – Parecer Consustanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – (CEP- UFU)	307

1º INTERVALO

1 BREVES ESBOÇOS DE NOSSA ESCRITA EM (D)ENUNCIAÇÃO

1.1 Introdução

*Tenho o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica
o resto.
[...] o homem não se transfigura senão pelas palavras.
(BARROS, 2010, p. 461, 465).*

A partir da epígrafe acima, é possível percebermos a condição existencial da língua: que se constitui por uma ordem própria (SAUSSURE, 2006 [1916]), mas que dá ao homem possibilidades de manuseá-la² ao viver *na* e *pela* linguagem. Para nós, esse manuseio é, assim como para o poeta mato-grossense, Manoel de Barros, quanto para Benveniste, a condição de que a língua “bem antes de servir para comunicar, a língua serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 222, destaque do autor). É por meio da língua – o sistema (auto)interpretante³ e “o primeiro dos sistemas significantes” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 42), – que nos (trans)figuramos em sujeito. É ela, pois, que nos constitui enquanto tal e permite-nos a relação com o mundo. Para nós, é a língua em palavras que nos possibilita (su)portar a nossa existência, uma vez que na palavra⁴, está a nossa vida. Sem a palavra, não há vida. Ela é a nossa voz/escrita interior. É ela que diz quem somos e quem um dia fomos. A existência é a palavra. Essa condição é, portanto, uma lógica inexorável.

Assim, nesta escrita, é a língua que nos toca, move-nos e motiva-nos a perquirir sobre ela. Como diz Barros (2010), em epígrafe, se é um privilégio de não saber quase tudo, esse privilégio é também, para nós, uma condição que nos permite movimentar na (in)saciável busca pelo saber que sempre estará *na* e *para* ordem do provisório, do contingente, e da incompletude. Nesse sentido, cientes desse limite, buscamos problematizar questões sobre a

² Ao apoiar na posição saussuriana a respeito da autonomia do sistema linguístico e de que a língua, ao homem, dá possibilidades para que ele a manuseie, produzindo um efeito de desconstrução do sujeito psicologizante, Agustini (2010) argumenta que somos capturados pela linguagem, isto é, o homem não é livre em relação à linguagem.

³ Benveniste (2014 [1968-1969]) diz-nos que a língua é o sistema (auto)interpretante por natureza: capaz de autointerpretar e interpretar outros sistemas.

⁴ Entendemos aqui palavra numa acepção que considere o silêncio, as palavras mudas, e não necessariamente a palavra verbalizada e escrita. Mas, ainda, a palavra habilitada pela linguagem a significar.

língua em funcionamento na linguagem⁵ que nos constitui enquanto sujeito e permite-nos, apesar da própria opacidade da língua enquanto realização na linguagem, entender o mundo.

Portanto, esta pesquisa revela-nos esse pertencimento de sujeito(s) *na e pela*⁶ língua. Essa língua discretizada em palavras, em escrita, que se revela em “uma transposição da linguagem interior” (BENVENISTE, 2014 [1968,1969] P.132), e em busca de compreender o(s) sujeito(s) das palavras escritas em (d)enunciação.

Diante dessa tentativa, pensar em propostas de trabalho com a língua é, antes de tudo, saber que nada na língua é simples e ter a veemência de perceber o lugar onde nos situaremos: um terreno movediço.

1.1.1 Uma prévia para o situar-se no terreno: notações preliminares – no campo da escrita, a língua que se encarna na linguagem nas mãos que se ferem na peneira de quem semeia palavras em (d)enunciações

Gostaríamos de abrir esta escrita expressando nossa emoção. Esse lançar palavras em (d)enunciação no solo da escrita tem a pretensão, antes de tudo, de (re)velar que a construção de um (per)curso acadêmico é carregada de sentimentos. Às vezes, um sentimento que vem por momentos de frustração, pois há coisas deixadas de través e que não nos deixam caminhar, semear, como o nosso limite que se opõe a uma força, resultante de uma demanda maior. Não obstante, há a emoção que nos enlaça com a aparente garantia de realização.

E, para não formar ideias de que nos desvairamos e que isso seja um sentimento de utopia, trazemos Barthes (2012 [1975]) que, em seu dizer, harmoniza-se com o nosso expressar de que o resultado de uma escrita é a própria escrita em emoção. Assim, ele diz: “Uma obra teórica [...] edifica-se assim a partir de um movimento (mais ou menos como se costuma dizer: movimento de emoção, movimento do coração); [...]” (BARTHES, 2012 [1975], p.226, destaque em parênteses do autor).

⁵ Circunstaciadas pela perspectiva enunciativa benvenistiana, lugar teórico sobre o qual nos assentamos, consideramos pertinente ressaltar que tratamos sobre a língua em funcionamento na linguagem, pois fazemos referência ao uso. Além disso, ressaltamos que tratamos da linguagem humana que comporta a língua. Nesse sentido ao fazermos referência à *língua em funcionamento* estamos nos abrigando sobre essa posição. Melhor dizendo: “De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular.” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 31, destaque do autor).

⁶ À exceção das referências, como títulos de obras, capítulos, teses, artigos a que nos referimos, esclarecemos que as palavras em itálico e no corpo do texto são de nossa responsabilidade autoral, exceto aquelas em itálico que já vêm seguidas dos seus respectivos autores.

O que nos propomos a desenvolver nesta pesquisa não é uma reelaborarão de uma pesquisa sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa, ou, especificamente, sobre o ensino de escrita baseado em gêneros textuais, nem uma abertura para o esboço de uma sugestão de proposta totalmente nova referente ao ensino de escrita sob uma perspectiva enunciativa benvenistiana. Para além, esta pesquisa é uma escrita da escrita em (d)enunciações que foram se (re)velando⁷ no decorrer da própria escrita desta tese. É, pois, o resultado de demandas em (d)enunciação e *queixa*⁸ de sujeitos que, no campo da escrita, nas mãos ferem-se na peneira em que semeiam palavras em (d)enunciações. Esses sujeitos – professores e alunos – encontram-se no campo das instituições públicas de ensino, em uma das três últimas séries, ao final da Educação Básica, e (d)enunciam um espaço de ensino de escrita que se encontra *em vão*, porque há um vazio, um vão, cujo efeito é de um espaço de escrita rarefeito. Dito de outro modo, um espaço *em vão* do vazio da ausência da (cri)atividade escrita e da tentativa de ir contra a própria natureza do homem enquanto sujeito de linguagem.

Nesse sentido, esta pesquisa, portanto, propõe questões referentes ao ensino de escrita em Língua Portuguesa, como o ensino de escrita baseado nos gêneros textuais⁹, a partir do quadro teórico da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste, conforme, predominantemente e respectivamente, as discussões teóricas em *Problemas de Linguística Geral I* (PGLI), *Problemas de Linguística Geral II* (PGLII), e *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*. Esse quadro teórico conjectura uma noção de enunciação como sendo da ordem da irrepetibilidade, pois, mesmo que o modelo constante que a língua apresenta seja repetido, ele é diferente em cada enunciação, dado que, nesse quadro, num tempo e espaço, únicos e singulares, estão imbricadas questões relacionadas ao sujeito, que é posição, efeito; à subjetividade, constitutiva da língua e não do sujeito; e à intersubjetividade, que pressupõe o outro e torna possível a comunicação linguística.

Queremos à luz dos pressupostos benvenistianos, de pressupostos que mantêm uma estreita relação teórica com a perspectiva enunciativa de Benveniste, assim como a partir de

⁷ Por tratarmos de questões relacionadas à subjetividade, consideramos producente a posição de que as (d)enunciações e queixas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram se revelando e velando. Revelando, no sentido de permitir-nos o olhar perquiridor sobre elas e constituir o nosso mo(vi)imento analítico; velando, no sentido da impossibilidade de acesso a tudo, visto que tratamos de questões de linguagem.

⁸ Tratamos os termos *(d)enunciação* e *queixa* conforme os seguintes desdobramentos: I. A *(d)enunciação* é o colocar-se numa enunciação em denunciação que pressupõe a denúncia como o dar-se a conhecer; II. A *queixa* implica uma (d) enunciação no sentido de lamentar-se em razão de um descontentamento.

⁹ Esclarecemos que, nesta pesquisa, a perspectiva adotada leva em consideração a designação gêneros textuais, pelo fato de a designação gêneros discursivos mostrar-se bastante generalizante em vista da amplitude do conceito discurso que, para Bakhtin (2003), está relacionado com categorias mais amplas do que aquelas da concretude do texto. Desse modo, por nos atermos a questões referentes ao ensino de escrita no espaço sócio-escolar, julgamos pertinente a designação gêneros textuais.

nossas experiências, dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, (re)visitar posições teóricas, conceitos e, de algum modo, harmonizá-las a ponto de (res)significá-las enunciativamente. Em seguida, sob essa luz e a partir dos materiais constituídos durante a nossa pesquisa *in loco*, problematizar o ensino de escrita em Língua Portuguesa, considerando a relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, cujo efeito (dessa relação) é o *afrouxamento*, conforme aventamos na hipótese de trabalho.

A respeito da noção de afrouxamento, para melhor situá-la, faz-se necessário retornarmos à tríade que é a base de nossa problematização. Concebemos que a tríade é constitutivamente relacional, mas há uma razão no modo como a configuramos, pois é dessa (con)figuração que resulta, de algum modo, o nosso entendimento sobre a noção de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*¹⁰ e, com isso, os efeitos dela sobre o processo de ensino e de aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa. A partir dessa configuração triádica, consideramos que, da posição do lugar social¹¹ de professor, decorrem o ensino de escrita/saber e, por conseguinte, advém o lugar social de aluno. Assim, realçamos que é por meio dessa configuração que, em se tratando do lugar social de professor, o processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* repercute nos efeitos sobre o ensino de escrita.

Ressaltamos que ao concebermos em relação contígua, de vizinhança, os termos escrita e saber, constitutivos de um processo, consideramos a posição de que essa relação entre os termos instaura-se em favor de que ambas as noções coexistem em grau de dependência. A escrita é um saber, um saber escolarizado, como também, o saber é aquilo que se materializa *na e pela* escrita. Em situações formais de escolarização, no espaço sócio-escolar¹², a escrita dá-se a partir de um saber. Esse saber também é relativo aos

¹⁰ Há trabalhos que tratam apenas da noção de intervenção. Citamos o texto de Calil (2000), intitulado de *Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno*. No referido trabalho, Calil propõe “desfazer uma concepção de ‘intervenção’ como sinônimo de ‘correção’ preocupada, exclusivamente, em evitar o erro ortográfico ou gramatical” (CALIL, 2000, p.30, destaques do autor). Para ele, “em geral, as intervenções dos professores destacam problemas ortográficos e gramaticais, incidindo sobre uma única versão do texto, que não será re-escrita pelo aluno, mas sim, ‘avaliada’, ‘corrigida’ ou ‘passado-a-limpo’” (CALIL, 2000, p.29, destaques do autor). Com efeito, segundo o autor, esse modo de intervenção apaga a heterogeneidade e a singularidade das práticas de escrita, significando apenas um processo linear, higiênico, objetivo e homogêneo. Na sequência de nossa tese, discorremos sobre nossa concepção de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*.

¹¹ Numa perspectiva enunciativa benvenistiana, o modo de ocupação do lugar social é afetado pela posição do homem na linguagem e, por decorrência, no mundo. Logo, a noção de lugar social diz respeito à ideia de que toda relação social se enquadra numa instituição social que está para a ordem do simbólico, pois é permeada pela linguagem, constitutivamente heterogênea, e que funciona a partir de coerções, contratos. Na condição de sujeitos de linguagem, ocupamos diferentes lugares sociais dependendo da instituição social na qual estamos inseridos, por exemplo, lugares sociais de amigo, professor, cidadão, cônjuge, especialista etc.

¹² O espaço sócio-escolar restringe à instituição escolar, de ensino. Nele, os indivíduos, ao ocuparem um lugar social nesse espaço, atendem às normas, demandas e coerções, diferentemente de outros espaços sociais vinculados a outras instituições, como igreja, família e outros.

procedimentos didático-metodológicos empregados e manejados pelo professor, considerando também as políticas públicas e pedagógicas em favor de um saber a que a instituição escolar se filia. Disso resulta, um saber que é constitutivo da escrita enquanto saber; um saber do professor que ao ensinar a escrita acredita em um modo que lhe é peculiar e subjetivo; e um saber pedagógico e político-institucional que regulamenta as diretrizes e os parâmetros de implementação do ensino de escrita.

Assim também, consideramos necessário esclarecermos a respeito do modo como elegemos a noção de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*. Nós a concebemos de um modo justaposto, envolta de parênteses para isolar o termo *ferir*. Esse modo tem o propósito de (re)s significar essa noção, pois pretendemos com a justaposição considerá-la a partir de uma relação de coexistência em que há uma mútua dependência entre os termos *intervir* e *inter(ferir)*, de maneira que não seja possível dissociá-los, haja vista que essa dependência entre os termos reforça o nosso entendimento de considerá-los em um processo, num todo. Além disso, há um implicativo do emprego dos termos em justaposição, pois esse emprego contribui para o uso dos parênteses que decorrem ou não do ato de *ferir*, resultante do modo como se dá a relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, durante o processo de ensino e de aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa.

Precisamente, sobre a noção de *afrouxamento*, concebemo-la com vistas ao funcionamento da relação triádica a partir do processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* no ensino. Essa relação é constituída por lugares sociais ocupados pelo professor e pelo aluno em decorrência de um saber. O saber sobre a escrita, em razão do afrouxamento, então, desvanece-se, impedindo que o aluno tenha sucesso, posto que o *intervir-interferir* não provoca um ferimento e, em decorrência, uma marca (cicatriz) capaz de produzir efeitos produtivos¹⁴. Lembrando-se de que o afrouxamento é constitutivamente relacional e, por isso, não situado, ou pré-determinado em um dos pólos da tríade. Logo, imprevisível a quem pode ou não (des)favorecer. Além do mais, a noção de *afrouxamento* dá-se em razão do afrouxar do

¹³ A respeito da escolha do termo sócio-escolar, juntos e com hífen, apesar de não o encontrarmos dicionarizado, esclarecemos que essa escolha não atende às normas ortográficas socialmente institucionalizada, visto que o Acordo Ortográfico vigente estabelece que na formação de palavras em que o prefixo ou falso prefixo termina em vogal diferente da vogal com que se inicia o segundo termo da palavra juntam-se com hífen. Nesse sentido, a escolha por essa grafia é de nossa responsabilidade e atende às especificidades, conforme nota de rodapé anterior, a respeito do modo como tomamos o espaço escolar enquanto instituição social específica.

¹⁴ Consideramos que os efeitos de uma marca, cicatriz, são relacionais, pois podem ou não reverberar em efeitos produtivos. Entretanto, apesar do caráter relacional, queremos apostar num processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* que produza uma marca produtiva sob o ensino de escrita.

laço que pode se constituir em razão de um efeito da *intervenção-inter(fere(ê))ncia* em favor do ensino de escrita.

Diante dessas elaborações nocionais, pressupomos então que o afrouxamento da relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno* repercutem seus efeitos no processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, de tal modo que esse processo não fere o aluno, deixando uma cicatriz que permaneça produzindo ali efeitos produtivos sobre sua escrita. Em outros termos, em razão dos efeitos do afrouxamento na relação triádica, esse processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* não altera a relação do aluno com a escrita, de maneira que ela não permite alçá-la ao mesmo tempo a uma escrita institucionalizada¹⁵ e subjetiva.

Dessa pressuposição sobredita, inferimos duas suposições como tentativa de chancelar a possibilidade de saída(s)/aposta(s) que permite(m) considerar que o ensino de Língua Portuguesa é o espaço para a (cri)atividade escrita¹⁶, de maneira que se instaura uma condição *sine qua non* para a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva, a saber:

I. Consideramos que há implicações para o processo de ensino e de aprendizagem de escrita se considerarmos o gênero como modelo, conforme as diretrizes e as orientações dos documentos oficiais. É producente para o ensino de escrita tomar o gênero como (a)mostra, pois a exposição do aluno a um modelo de gênero e não a uma (a)mostra revela-nos que a escola predominantemente reproduz um padrão de texto que se enquadraria em um protótipo textual que se torna instrumento regulador da produção escrita do aluno.

II. Levando em consideração que o gênero é, ao mesmo tempo, *um modelo e uma transgressão*, tomá-lo como (a)mostra abre espaço para a (cri)atividade escrita que “é uma transposição da linguagem interior”, de modo a torná-la inteligível e ressaltar aquilo que é da ordem de um modelo (o iterativo) e de uma transgressão (o inventivo).

Sucintamente, ao considerarmos que o gênero é, ao mesmo tempo, *um modelo e uma transgressão*, apoiamo-nos na posição teórica de Rastier (1998) que define o gênero em razão de seu pertencimento a um conjunto de textos. Por modelo, entendemos o gênero em razão de

¹⁵ Concebemos escrita institucionalizada como a escrita que se requer na Escola ao ensino de escrita em Língua Portuguesa, aquela que se aproxima mais da norma padrão, considerando-a adequada às situações sociais formais em que são esperados certo rigor de formalidade no uso da língua. Conforme os documentos oficiais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que normatizam as diretrizes, orientações curriculares sobre as políticas educacionais da educação brasileira, a aprendizagem dessa escrita capacita os educandos à proficiência em língua portuguesa.

¹⁶ Ao pressupormos, neste estudo, que o ensino de Língua Portuguesa é o espaço para a (cri)atividade escrita, tomamos por iniciativa a posição de considerar o ensino de Língua Portuguesa em **ensino de escrita em Língua Portuguesa**. (destaques nossos).

situar-se no limite de um texto ‘bem comportado’; por transgressão, por constituir-se a partir de uma prática social efetiva e de circulação, atravessada pela subjetividade, posta por uma experiência de linguagem, que produz efeitos na produção, corroborando a posição de que nem sempre é possível limitá-lo.

Metodologicamente, baseando-nos na pressuposição e nas duas suposições sobreditas, procedemos à análise a partir do pareamento das regularidades/das recorrências das (d)enunciações e queixas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e que instituem a tríade relação que ora problematizamos. Essas (d)enunciações que se mostram regulares apresentam-se nos seguintes materiais de pesquisa: nas produções escritas dos alunos; nas transcrições das gravações em áudio das entrevistas com os alunos e com os professores; e nas transcrições das gravações em áudio das aulas.

Didático-metodologicamente, a título de melhor situarmos, nas páginas que se sucedem, delineamos a configuração desta pesquisa em cinco blocos de intervalos. Esclarecemos que a nossa escolha por tratar a configuração deste trabalho em intervalo(s) tem a pretensão de oferecer ao leitor certa independência/autonomia de leitura para o conjunto de partes que constitui cada intervalo. O sentido de independência/autonomia de cada intervalo não está para a ideia de exclusão dos demais, mas de que há, a cada intervalo, a possibilidade de leitura que garanta ao leitor uma compreensão não fragmentária do texto. Essa posição não nos desautoriza a afirmar que a globalidade de compreensão do texto se constitui da relação que se dá entre os intervalos. No entanto, é possível que o leitor, ao (re)visitar um ou mais intervalos, perceba que a cada intervalo há uma constituição de autonomia do assunto e/ou desenvolvimento da temática capaz de uma adequada compreensão de leitura.

A saber, os cinco blocos de intervalos estão assim organizados e distribuídos:

O primeiro intervalo refere-se aos esboços introdutórios e tem o objetivo de situar o leitor a respeito da temática sobre a qual decidimos abordar neste estudo, acrescido de uma breve apresentação sobre o percurso do contexto teórico, político-institucional desta pesquisa. Segue-se aos esboços introdutórios uma parte que se destina às razões pelas quais este estudo se constitui.

O segundo intervalo refere-se ao campo teórico sobre o qual esta pesquisa se assenta, o campo teórico enunciativo e o campo teórico didático-institucional, lócus deste estudo. Já o **terceiro intervalo** destina à apresentação do (per)curso teórico metodológico, seguido do **quarto intervalo** que se refere ao mo(vi)mento de análise.

Em consequências dos resultados analíticos, apresentamos, à parte, um **quinto intervalo** que se destina ao esboço de algumas anotações relativas à nossa saída subjetiva e que se apresenta como uma sugestão de uma pro(a)posta de/para trabalho de ensino de escrita em Língua Portuguesa. Por último, as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas, apêndices e anexos.

Esta apresentação que sucintamente configuramos, em termos que sintetizam algumas das ideias ou temas centrais desta pesquisa, é resultante da problemática que se instaura na relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. A partir dessa relação, (d)enunciaremos uma série de problemas e, com isso, buscamos deslocar a discussão para outro(s) lugar(es).

Sendo assim, eis que seguem alguns dos principais termos, palavras-chaves, decorrentes das problematizações baseadas nessa tríade e que ao longo deste trabalho mobilizaremos: i. O desencaixe da relação entre sujeitos envolvidos associado aos valores de verdade ii. O processo de *intervenção-inter(fere(ê)ncia)*: como esse processo se constrói, visto que, em grande parte, essa construção dá-se em vias da própria imposição do espaço sócio-escolar e/ou da não decorrência do professor sobre a produção do aluno, de tal modo que essas vias têm implicações na assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva; iii. Em consequência das tematizações anteriores, apontamos para o efeito de afrouxamento da relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Adiantamos que esse efeito decorre do fato de que nem sempre o professor demonstra interesse, às vezes por ausência de uma identificação¹⁷, compatibilidade com o saber a ser ensinado, e/ou relativo domínio (preparo) a determinado conteúdo – o que, também, pode apontar para uma falta constitutiva e uma falta teórica. Julgamos que, nesse caso, a própria imposição das demandas político-institucionais do ensino de escrita baseado em gêneros textuais, conforme propaladas nos documentos oficiais¹⁸ e traduzidas nos diferentes materiais didáticos,

¹⁷ A identificação está para a ordem do não controle e do não saber. Ela acontece ou não. Assim, é possível pensarmos a motivação como da ordem da impossibilidade, uma vez que ela resulta do processo de identificação; por isso, não há garantia de que as tentativas do professor, por exemplo, de “motivar” seus alunos possa surtir efeito. A questão é complexa. A identificação do professor com o lugar social de professor abre a possibilidade de que haja implicação subjetiva no jogo da sala de aula, de modo a impelir o professor a buscar saídas para lidar com a contingência da sala de aula.

¹⁸ Como parte da política de ensino, as Escolas Públicas brasileiras atendem às propostas de uma política nacional endereçada ao ensino brasileiro. Essas propostas são resultados das diretrizes arroladas nos documentos oficiais, baseadas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2014 [1996]). Entre os documentos oficiais para fins de regulamentação do ensino público brasileiro e de interesse desta pesquisa, destaco: PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998); PCNEM – *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Parte I: Base Legal* (BRASIL, 2000); PCNEM – *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Parte II: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2000);

corrobora com o agravamento desse afrouxamento, visto que a avalanche de concepções teóricas nas quais esses documentos oficiais se fundamentam produz, com efeito, esse afrouxamento: “é tiro para tudo quanto/que é lado”¹⁹, e o professor não sabe como se livrar. Além do mais, há de se considerar que o professor apropria-se da teoria dentro do possível, porque há sempre uma subjetividade implicada nesse processo e que diz respeito ao modo como o professor apropria-se de determinada teoria. De certa maneira, há uma (re)invenção dessa teoria por parte do professor.

Das temáticas, à maneira de nossa seleção nesta apresentação, em termos que sintetizam algumas ideias que foram se mostrando neste estudo, conforme apresentadas no parágrafo anterior, propomo-nos a pôr à vista dois pontos desta discussão que consideramos também como pontos de reflexão.

O primeiro ponto de discussão e de reflexão está condicionado ao fato de que, ao colocarmos em superfície os problemas do ensino de escrita em Língua Portuguesa, considerando o afrouxamento da relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, as decorrências dessa problemática foram se apresentando. Diante desse fato, esse ponto sustenta a ideia de que a problemática do ensino de escrita não se restringe puro e simplesmente por uma questão do ensino de escrita baseado em gênero textual, ou seja, uma questão de tomar o gênero como objeto de ensino de escrita, porque há incidências de várias discursividades no processo de ensino e de aprendizagem que recaem tanto no professor quanto no aluno, e fazem com que o professor perca-se nelas. Essas discursividades apontam-nos para vários problemas.

Sobre alçar o gênero textual a objeto de ensino, por exemplo, deparamo-nos com a problemática que se instaura em razão da (in)tensa relação entre a circulação social do gênero e a sua inserção no espaço sócio-escolar. Precisamente, sobre o ensino de escrita no Ensino Médio, deparamo-nos com a problemática que decorre de uma demanda que se dá em apelo a uma ordem didático-pedagógica (o ensino de gêneros textuais) atrelada a uma ordem político-institucional (a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, doravante Enem). A saber: treinar o aluno para o Enem, é um fato, determinado por um valor de

PCN + Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002); e as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2006). Esses documentos apontam propostas que estabelecem as diretrizes para a educação básica brasileira e são considerados referências nacionais tanto para o ensino público brasileiro quanto para o privado. Por conseguinte, tais documentos centram-se numa abordagem que se volta para formação de professores, visto que, no “arrolado de posições” discursivizadas, objetivam suscitar reflexões sobre a prática pedagógica, direcionar o planejamento de aulas, orientar a análise e seleção de materiais didáticos e de recursos pedagógicos, e fomentar a construção de projetos educativos.

¹⁹ Expressão de uso bastante comum, popular.

verdade²⁰; propor o ensino de escrita baseado em gêneros é outro fato, e outro valor de verdade, pois exige, sem sombra de dúvida, uma ampliação de possibilidades de gêneros que não se restringe a uma única modelização, como a escrita do “gênero redação Enem”(AGUSTINI; BORGES, 2013)²¹. Há, então, nesse caso, uma inconsistência de saber somado à (im)posição do ensino de escrita baseado em gêneros. Com efeito, decorre o afrouxamento do saber, porque o professor acha que é necessário lidar com tudo isso. Entretanto, às vezes, quase nada faz, porque perde as especificidades do que seja realmente a sua função nesse caso específico: ensinar a escrever.

O segundo ponto de discussão é resultante da globalidade das demandas que foram se revelando. Julgamos que, em virtude da dimensão de (d)enunciações dos participantes desta pesquisa – e até mesmo de suas queixas – sentimo-nos impelidas, precedente às considerações finais, a sugerir uma possibilidade de saída, uma aposta que se enquadra num escopo de algumas anotações relativas a nossa saída subjetiva . Talvez, também, em razão de uma necessidade de respostas a uma demanda que centra uma ideia na premissa de que a pesquisa, necessariamente, deve apresentar uma contribuição teórica “prática”. Por esses motivos, não nos interessa indicar qual dessas exigências sobressai, apresentamos uma sugestão, o esboço de uma *pro(a)posta*²² de ensino de escrita, evidentemente, considerando a perspectiva teórica à qual nos filiamos. Qual é essa sugestão de proposta? A *pro(a)posta da (a)mostra*²³.

Para a efetivação dessa sugestão, o último capítulo, tratamos de configurá-lo em duas partes: na primeira parte, mediante uma seleção de recortes, empreendemos uma exposição dos enunciados dos alunos decorrentes da segunda parte da entrevista (*situação dois*)²⁴ a que

²⁰ Consideramos enunciativamente que o valor de verdade advém de certos efeitos do “discurso socialmente situado”. (TEIXEIRA, 2012, p.62). Essa consideração assenta-se na posição de que “Benveniste ensina que não há um saber sobre a linguagem que não seja ao mesmo tempo um saber sobre o sujeito da linguagem, isto é, que não represente um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações. É possível afirmar, então, que a Teoria da Enunciação por ele desenvolvida ultrapassa o âmbito da análise intralingüística para atingir outros horizontes, na direção das atividades significantes dos homens em qualquer tipo de interação social” (TEIXEIRA, 2012, p.62).

²¹ “Tomamos a produção discursiva no Enem como gênero redação no Enem, pois a nossa posição demonstra [...] que o candidato parte de uma experiência de linguagem em uma prática social efetiva e com fins bem delineados, como o acesso à Universidade, ao certificado de conclusão da educação básica, e a outros programas subsidiados pelo Governo Federal.” (AGUSTINI; BORGES, 2013, p.16).

²² Em razão do sentido carregado que a noção de proposta já tem, fizemos a escolha de *pro(a)posta* que vem intercalada por um *a* entre parênteses, a fim de destacar que tratamos ao mesmo tempo de uma proposta que é uma aposta, uma saída, pois buscamos nos desvincular da ideia de proposta como tarefa a ser cumprida e com previsibilidade de antemão em razão de um descrição prescritiva, como também, da ideia de proposta que é veiculada e fortemente arraigada no contexto das políticas públicas para o ensino que a toma como uma camisa de força para o professor, de maneira que, necessariamente, ele sente-se responsabilizado em atender a essa demanda que já vem, de início, revestida de uma totalidade.

²³ Tomamos a palavra (a)mostra como a apresentação/exposição para o aluno de um conjunto de textos que enformam um determinado gênero textual para se ver e avaliar.

²⁴ Cf. Apêndice C.

eles se submeteram; como também, dos enunciados dos professores, as impressões deles sobre o ensino de escrita considerando a sugestão do esboço de uma *pro(a)posta da (a)mostra*²⁵. Portanto, no **quinto intervalo**, e último capítulo, no qual nos endereçamos para tal tarefa, aprofundamos nossas discussões para os devidos esclarecimentos.

Não poderíamos deixar de esclarecer a nossa posição sobre a questão de considerarmos a disciplina de Língua Portuguesa como o espaço de acesso do aluno a uma língua institucionalizada e subjetiva. Julgamos que a finalidade básica da Escola²⁶ é ensinar o aluno a ler e a escrever. No espaço sócio-escolar, essa finalidade quase sempre se desloca para interpretações equivocadas. Decorrem dessas interpretações, a existência (circulação) de um discurso que responsabiliza o professor de Língua Portuguesa pelo processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, como se essa tarefa fosse única e exclusivamente de responsabilidade dele, como se os professores de Ciências, Geografia, História, Matemática, e de outras disciplinas não precisassem de que os alunos escrevessem, e o exercício da escrita e da leitura fossem algo exclusivamente instrumental.

Por essa razão, neste trabalho, estamos considerando que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa baseia-se em condições capazes de possibilitar ao aluno o ensino e a aprendizagem de uma língua institucionalizada e subjetiva. Portanto, esse espaço não priva a Escola num todo, como os demais professores e profissionais envolvidos, da responsabilidade e do comprometimento com a finalidade básica da Escola: ensinar o aluno a ler e a escrever.

1.1.2 Uma apresentação do contexto teórico e político-institucional do ensino de escrita: a problemática do ensino de escrita baseado em gêneros textuais

Esta pesquisa trata de questões referentes ao ensino de escrita em Língua Portuguesa, haja vista que problematizamos o ensino de escrita em Língua Portuguesa, considerando a relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Por essa razão, não há como esquivarmo-nos da possibilidade de não referirmos à demanda político-institucional do ensino público que preconizam o ensino de escrita baseado nos gêneros textuais.

Diante desse fato, é sabido que, ao lidar com questões relacionadas ao ensino de escrita com base em gêneros textuais, há um grande risco de entrar no jogo de (im)possibilidades, por motivos de que o gênero textual configura-se de determinado modo no

²⁵ Cf. Apêndice B: Parte II – roteiro para a entrevista com o professor.

²⁶ Decidimo-nos pelo termo Escola, em maiúsculo, por considerá-lo em sentido amplo e político-institucional.

contexto socioinstitucional escolar. Em um espaço sócio-escolar, quase sempre, o gênero desvincula-se de uma experiência do aluno com a linguagem que esteja em função de sua (con)vivência social para vincular-se à sua experiência com a linguagem em função de sua aprendizagem. Esse movimento de vinculação à aprendizagem pode acarretar um certo mal-estar no modo como a Escola lida com a problemática do gênero.

Segundo Bathia (2004 apud BEZERRA, 2011, p.602, destaque do autor), em decorrência dos interesses pedagógicos, a forma como a Escola lida com os gêneros textuais, como também a maneira como o livro didático os representa, “os gêneros costumam ser tomados como entidades estanques, dotadas de ‘integridade’ e estabilidade, que podem ser objeto de investigação sem maiores dificuldades” ou problematizações. Assim se dando, o trabalho²⁷ com os gêneros textuais, no espaço sócio-escolar, pode esvair-se na modelização do gênero e, dessa forma, acabar por constituir-se como um obstáculo à assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva.

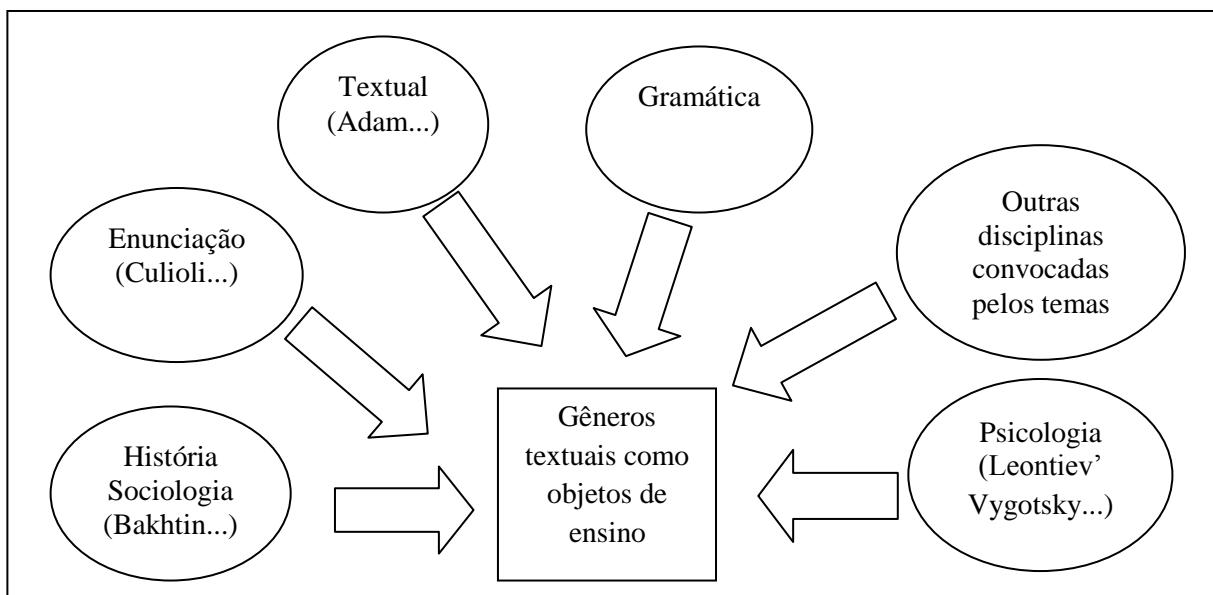
Além disso, supomos que a tensa problemática da inserção dos gêneros no espaço sócio-escolar para o ensino de escrita ocorra em razão das seguintes conjecturas: 1. a reprodução nos livros didáticos dos agrupamentos de gêneros, conforme estabelecidos nos documentos oficiais, de modo a acarretar o processo de didatização dos gêneros textuais, alçados à condição de gênero redação escolar; 2. a migração dos gêneros textuais, isto é, o movimento de ruptura a situações reais de uso da língua para *situações artificiais*, do *faz de conta* (no caso da Escola); 3. a tentativa de a Escola propor o ensino a partir dos gêneros, mas, nessa tentativa, a insurgência das tipologias textuais, em decorrência de uma mescla que os documentos oficiais apresentam entre gênero, texto e discurso, ao ponto de considerar que tudo é gênero; 4. o não enfrentamento das possibilidades de fluidez dos gêneros, em virtude da razão de que a Escola nem sempre, segundo Bhatia (2004 apud BEZERRA, 2011, p. 602), “nos confronta com gêneros que frequentemente são vistos em relação com outros gêneros, com certo grau de sobreposição ou até, por vezes, de conflito”; 5. as inúmeras perspectivas teóricas que elegem o gênero como objeto de pesquisa, servindo de base para a produção de teorias aplicadas ao ensino que toma essas diferentes perspectivas e dispõe-nas em um mesmo *guarda-chuva*; 6. e em virtude das consequências acarretadas por meio da posição anterior, visto que a maior parte dessas teorias apresenta pontos de vista incompatíveis entre si, acarretando contribuições, de certa maneira, insatisfatórias ao ensino. Atrelada a essa posição, está a constatação de que, segundo Bezerra (2011, p.602), “em grande parte de

²⁷ Esse trabalho com os gêneros textuais, no espaço sócio-escolar, a que nos referimos assenta-se no (vi)mento de transposição didática.

pesquisas em análise de gêneros textuais, o procedimento em geral consiste em selecionar e estudar um gênero único e específico, seja ele acadêmico, profissional ou outro”.

Em específico à heterogeneidade de posições teóricas tomadas em relação aos estudos sobre os gêneros textuais, conforme pontuado no parágrafo anterior, a figura representativa, a seguir, retirada do artigo “Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?”, de Rojo (2008), poder-se-á representar a problemática do ensino de escrita baseado em gêneros textuais, em decorrência das diferentes perspectivas teóricas que se apresentam como pontos de referência para o estudo e análise do gênero textual.

FIGURA 1 – Representação das diferentes perspectivas teóricas que se apresentam como pontos de referência para o estudo e análise do gênero textual



Fonte: Rojo (2008, p.98).

Em primeiro lugar, a representação em figura, de Rojo (2008), possibilita-nos problematizar sobre a amplitude teórica da noção de gênero textual, de forma que hoje pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes perspectivas da Linguística são atraídos para esse tema, em razão desse leque teórico de possibilidades e de pontos de partida. Ao pesquisador, compete a responsabilidade de se posicionar e eleger a perspectiva teórica a partir da qual pretende analisar o objeto de sua pesquisa, o gênero textual. Em segundo lugar, sabemos que cada perspectiva teórica aponta para uma maneira particular de o pesquisador posicionar-se diante de um *mesmo* objeto. Se bem que é possível

que esse *mesmo* objeto não seja exatamente o *mesmo* objeto, uma vez que “o ponto de vista cria o objeto”²⁸. (SAUSSURE, 2006 [1916], p.15).

Em terceiro lugar, a partir dos documentos oficiais referentes ao ensino de Língua Portuguesa, notamos, de certo modo, a nosso ver, um movimento *irregular* de apropriação de algumas dessas diferentes perspectivas teóricas, conforme apresentadas no quadro representativo de Rojo (2008), como tentativa de propor uma convivência *pacífica* de pontos de vista teóricos, de certo modo, incompatíveis para determinado fim didático. No entanto, o que percebemos é um aglomerado incoerente de ideias. À Escola, incumbe-se a responsabilidade de *otimizar*, *traduzir* e, por conseguinte, *diluir* esse aglomerado de fragmentadas posições teóricas. Por exemplo: os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*²⁹, doravante PCNEM, fazem referência a diferentes perspectivas relativas à linguagem, assim dizem:

A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia etc. A linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva didática. (BRASIL, 2000, p.5).

Em se tratando da diversidade de perspectivas no manejo com a linguagem, o texto de apresentação, do referido documento supracitado, aponta aos leitores a seguinte sentença que diz respeito a seu propósito: “o objetivo principal do texto é a Escola, pois só lá o encontro entre o pensar e o fazer poderá delimitar o sucesso ou não deste trabalho” (BRASIL, 2000, p.4). Tal propósito acarreta a suposição de que a Escola, necessariamente, deve assumir as diferentes posições teóricas emaranhadas no documento e se responsabilizar pelas decisões tomadas – de algum modo políticas – frente ao que prescrevem os documentos oficiais. Mas, fatalmente, a Escola deverá pagar um preço.

Os excertos e suas respectivas perspectivas, e/ou linhas, correntes... teóricas, a seguir, possibilitam compreender o quão é problemática a construção dos documentos oficiais – em termos de parâmetros curriculares – que procuram criar uma identidade para o ensino de Língua Portuguesa na Escola pública brasileira.

a) Perspectiva da Linguística Funcional:

²⁸ Vale lembrarmo-nos de que Saussure (2006 [1916]) refere-se basicamente à forma, o que não nos desautoriza a pensar na possibilidade de abertura do argumento desse teórico para as questões que incidem na singularidade dos sujeitos na construção do objeto que se propõem a analisar.

²⁹ Referimo-nos à segunda parte deste documento, intitulada de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

“As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas, para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária **como instrumento de trabalho**.” (BRASIL, 2000, p.18, destaque nosso).

b) Perspectiva psicologizante de sujeito:

“[...]. Aprende-se, com a língua, um “**sentido imediato de mundo**”, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis. [...].” (BRASIL, 2000, p.10-11, destaque nosso).

c) Perspectiva Sociointeracionista (Vygotsky):

“O aluno, ao compreender a **linguagem como interação social**, amplia o conhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo.” (BRASIL, 2000, p.10, destaque nosso).

d) Perspectiva da Linguística Textual:

“[...] texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. **É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade.** Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como **unidade significativa global**, quando possui textualidade.” (BRASIL, 1998, p. 23, destaque nossos).

e) Perspectiva discursiva:

“[...] **Relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros**, e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a diversidade do pensamento humano.”

“[...] Deve-se **compreender o texto que nem sempre se mostra**, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugá-lo.[...].” (BRASIL, 2000, p.19, destaque nossos).

f) Perspectiva da Linguística Estrutural:

“[...] Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua. **Ela é um código** ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. [...].” (BRASIL, 2000, p.11, destaque nosso).

g) Perspectiva da Linguística da Enunciação:

“[...] o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar.” (BENVENISTE, 2006 [1966], p.222).

“[...] A **principal razão** de qualquer ato de linguagem é a **produção de sentido**.” (BRASIL, 2000, p.5, destaque nossos).

h) Perspectiva discursiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003):

“Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Esses fragmentos confirmam a proposição de que os *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*, doravante PCN (BRASIL, 1998), e os PCNEM (BRASIL, 2000) não propõem uma teoria, mas apresentam uma proposta enviesada, *um mosaico de coisas*, a partir de perspectivas teóricas diversas. Soma-se a essa posição o fato de que é preciso compreender que não é possível apostar na completude das teorias para o ensino.

Não pretendemos delongar-nos mais sobre o conhecimento da constituição heterogênea de perspectivas teóricas que compõem os documentos oficiais. Acreditamos que esse conhecimento poderá render outra pesquisa. Entretanto, ao propor a problematização sobre questões relacionadas ao ensino, o percurso que aqui esboçamos, mesmo que imediato, sobre as políticas público-institucionais para o ensino brasileiro de Língua Portuguesa, configura-se concernente ao capítulo introdutório desta pesquisa.

Além do conhecimento sobre a heterogeneidade de perspectivas teóricas que compõem os documentos oficiais, de acordo com os excertos anteriormente apresentados, outro conhecimento importante, em referência a esses documentos, diz respeito ao movimento que se faz da teoria, do objeto teórico ao ensino e, propriamente, à consecução do objeto de ensino. Entende-se esse movimento por “transposição didática”³⁰. Para melhor compreensão, o trajeto delineado por esse objeto teórico é da teoria, propriamente dita, em seguida, de sua mediação, até transformá-lo em objeto de ensino, submetido à construção de propostas para sua aplicabilidade ao ensino. Um exemplo de transposição didática é a própria didatização dos gêneros textuais: um objeto de ensino, assim posto nos PCN (BRASIL, 1998), cujas propostas centram-se na formação de professores e na construção de projetos curriculares.

Além disso, ao considerar o gênero como objeto de ensino, a Escola, em decorrência dos manuais e livros didáticos, que traduzem os documentos curriculares oficiais, configura o gênero como resultado de práticas de uso da língua, socialmente institucionalizadas por uma

³⁰ O termo “transposição didática” é de autoria do sociólogo francês Michel Verret, em cuja tese *Le temps des études*, publicada em 1975, emprega esse termo, de cunho sociológico, em referência ao contexto escolar. Mais tarde, Yves Chevallard, didata francês, em seu livro *La Transposition Didactique*, adota a noção de transposição didática, de Verret, para o campo do ensino das matemáticas. Em seguida, Chevallard a reformula ao acrescentar ao tema um estudo de caso, desenvolvido em parceria com Marie-Alberte Joshua. Esse fato resultou na segunda edição da obra em 1991, cujo capítulo referente ao estudo de caso foi intitulado de *Um exemplo de análise de transposição didática*. Em Chevallard, transposição didática é: “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*.” (CHEVALLARD, 1991, p.39, tradução nossa, destaque do autor). “Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d’enseignement*. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé *la transposition didactique*”. CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991, p.39.

determinada ordem. No entanto, de algum modo, ao imprimir certa estabilidade ao gênero, esses instrumentos reguladores (Escola, manuais didáticos, documentos oficiais...) deixam escapar uma tensão: a de que há algo relacionado a uma prática que desloca entre o mesmo e o diferente.

É notório que os gêneros textuais não são homogêneos, o que significa dizer que um gênero pode ser mais rígido nas suas coerções, e outro, não. Por isso, o que se diz sobre um gênero textual específico não servirá para outro gênero, o que torna essa problematização ainda mais complexa. A inclusão de um gênero textual no espaço sócio-escolar, por sua vez, também é algo complexo, uma vez que, por mais que se tente aproximarê-lo de situações de uso social efetivo, no espaço sócio-escolar, ele está em função de uma demanda escolar e, não, da prática de efetivo uso social que o requer ou que pode requerê-lo. Dito de outro modo, embora a Escola possa requerê-lo, ela o faz em condições específicas de ensino e de aprendizagem, uma vez que a Escola é o espaço por excelência do ensino formal(izado).

1.1.3 *O contexto de pesquisa*

Inicialmente, informamos que esta pesquisa poderá denotar certo caráter epistemológico, tendo em vista a forma como a discussão foi conduzida, pois nos permitiu, como professoras e pesquisadoras da Linguística, rever certos conceitos, entender melhor a gênese, o desenvolvimento, as possibilidades e direções de se fazer ciência: (re)pensar o objeto e o método³¹. Em se tratando desse caráter, a perspectiva enunciativa benvenistiana permite-nos pensar epistemologicamente o objeto de pesquisa, uma vez que, conforme dito por Flores e Teixeira (2008, p.109-110), “[...] a linguística da enunciação, vista como unidade para onde convergem as teorias da enunciação, além de assegurar estatuto epistemológico ao campo, impõe outra característica: a enunciação não é um nível de análise da linguagem, mas um ponto de vista”.

Pensar epistemologicamente, então, está na possibilidade de (re)discutir a própria problemática do ensino de escrita em Língua Portuguesa, devido à multiplicidade de recortes e/ou facetas os (as) quais são imputados ao ensino, por exemplo, a temática gênero textual, como já apontada no tópico anterior, é bastante evocada em diferentes campos da ciência e em diferentes perspectivas teóricas que compõem o vasto campo da ciência da linguagem.

³¹ Em se tratando de método, é oportuna a referência a Guerra; Carvalho (2002). Segundo as autoras, o método deve-se fundamentar na possibilidade de repetição do fato, de forma que essa repetição é marcada pela diferença, pela novidade, pela criação, como efeito da relação instável.

Talvez, pelo fato de que o gênero perpassa as ações humanas e, se perpassa as ações humanas, traduz a posição enunciativa benvenistiana de que não há nada que não se passa pelo humano, conforme atesta o próprio dizer de Benveniste:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. **É um homem falando que encontramos no mundo**, um homem falando com outro homem, e **a linguagem ensina a própria definição do homem.** (BENVENISTE, 2005, [1958], p. 285, destaque nossos).

Apropriando-se das palavras de Benveniste, conforme citação anterior, pensar epistemologicamente é falar em gênero que se remete ao homem, à língua e à linguagem, à cultura. É assumir, em decorrência dessa asseveração, a posição que desbanca a condição da linguagem como instrumento de comunicação, pois a linguagem é constitutiva do homem. Em consequência dessa ideia, delega-se a esta pesquisa um caráter, de alguma maneira, epistêmico. Além do que a própria teorização benvenistiana dá ao pesquisador possibilidades de abertura a outras teorizações, tornando-a um campo profícuo para a investigação da língua em funcionamento na linguagem.

Admitida essa proposta benvenistiana, o presente estudo busca problematizar questões concernentes à enunciação e ao ensino de escrita, aproximando o campo teórico enunciativo e o didático-pedagógico, a fim de problematizar, ao final da Educação Básica (do ensino público), o ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*.

Em decorrência dessa problematização, damos evidência a duas considerações como tentativa de chancelar a possibilidade de saída(s) que permite(m) considerar que o ensino de escrita em Língua Portuguesa é o espaço para a (cri)atividade escrita, de maneira que se instaura uma condição *sine qua non* para a assunção do aluno a uma escrita institucionalizada e subjetiva.

A primeira consideração refere-se à posição de que há implicações para o processo de ensino e de aprendizagem de escrita se considerarmos o gênero como modelo³², conforme as diretrizes e orientações dos documentos oficiais. Parece producente para o ensino de escrita tomar o gênero como (a)mostra, pois a exposição do aluno a um modelo de gênero e não a uma (a)mostra parece revelar que a escola necessariamente reproduziria um padrão de texto

³² Tomamos a palavra modelo como uma forma típica ou padrão típico a ser imitado.

que se enquadraria em um protótipo textual que se torna instrumento regulador da produção escrita do aluno.

A segunda consideração trata de reconhecer que o gênero é, ao mesmo tempo, *um modelo e uma transgressão*, tomá-lo como (a)mostra abiria espaço para a (cri)atividade escrita que “é uma transposição da linguagem interior” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.132), de modo a torná-la inteligível e ressaltar aquilo que é da ordem de um modelo (o iterativo: o recorrente) e de uma *transgressão* (o inventivo : a criação).

Apesar de os estudos sobre o ensino de escrita receberem uma atenção especial da Linguística – de abordagem teórica ou aplicada –, há muito a se discutir sobre os diferentes enfoques dados a essa questão, pois ainda nos encontramos nos embates com o fracasso da escrita ao final da Educação Básica.

Sob essa lógica e numa perspectiva de trabalho que venha contribuir também para o ensino de escrita, consideramos oportuno mencionar o objetivo do ensino de Língua Portuguesa, conforme as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006). De acordo com esse documento, levando em consideração os objetivos que orientam o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e que dizem à construção gradativa de saberes sobre textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, no Ensino Médio, espera-se que esse processo possibilite ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Para tanto, o referido documento estabelece que o processo de ensino “implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2006, p.16).

A respeito de outros documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), ressaltamos que os PCN (BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 2000), objetivam a formação de leitores e escritores. Para consecução dos objetivos, insistem sobre a necessidade de a Escola ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando os diferentes modos de uso da língua vivenciados por seus alunos, e expondo-os a diferentes gêneros que circulam efetivamente em variadas instâncias, sejam elas públicas, sociais, ou até mesmo nas instâncias familiares e de grupos de amigos.

Diante desse contexto, acreditamos que os estudos benvenistianos nos credenciam a propor um olhar diferenciado sobre o ensino de escrita no espaço sócio-escolar, cujo foco diz respeito a certa proximidade entre o objeto de estudo de Benveniste e o objeto de estudo para

o ensino de escrita em Língua Portuguesa – a língua em funcionamento na linguagem –, conforme, respectivamente, as discussões teóricas em: *Problemas de Linguística Geral I* (PGLI), *Problemas de Linguística Geral II* (PGLII), *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*, e nos documentos oficiais que predizem e normatizam as políticas e diretrizes brasileiras para o ensino.

Apontamos, conforme Agustini e Borges (2014), que essa aproximação, no espaço sócio-escolar, não se sustenta e revela, de início, a contradição constitutiva nos modos como as discursividades sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa são construídas no material didático de Língua Portuguesa, uma vez que a Escola pretende que o aluno apre(e)nda uma língua institucionalizada, que tende à homogeneidade e, por conseguinte, a um limite de “texto bem comportado” (AGUSTINI; BORGES, 2014, p.196).

No entanto, apropriar-se da língua, conforme Benveniste, constitui-se na possibilidade de o aluno subjetivar-se, e isso implica a não homogeneidade e fixidez de modelos, porque a língua, em funcionamento na linguagem, é constituída de uma natureza de duplo caráter³³ em que estão imbricados os aspectos iterativo (recorrente) e inventivo (*transgressão*: criação). Nesse sentido, à Escola cabe ensinar a norma padrão em dois aspectos difíceis de serem trabalhados. O primeiro refere-se à assunção do aluno a uma escrita institucionalizada. Por conseguinte, a demanda do ensino de escrita parte das regras de uso da língua, isto é, parte da norma culta da língua em que sobressaem predominantemente os aspectos iterativos, recorrentes da língua. O segundo aspecto refere-se à autonomia de escrita, cuja prerrogativa parece ser a subjetividade em que sobressaem predominantemente os aspectos inventivos e, necessariamente, não há como a subjetividade ser abolida, visto que ela é resultante do sujeito que se constitui *na e pela* língua em funcionamento. Dito de outro modo, o aluno deve escrever de modo homogêneo e, ao mesmo tempo, escrever de modo próprio³⁴.

Basicamente, neste trabalho, fundamentamo-nos na perspectiva enunciativa benvenistiana e propomo-nos a uma investigação que atenda aos estudos linguísticos ao ensino de escrita em Língua Portuguesa. Esperamos que esse estudo possa contribuir para reflexões sobre o lugar do ensino de escrita no espaço sócio-escolar, em se tratando do modo como se dão as intervenções- inter(fere(ê))ncias do professor sobre a escrita do aluno.

³³ Para não incorrermos em problemas conceituais, a título de esclarecimento, há duas distinções que são mantidas ao longo de nossa escrita. Trataremos de mencionar o duplo caráter da língua em funcionamento na linguagem, levando-se em conta o iterativo e o inventivo; como também de mencionar a natureza duplamente significada da língua (também em funcionamento), levando-se em consideração o semiótico e o semântico.

³⁴ Próprio aqui está no sentido de apropriado ao uso específico da língua em que o aluno está implicado. Assim, apropriar-se da língua significa torná-la apta ao uso específico que a condição de escrita evoca.

1.2 Justificativa

A linguagem e a vida são uma coisa só.
(ROSA, 1965 apud LORENZ , 1983, p.47).

Eu sempre guardei nas palavras os meus desconcertos.
(BARROS, 2010 [1916], p. 459).

1.2.1 *Uma história: uma razão de (d)enunciar na e pela escrita*

Há algo na escrita que me³⁵ constitui significativamente em um modo e que talvez possa representar o motivo pelo qual me instiga a investir neste trabalho. É talvez, em enunciação, a marca, a cicatriz, que aqui venho explicar. Algo sobre mim e que representa minha essência e constitui-me enquanto em sujeito *na* e *pela* escrita. Rememoro a minha inscrição subjetiva nesse processo laborioso da arte de escrever.

Fui alfabetizada, informalmente, aos 05 anos, nos anos de 1975. Dona Didi, assim chamada, senhora de meia idade, minha vizinha, sem nenhuma pretensão e incumbência incômoda, no canto da mesa de sua humilde cozinha, lidando com os afazeres domésticos, imergia-me nas descobertas das palavras.

Passados alguns anos, no início da década de 80, na sexta série do Ensino Fundamental, um episódio talvez seja a diferença que tanto me impele a compreender os desígnios da escrita. Na aula de *Português*, uma admirável professora, de olhos esverdeados e inesquecíveis, entregara-me o pequeno caderno de brochura, caderno de redações, encapado a papel, que pertenceu a mim. Nele estava um texto de minha autoria, cujo título era *A lua*, e as palavras iniciais ecoam ainda em meus pensamentos: “Todos os dias à noite, aprecio a lua...”.

O fato é que me deparei com um risco, em forma de círculo, em caneta vermelha, na expressão “os dias”, como tentativa da professora de expurgá-la dali, em minha compreensão. A atitude da professora inquietara-me profundamente, entretanto não consegui dizer a ela qualquer palavra. Sabia que não havia nenhum problema em dizer “todos os dias à noite”, até porque está adequadamente correto. Todavia, por tratar de uma professora, de uma figura magistral aos meus olhos, aos modos como fui educada, a minha decisão foi de condescender.

³⁵ Sobre o estilo deste texto, esclarecemos que há flutuações entre a 1^a pessoa do singular e 1^a pessoa do plural, visto que há momentos em que se faz necessária a marca de 1^a pessoa do singular por tratar especificamente de uma história de docência vivenciada de modo singular. A nosso propósito, essa flutuação constitui um fator facilitador do entendimento do texto para o leitor e não como um desvio da ordem gramatical institucionalizada, conforme preveem os cânones da escrita acadêmica.

Talvez, essa renúncia à superioridade reverberou-se numa busca que me incita a compreender a escrita como a possibilidade de um sujeito viver.

1.2.2 Proceder à justificativa

Esta pesquisa advém de um questionamento oriundo de nossa prática docente. Esse entusiasmo, diríamos teórico, aflorou durante os embates vivenciados entre os professores e professores e entre os professores e alunos, ao depararem-se com o modo como as discursividades sobre o ensino de escrita baseado nos gêneros textuais se constituem. Esse modo, especificamente, em se tratando de uma experiência de linguagem enquanto professoras e pesquisadoras, possibilitou-nos aberturas, interrogações as quais constituem o germe que resultou nesta pesquisa.

Aqui, então, está um pouco de nossa história, história que se (trans)figura em nossa escrita. É essa escrita, então, que nos permite atuar como sujeitos *na* e *pela* língua em funcionamento na linguagem, na relação homem e mundo, homem e homem no mundo dos homens e, assim, inscrever nossa existência e realidade no mundo. Em outras palavras, a escrita permite-nos a experiência de viver. A experiência de viver é a experiência de linguagem³⁶, porque somente *na* e *pela* linguagem podemos nos relacionar com outro e com o mundo. Diante disso, o estudo sobre o qual ora nos debruçamos revela nossa tentativa de mostrar essa experiência de viver via escrita, constituindo-se, ao mesmo tempo, em nossa própria escrita e em nosso olhar sobre a escrita em (d)enunciação de outrem.

Podemos afirmar que, talvez, o interesse direto nesta pesquisa está nisto: esta é uma tese em (d) enunciação³⁷. Primeiramente, porque ““escrever” é ‘enunciar’” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.181, destaque do autor). Sendo assim, esta escrita é uma escrita em (d) enunciação, no sentido de revelar-se, dar-se a conhecer e, não com a pretensão de imputar a culpa a; acusar-se. Em segundo lugar, porque essa escrita em (d) enunciação permite-nos (d)

³⁶ No artigo *Gênero redação Enem: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada*, de Agustini e Borges (2013), as autoras buscam compreender a produção escrita no Enem para além de um tipo textual. Nesse intuito, propõem a tomada de uma posição que vê a produção de escrita como uma experiência de linguagem, já que pressupõem que tal produção constitui-se a partir de uma prática social efetiva que deveria garantir ao candidato o lugar de sujeito *na* e *pela* língua, de modo a (re)velar sua experiência de linguagem. Entendem que se o candidato, na produção escrita de seu texto, obtém êxito nesse manejo, em atendimento à proposta, esse manejo adequado é resultado de sua experiência de linguagem, que organizou sua realidade em consonância com a realidade social, fruto do aspecto social da linguagem, o semantismo social, e, por isso, além de social é uma experiência subjetiva.

³⁷ A escrita desse enunciado é fruto de nossa inspiração recoberta ao dizer de Barthes “o interesse direito do novo livro de Benveniste está nisto: é o livro da enunciação” (BARTHES, 2012 [1966;1974], p.212).

enunciar uma série de acontecimentos³⁸ que se fundam na relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno* e nos apontam para deslocamentos, conforme as análises adiante permitem indicar.

Essas relações, inclui-se a relação *professor – ensino de escrita/saber – aluno* sobre a qual sustentamos a problematização desta pesquisa, são constitutivas de acontecimentos que são estruturados via linguagem, pois é *na* e *pela* linguagem que os acontecimentos atualizam-se e estruturam-se, e é, portanto, por meio dela que temos acesso aos acontecimentos que sempre estarão para a ordem de um devir, no insistir ou repetir-se, e, pois, diferenciar-se (SOUSA DIAS, 1995), de maneira que eles se esbarram na imprevisibilidade, na contingência e no movimento de sentidos. Assim, na linguagem, tudo é imprevisível e, por isso, relacional, visto que a todo momento estamos mudando as relações que são constitutivamente históricas.

Em um dos trechos de Benveniste, encontramos uma posição que, para nós, sobressai, e, talvez, condensa a justificativa desta pesquisa. Essa posição diz-nos que ““enunciar algo” é ‘propor uma realidade’ (há ‘*um certo estado de coisas*, uma nova situação’, uma experiência a ser compartilhada), [...] ‘um pensamento se enuncia em palavras’” (BENVENISTE, 2012 [1968-1969], p.77, destaque do autor). Esse dizer, pois, repercute o propósito desta laboriosa empreitada: uma escrita em (d)enunciação, cujos sujeitos protagonistas tracejam o desenho desta escrita que se resplandece/materializa nestas laudas e é resultante de uma experiência de linguagem compartilhada em que se afirma ou questiona-se uma realidade. Uma realidade que, a nossos olhos, é, para cada um, singular e válida na unicidade:

“[...]. Unicamente uma “realidade de discurso”, que é coisa muito singular. *Eu* só pode definir-se em termos de “locução”, não em termos de objetos, como um signo nominal. *Eu* significa “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*”. Instância única por definição, e válida somente na sua unicidade. (BENVENISTE, 2005 [1956b], p. 278, destaque do autor).

³⁸ De uma perspectiva enunciativa benvenistiana, a noção de acontecimento é compreendida a cada vez que o locutor emprega a língua e situa-se no presente da enunciação, representado “no *presente* da instância da fala” (BENVENISTE, 2006 [1965], p.74, destaque do autor). “Este presente é reinventado a cada vez que um homem fala porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido” (BENVENISTE, 2006 [1965], p.75). Fundamenta-se, a partir desse argumento, a questão da irrepetibilidade. Em uniformidade de ideias com a perspectiva do acontecimento como da ordem de uma irrepetibilidade, encontramos em Sousa Dias (1995), especificamente em seu texto “O que é um acontecimento?”, certa aproximação com a posição enunciativa de Benveniste. Nesse texto, Sousa Dias (1995) propõe analisar a noção de acontecimento sob o crivo da filosofia evenemencialista, de Deleuze, que se debruça sobre os eventos puros. Segundo Sousa Dias (1995), o acontecimento é o virtual, já o sentido “é a dimensão virtual, ou evenemencial, de toda a enunciação, ele é a mesma coisa que o acontecimento mas reportado à linguagem. Por isso, em termos deleuzianos, uma lógica do sentido equivale a uma lógica do acontecimento, e vice-versa” (SOUSA DIAS, 1995, p.98). A partir dessa posição, inferimos que o sentido está em relação de existência com o acontecimento e, por conseguinte, vai produzir a diferença, de maneira que ele não é puramente linguístico.

A constituição teórica veio quando, na condição de aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), matricolei-me no primeiro semestre de 2011, na disciplina “Tópicos em linguística: teoria da enunciação”, ofertada pela professora Cármem Agustini. Atrelada a essa constituição teórica, a constituição prática. Essa se explica pelo lugar social em que eu me encontrava – e até o momento eu me encontro –, na condição de professora da Educação Básica, precisamente no Ensino Médio.

Teoricamente, este estudo se realiza também em razão do legado deixado a nós por Benveniste sobre o estudo da língua numa perspectiva teórica enunciativa, levando-se em conta, a nosso ver, a bandeira teórica que se ergueu em Benveniste, e cuja marca emblemática é: *língua/linguagem – homem – sociedade*. Esse legado nos fornece possibilidades de teorização, pois a contribuição teórica benvenistiana mantém-se em aberto, como a possibilidade de uma teorização sobre a distinção entre a enunciação falada e a enunciação escrita, partir do quadro por ele esboçado no texto “O aparelho formal da enunciação”. Sobre isso, Benveniste (2006 [1970], p.90) afirma que “ampas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso [...].” Diante disso, encontramos, também, razões para essa empreitada teórica que ora decidimos fazer.

Esperamos que este trabalho contribua para a prática docente em sala de aula com relação ao modo como as propostas para o ensino de Língua Portuguesa são geridas, em se tratando especificamente do ensino de escrita. Consideramos que seja necessária a compreensão da língua enquanto realização na linguagem e constitutiva de um duplo caráter em que o caráter iterativo (aquilo que está para o recorrente) e o inventivo (aquel que está para o inventivo, a *transgressão*) estão em constante evidenciação – e, a nosso ver, constitutivamente imbricados – num ato de escrita em que a irrepetibilidade e a singularidade estão em jogo a todo momento, a cada ato em que o locutor se apropria da língua e se coloca em sujeito.

Esperamos talvez que este trabalho seja um ponto de referência para a reflexão sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa, principalmente, para aqueles que se encontram envolvidos com ela. Sabemos que, para alguns, muito do que expressamos aqui pode ser uma mera utopia, mas acreditamos que essas reflexões podem se constituir de subsídios para a tomada de caminhos, pois a repetição teórica que se instaura por meio de uma problematização, e aqui ela se constitui de um olhar reflexivo sobre o ensino de escrita, já vem revestida de uma diferença.

Consideramos que seja necessária uma postura comedida daqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem diante das propostas públicas e político-institucionais que chegam à Escola como tentativa, a nosso ver, de tamponar o problema do fracasso do ensino de escrita, em vista de que nem sempre as empregam com conhecimento de causa em favor de simplesmente *estar em voga*. Apesar de que não seja possível criar algo do nada, a incorporação de técnicas, de metodologias, e de materiais de outros países têm sinalizados que não estamos diante de uma aposta salvífica, uma solução. Essa aposta nada mais é que um ledo engano. (A título de exemplificação, pensemos aqui na problemática da questão do ensino de escrita baseado em gênero textual, considerando a (in)tensa relação entre a circulação social do gênero e a sua inserção no espaço sócio-escolar).

Há, por exemplo, inúmeros fatores que estão por detrás desses modismos e, muitas vezes, não são colocados em evidência: tomemos por base o objetivo básico da Escola que é ensinar o aluno a ler e a escrever. No entanto, o que vemos é um descentramento, afrouxamento, desse foco, como também, a circulação de uma ideia culturalmente arraigada de persistência ao fracasso, incorporada por pais, alunos, professores. Em movimento, a todo vapor, a fumaça dessa ideia se espalha sobre um conformismo que justifica a alta tolerância ao fracasso³⁹.

Queremos também afirmar que o nosso propósito não busca uma aplicabilidade direta ao ensino, pois tenderíamos para o terreno da prescrição, do receituário, e/ou da pesquisa como mercadoria: vender um produto, “uma promessa” (nesse caso, uma metodologia, um método de ensino). Não obstante ao pensamento culturalmente arraigado que busca converter a pesquisa em resultados imediatamente aplicáveis, este estudo centra sua preocupação no saber, no saber da reflexão crítica, no saber próprio em fazer ciência, em fazer pesquisa. Os resultados das análises que serão expostos, por ventura poderão verter de possibilidades, como um conjunto de repertório (de conhecimentos) para o ensino, para o professor, especificamente, de maneira que essas possibilidades façam-no (re)pensar no ensino de escrita no espaço sócio-escolar.

Em se tratando da perspectiva enunciativa, e sobre a importância de se trabalhar os usos que se faz da língua a partir dos enunciados, consideramos a seguinte afirmação:

³⁹ Aqui há uma circulação da culpa em relação ao fracasso da escrita. Sempre a delegar a responsabilidade pelo fracasso da escrita ao outro. Por exemplo, a culpa imputada aos professores alfabetizadores pelos professores que lhes sucederão. Daqueles professores que, por não ministrarem a disciplina de Língua Portuguesa, se acham no direito de se desresponsabilizarem pela tarefa do ensino de escrita, e de pais e/ou outros que ajudam a engrossar o coro.

Os estudos da enunciação têm uma marca que os diferencia dos demais estudos linguísticos: em todas as versões, a enunciação apresenta-se como uma reflexão sobre o dizer e não propriamente sobre o dito. Estudar a enunciação é dirigir o olhar para o fato de o locutor ter dito o que disse e não para o dito em si. O estudo do dito, do enunciado, é relevante para que por intermédio dele se chegue ao dizer, à enunciação. [...] sendo um campo constitutivamente heterogêneo, sempre é possível a ele acrescentar um certo olhar sobre a enunciação ou uma interface ainda não abordada. [...]. (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p.109-110).

Acreditamos que ao discutir/problematizar questões relativas ao ensino de escrita no espaço sócio-escolar ao final da etapa da Educação Básica, os resultados desta pesquisa, além de contribuir com os recentes estudos em Linguística, trarão alguma contribuição à compreensão da língua em funcionamento na linguagem, tendo em vista o ensino de escrita numa perspectiva enunciativa. Lembrando que a língua enquanto realização na linguagem é algo tão complexo⁴⁰ que não há teoria que a contemple.

Especificamente sobre o final da etapa da Educação Básica do ensino público brasileiro, abrimos um espaço para afirmar que é necessário esclarecer que, ao problematizar questões sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa, no espaço sócio-escolar, ao fim no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, e considerando a problemática que se instaura na relação entre *professor – escrita/saber - aluno*, não há como afirmar que a contribuição deste estudo restrinja-se ao Ensino Médio, pois as análises, indiscutivelmente, constituir-se-ão de posicionamentos que dizem respeito ao ensino de escrita na Escola pública e, consequentemente, repercutirão, de forma indireta, nos demais níveis de ensino, como o Ensino Fundamental. A própria constituição da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, doravante LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2014 [1996]), peça-chave para a construção de documentos oficiais, como matrizes curriculares, conforme o artigo 35 que define o Ensino Médio como “etapa final da educação básica”, e seu inciso primeiro⁴¹ que prescreve que, nessa etapa, o Ensino Médio se constitui como “a consolidação e o

⁴⁰ De um modo, podemos pensar na tamanha complexidade da língua, considerando a impossibilidade de acesso a sua totalidade. Aos modos de Saussure, para se ter acesso à totalidade da língua, seria necessário somar todos os cérebros humanos. “A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos”. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 27).

⁴¹ A título de esclarecimento os demais incisos do Art. 35 estabelecem as seguintes finalidades para o Ensino Médio: “ II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2014 [1996], p.24).

aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2014 [1996], p.24).

Somando ao exposto no parágrafo anterior, está outra peculiaridade do Ensino Médio que diz respeito aos modos de organização dos conteúdos à atuação da Escola em relação ao preparo dos alunos que, ao término da Educação Básica, submeter-se-ão ao Enem. Atendendo a essa particularidade, os materiais didáticos devem traduzir suas propostas didáticas baseadas nas orientações discriminadas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa (BRASIL, 2011), estabelecida a partir dos eixos cognitivos comuns⁴² a todas as áreas e das competências específicas de cada uma. No caso da área de Língua Portuguesa, ela constitui-se da descrição das competências e de suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Diante disso, ressaltamos que é nesse contexto político que se constitui o lócus desta pesquisa.

Sendo assim, cabe a nós sustentar a *escolha*⁴³ a qual decidimos problematizar esta pesquisa e, apesar dos limites – dos limites de qualquer teoria, os quais não devemos negar – trabalhar naquilo que é da ordem do possível, haja vista que, segundo Agustini (informação verbal)⁴⁴, tudo que se apresenta no resultado de pesquisa é uma parcialidade. Além do mais, acreditamos que um dos méritos da pesquisa é olhar para o próprio fazer. É, pois, o que tentamos fazer aqui.

⁴² Esses eixos cognitivos comuns são: “1. o domínio das linguagens tanto no que diz respeito à norma culta da Língua Portuguesa quanto ao uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; 2. a compreensão de fenômenos que se traduz na construção e aplicação de conceitos de várias áreas do conhecimento; 3. o enfrentamento de situações problema, por meio da seleção, organização, interpretação de dados e informações representados de diferentes formas; 4. a construção de argumentação, relacionando informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas e 5. a elaboração de propostas de intervenção na realidade tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na Escola, o respeito aos valores humanos, levando em consideração a diversidade sociocultural”. (BRASIL, 2011b, p.83).

⁴³ Evidenciamos que não se trata de uma mera escolha, pois somos capturadas/vimo-nos capturadas e, assim, “escolhidas”.

⁴⁴ Informações fornecidas por Cármén Lúcia Hernandes AGUSTINI durante a aula na disciplina: Seminário temático de pesquisa 2: abordagens teórico-analíticas em AD, ministrada pelos professores: Profa. Dra. Cármén Lúcia Hernandes Agustini e Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Uberlândia - MG, 24 de abril de 2012.

2º INTERVALO

2 (PER)CURSO TEÓRICO

2.1 Introdução

Um caminho a seguir entre os galhos das vastas e frondosas árvores no campo da linguagem...

Selma Zago, Verão, 2014.

Muitos estudiosos tentam ganhar o jogo com a língua na linguagem e, de algum modo, tentam sobrepor uma posição (de)limitadora que, ao contrário do que poderíamos pensar, não permite fechamento, mas abertura(s), pois na linguagem há sempre algo que nos escapa e, por conseguinte, não há completude. Buscamos, então, inspiração em muitos – ao contrário de um pensamento totalizante – que procuram compreender as regras do jogo e, também, subsídios para as propostas que ao longo deste estudo problematizamos.

Desse modo, cumpre neste **segundo intervalo** traçarmos o (per)curso da fundamentação do recorte teórico desta pesquisa, tomando como base, no campo teórico enunciativo e no campo teórico-didático a concepção de escrita em Benveniste. Para a exposição deste capítulo, procedemos à seguinte configuração: na **parte II**, elucidamos sobre a noção de gênero em Rastier e, em seguida, dedicamo-nos a algumas noções centrais da teoria de Benveniste. Na **parte II**, abordamos o campo teórico-didático institucional sobre o ensino de escrita no espaço sócio-escolar. Na **parte III**, retornamos ao campo teórico-enunciativo, a fim de estabelecer um (per)curso sobre a escrita em Benveniste. Na penúltima parte, **parte IV**, propomos uma retomada mais precisa – e até mesmo mais incisiva – sobre o lugar da escrita no espaço sócio-escolar. Já na **parte V**, tratamos sobre a escrita enunciativa, considerando os aspectos iterativos e inventivos da linguagem. Por fim, apresentamos *Um quadro síntese* em que dispomos um conjunto de noções teóricas que foram apresentando-se, no transcorrer deste (per)curso teórico, como relevantes (e, sobretudo, centrais) para o entendimento sobre as discussões analíticas promovidas neste estudo.

2.2 Parte I – O campo teórico enunciativo

2.2.1 A noção de gênero textual em Rastier

Sobre o campo teórico enunciativo, esta pesquisa ocupa-se da teoria da enunciação de Benveniste, além de esboçar algo do encontro entre Saussure e Benveniste, a fim de trabalhar aspectos básicos da teoria da enunciação. Propomos trabalhar as noções centrais da teoria da enunciação benvenistiana: língua, linguagem, subjetividade, intersubjetividade, enunciação, escrita, e outros, como também (re)(s)significar, a partir desse quadro teórico enunciativo, a noção de gênero em Rastier (1998, 2001).

Vale ressaltar que o funcionamento da linguagem, a partir da perspectiva enunciativa de Benveniste, abre a possibilidade de um diálogo com a teorização de Rastier (1998, 2001), uma vez que o aspecto social pode ser colocado em paralelo com a normatização do gênero em Rastier e o aspecto subjetivo com a *transgressão*. Assim, podemos compreender que Rastier, em certo sentido e sem o colocar explicitamente, também abre sua teorização à questão da subjetividade, como também aos aspectos iterativo (recorrente) e inventivo (*transgressão*), constitutivos da dupla natureza da língua em funcionamento.

Especificamente, sobre a noção de gênero textual, apoiamo-nos na posição teórica de Rastier (1998). Desse teórico, julgamos pertinente também elucidar algumas questões que atravessam a problemática do texto, como o sentido e o contexto, pois tais noções imbricam-se na própria constituição da noção de gênero proposta por Rastier (1998). É, pois, no texto *Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage*⁴⁵ que essas noções são discutidas epistemologicamente. Essa discussão dá a Rastier subsídios para definir gênero textual de modo relativo, na dependência de um *corpus*⁴⁶ de textos, cuja função é fazer reconhecer socialmente um texto como pertencente a um certo

⁴⁵ O problema epistemológico do contexto e o status da interpretação nas ciências da linguagem. (tradução nossa). As demais traduções que se sucedem são de nossa autoria também.

⁴⁶ Segundo Fromm (2003 apud AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p. 124, destaque dos autores), “*corpus*, na área da Linguística, indica uma coleção de textos reunidos, de áreas variadas ou não, com um propósito específico de análise”. Precisamente, ao longo deste trabalho, tratamos sobre a noção de *corpus*, em itálico, considerando uma relação entre a posição rastieriana e a enunciativa. Sobre a primeira perspectiva, a noção de *corpus* é relativa ao conjunto de textos (RASTIER, 1998); sobre a segunda, *corpus* é relativo a “um conjunto de recortes de linguagem cuja constituição visa à descrição e análise de um fato linguístico, sendo que este fato pode assumir um caráter de regularidade ou de singularidade” (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p.124). Especificamente sobre os materiais para análise, em primeira instância, rastierianamente, eles são constituídos por um conjunto de textos coletados durante nossas idas às instituições de ensino. Esses textos referem-se às transcrições das gravações em áudio de entrevistas e de aulas, e xerocópias das produções escritas dos alunos. Em segunda instância, benvenistiamente, selecionamos partes desse conjunto, em recortes de textos, para o desenvolvimento de nosso mo(vi)imento analítico. Nesse sentido, esses recortes pressupõem “um agente que eleja o que do(s) texto(s) selecionado(s) será descrito e analisado” (AGUSTINI; BERTOLDO, 2011, p125).

gênero. Nesse sentido, o gênero se (con)figura como forma de reconhecer o pertencimento de um texto a um *corpus* de textos; daí ele trabalhar o gênero textual como modelo e transgressão.

Ao dar um tratamento epistemológico à noção de contexto e ao levar em consideração a problemática do sentido, Rastier (1998) parte das duas tradições da ciência da linguagem: a lógico-gramatical, centrada no signo, e a retórico-hermenêutica, fundada no texto, a fim de elucidar os limites do contexto no estatuto dessas correntes linguísticas.

Rastier (1998) recorre à história como elemento primordial dessa teorização, pois, para ele, há uma rede de memórias que afeta a questão do contexto e, consequentemente, do sentido⁴⁷. No entanto, há teorias linguísticas que recusam essa posição e, para o autor, “A recusa à história está correlacionada à desculturalização da linguagem, condição de possibilidade das gramáticas universais” (RASTIER, 1998, p.105)⁴⁸. Os efeitos dessa recusa incidem no modo como a língua é entendida no espaço sócio-escolar, na relação entre o professor e o ensino de escrita/saber, como também em diferentes livros didáticos em circulação, uma vez que, quase sempre, tanto o professor quanto esses espaços de circulação desculturalizam a língua ao tomá-la como instrumento; inclusive, como instrumento para adquirir cultura.

Em Benveniste (2006 [1970]), tanto a língua quanto a sociedade constituem o princípio fundamental de condição de vida coletiva e individual. Nesse sentido, Benveniste (2006 [1970]) radicaliza sua posição ao considerar que não há sociedade sem língua, isto é: “a língua interpreta a sociedade. A sociedade torna-se significante na e pela linguagem, a sociedade é o interpretado por excelência da língua” (BENVENISTE, 2006 [1970], p.98). Nessa perspectiva, não há separação entre língua e cultura. Ao contrário, a cultura resulta do fato de o homem viver *na* e *pela* linguagem. Assim, é possível dizermos que, nesse sentido, o pensamento de Rastier coaduna-se ao pensamento de Benveniste.

De modo crítico, Rastier (1998) traz questões que julgamos importantes para nosso estudo. Uma delas diz respeito à tradição lógico-gramatical que se limita à interpretação ao nível da frase – a frase por ela mesma – como tentativa de objetivar o campo. Segundo Rastier,

⁴⁷ Rastier (1998) desbanca a ideia de que o sentido depende do contexto. Afinal, o que é contexto? – Pergunta ele.

⁴⁸ “le refus de l’histoire est corrélatif de la déculturalisation du langage, condition de possibilité des grammaires universelles”. (RASTIER, 1998, p.105).

[...] Do ponto de vista interpretativo, todo fragmento de texto está incompleto, ou precisamente indeterminado, e para fora de sua indeterminação por uma contextualização máxima. Entretanto, considerando que não existe interpretação independentemente, a problemática lógico-gramatical recusa a interpretação devido à condição de objetivação científica. (RASTIER, 1998, p.103).⁴⁹

Essa tentativa de objetivar o campo a partir da interpretação ao nível da frase, em certo sentido, também permeia o campo do ensino de escrita, que estabelece certa objetividade como tentativa de limitar a identificação, a nomeação e a produção de uma escrita, recorrendo à tradição tipológica, a fim de estabelecer um receituário de um texto bem comportado na tarefa de escrita. Entretanto, os enunciados que circunscrevem e normatizam as práticas didático-pedagógicas colocam em xeque esse mesmo limite estabelecido ao propor, no campo do ensino de escrita, o gênero textual como tentativa de expor os alunos a textos em efetiva circulação social. O aluno, muitas vezes, incitado pelo professor a procurar um determinado gênero textual, pode encontrar textos que se colocam no limite do gênero, rompendo com o que as práticas didático-pedagógicas apresentaram como elementos constitutivos do gênero em tela, o que pode levar o aluno a questionar o conhecimento proposto pela Escola.

Outra questão que elucidamos do trabalho de Rastier (1998) que, a nós, faz jus mencioná-la, diz respeito ao nível do texto, uma vez que desemboca na noção de gênero textual. Para isso, Rastier retoma as equações de Adam (1992): a primeira é a subtração de contexto do discurso. Dessa equação, resulta a noção de texto. A segunda é a soma de texto e contexto, como resultado da noção de discurso. Contra a posição de Adam sobre essas noções, Rastier (1998) argumenta sobre a impossibilidade de adicionar e/ou subtrair o contexto e acrescenta que “[...] é duvidoso que o texto sem contexto é um ‘objeto’ independente do gênero, que tradicionalmente se recusou a descreve” (RASTIER, 1998, p.104, destaque do autor).⁵⁰ Assim, do ponto de vista rastieriano, o contexto é constitutivo.

Sobre essa problemática, também sobre o contexto e a problemática do texto, há, portanto, a abertura para debruçarmos sobre a questão do ensino de escrita baseado em gênero ao considerar a prática social a partir da qual um gênero se vincula. Considerando que, ao apropriarmos da noção de gênero rastieriana, compreendida como um conjunto de textos que compõem um *corpus* determinado por uma prática social, somente é possível reconhecer

⁴⁹ “[...] Du point de vue interprétatif, tout fragment de texte est incomplet, ou plus précisément indéterminé, et ne sortira de son indétermination que par une contextualisation maximale. Toutefois, en considérant que ce qui n'est pas interprété existe indépendamment, la problématique logico-grammaticale fait du refus de l'interprétation la condition même de l'objectivation scientifique.” (RASTIER, 1998, p.103).

⁵⁰ “[...] Mais on peut douter que le texte sans contexte soit un ‘objet’ distinct du genre, qu'il est traditionnellement refusé à décrire”. (RASTIER, 1998, p.104, destaque do autor).

o gênero a partir de uma relação entre outros textos que compõem esse *corpus*. Sobre a noção de gênero, Rastier afirma que:

Na problemática do texto, o contexto, controlado pelo texto, declina-se em áreas locais. Os elementos pertinentes da situação são levados em consideração para a análise do texto: todo texto, de acordo com o gênero, situa-se numa prática. O gênero é o que permite relacionar o contexto a uma situação, porque é ao mesmo tempo um princípio organizador do texto e um modo semiótico da prática em curso. As contingências normativas, que são os gêneros, determinam a relação do texto à sua situação. Em outras palavras, o contexto situacional age por meio do contexto linguístico e pela mediação de normas do gênero. (RASTIER, 1998, p.106-107).⁵¹

Ao tomar o gênero como possibilidade do ensino de escrita, conforme a concepção de gênero de Rastier, faz-se necessária a apresentação do gênero como (a)mostra, uma vez que, nesse sentido, ele não é um receituário, “camisa de força” à qual o aluno deva se adequar e, por conseguinte, o aluno poderá estabelecer relações entre os gêneros que constituem esse *corpus*. A partir dessa posição, apontamos que é possível (re)(s)significar, na Escola, o modo de produção de um texto, à medida que se tome o gênero como (a)mostra. A respeito da noção de *corpus*, Rastier ressalta que:

Se reconhecermos a importância das normas de gênero, o texto em si é uma globalidade transitória. Todo o texto é de fato interpretado a partir de um *corpus*, e esse *corpus* é formado principalmente de textos que pertencem a um mesmo gênero (e mais além, de uma mesma prática): uma conversa é compreendida a partir de uma de história de conversação, um romance entre outros já lidos, etc. Em suma, o texto é o lugar de encontro entre o contexto e intertexto. (RASTIER, 1998, p.107).⁵²

Rastier (1998) esclarece-nos que é a partir de um *corpus* que se analisa um texto. Para ele, embora o considere como unidade linguística fundamental, o *corpus* é a unidade superior, o que impede de analisar um texto de modo isolado. Se o gênero se define na relação com um conjunto de textos que compõem um *corpus*, somente é possível, então, reconhecermos um

⁵¹ “Dans la problématique du texte, le contexte, contrôlé par le texte, se décline en zones de localité. Les éléments pertinents de la situation sont requis par l'analyse du texte : tout texte, par son genre, se situe dans une pratique. Le genre est ce qui permet de relier le contexte et la situation, car il est à la fois un principe organisateur du texte et un mode sémiotique de la pratique en cours. Les contingences normatives que sont les genres déterminent le rapport du texte à sa situation. En d'autres termes, le contexte situationnel agit par le biais du contexte linguistique et par la médiation de normes de genre.” (RASTIER, 1998, p.106-107).

⁵² “Si l'on reconnaît l'importance des normes de genre, le texte lui-même n'est qu'une globalité transitoire. Tout texte est en effet interprété au sein d'un *corpus*, et ce *corpus* est formé en premier lieu des textes qui relèvent du même genre (et, au-delà, de la même pratique): une conversation se comprend au sein d'une histoire conversationnelle, un roman parmi les autres déjà lus, etc. En bref, le texte est le lieu de rencontre entre le contexte et l'intertexte.” (RASTIER, 1998, p.107).

gênero e tornar, de algum modo, possível ensiná-lo a partir da relação que um gênero estabelece com outro gênero. Diante disso, consideramos que a nossa posição coaduna-se à posição de Rastier (1998, 2001), ao assumirmos que o gênero deve ser tomado como (a)mostra.

Conferimos grande importância ao pensamento de Rastier (1998) e ratificamos – a partir de nossas (re)significações – a posição de que não podemos prescindir de que só é possível reconhecer um gênero a partir de um *corpus*. O gênero é, então, um conceito que guarda nele uma relação muito forte da estabilidade e da instabilidade. O gênero é considerado estável por apresentar-se como modelo socialmente e institucionalmente aceito. Ele é instável, porque depende de um *corpus*. Desse modo, se alteramos o *corpus*, o seu conceito que é, por exemplo, o gênero x, y, z vai mudar também. A título de exemplificação, pensemos em um poema cubista e em um poema relativamente mais tradicional, isso vai dar uma diferença, caso haja acesso a um *corpus* de poemas cubistas somente.

Então, é essa a grande questão de Rastier (1998). Ele pretende nos mostrar como o conceito de gênero é algo dependente inclusive da teorização na qual ele aparece, apesar de aparecer geralmente na linguística como algo solto, como *um grande guarda-chuva* que estaria fora de uma teorização. Sobre essa problemática, Rastier mostra-se crítico, porque a questão para ele, na verdade, é indicar o aspecto, a questão do contexto, isto é, o próprio contexto em funcionamento no interior das teorias linguísticas. Nesse sentido, a partir do movimento teórico delineado por Rastier, enunciativamente (re)significamos a sua noção de gênero, a fim de mobilizá-la em nosso trabalho.

Além disso, fundamentando-se nas questões relativas às dificuldades, ou aos deslizes encontrados nos estudos referentes à definição, à classificação, e, por conseguinte, ao reconhecimento dos gêneros que escapam às denominações correntes, Dias (2007) sugere a necessidade de estabelecer relações entre gêneros textuais e modos de enunciação. Para isso, baseia-se na perspectiva teórica rastieriana, conforme atesta seu dizer:

Esse deslocamento nos permite projetar uma direção de trabalho com os gêneros, constituída, de um lado, pela via dos princípios que constituem a ordem do discurso e, de outro, pela via de uma semântica do acontecimento. A primeira via nos permite levantar a seguinte indagação: o que fundamenta o reconhecimento dos textos em gêneros? Já pela segunda via, somos levados a perguntar o seguinte: como se dá a relação de pertinência entre o texto e o “corpus”? (DIAS, 2007, p.318, destaque do autor).

A partir dessa perspectiva rastieriana, é possível notarmos as diferenças nos modos de lidar com o ensino de escrita baseado no gênero textual que, ao contrário da Linguística Textual, não se restringe a um contexto imediato, de modo que o reconhecimento de um gênero está intimamente ligado ao *corpus*, à memória e ao acontecimento, momento em que o texto, segundo Dias (2007), ganha existência. Logo, olhar para o gênero é uma atitude complexa.

Diante do exposto, é possível tomarmos Benveniste (2005; 2006) como norteador deste estudo. Passemos, então, para Benveniste.

2.2.2 Benveniste: em linhas gerais

Um dos pontos centrais da teoria benvenistiana – para compreender, evidentemente, seu modelo de análise da língua, voltado à enunciação – baseia-se na proposição de que, ao converter a língua, via enunciação, em discurso, isto é, ao colocar-se na língua, o homem é sujeito. Compreende-se, pois, que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005[1958], p.286, destaque do autor). Sucintamente, o sujeito se constitui *na* e *pela* linguagem. A condição da linguagem, por conseguinte, é ser para viver. Esse sujeito, então, é posição e não, essência. “É o ‘ego’ que diz *ego*”. (BENVENISTE, 2005 [1958], p.286, destaque do autor), é o fundamento da subjetividade, determinado pelo *status* linguístico da pessoa.

Além do mais, é preciso insistir em um ponto que diz respeito ao fato de que, em Benveniste, não é o tempo todo que há sujeito: o locutor coloca-se como sujeito e converte a língua em discurso. Assim, o locutor é sujeito, logo o sujeito é um efeito e, por conseguinte, posição. Portanto, não se é sujeito em si mesmo e fora da linguagem, como se fosse possível colocar-se fora da linguagem em nossa sociedade.

Outro ponto que nos chama a atenção é o fato de, como leitoras de Benveniste, encontrarmos nas aberturas de seus textos uma característica que lhe é muito singular e, quase sempre, tomada como um modo de iniciar suas problematizações: ele introduz o tema apresentando-o como fato, para, na sequência do texto, problematizá-lo, ou seja, ele trabalha as supostas evidências para problematizá-las. Esse modo, radical, diz respeito à posição que Benveniste desbanca. No texto “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, por exemplo, que analisaremos a seguir, Benveniste radicaliza a impossibilidade de isomorfia entre língua e sociedade, “[...] na verdade não se descobre da língua para a sociedade nenhuma relação

que revelaria uma analogia em sua respectiva estrutura”. (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 93)⁵³.

É a partir da noção de língua que compreendemos a alusão de Benveniste à dupla natureza da linguagem que instaura e fundamenta o fato de a linguagem servir para viver e, em consequência, reconhecemos, por isso, a presença do homem na língua e na linguagem. Sabemos que essa dupla natureza diz respeito ao plano semiótico e ao semântico que, mais adiante, são discutidos e compreendidos.

A noção de língua, em Benveniste, fundamenta a noção de sociedade, de modo que a língua e a sociedade estão implicadas uma na outra, porque a língua existe no ato de fala, e todo ato de fala é em relação à sociedade e seus aspectos constitutivos, de modo que a sua produção decorre o semantismo social, ou seja, o aspecto histórico do sentido. Benveniste atribui à língua a posição de interpretante, pois ela interpreta a sociedade, essa “torna-se significante na e pela língua” (BENVENISTE 2006 [1970], p.98). Essa visão pressupõe que sem língua não há sociedade e, por conseguinte, a língua configura a sociedade.

Entretanto, entre língua e sociedade, levando em consideração as relações funcionais, “podem ser consideradas sistemas produtivos” (BENVENISTE, 2006 [1970], p.104) cada qual segundo sua natureza. Além do mais, a língua não é um reflexo da sociedade e, portanto, é constituída de uma estrutura que lhe é própria, determinada pelas propriedades constitutivas de sua natureza: a primeira propriedade consiste no fato de ser formada por unidades significantes; a segunda, de poder arranjar entre os signos de maneira significante; e a terceira propriedade, sintagmática, é o resultado do elo estabelecido entre a primeira e a segunda propriedade, e consiste na possibilidade de combinar os signos “em certas regras de consecução e somente de certa maneira” (BENVENISTE, 2006 [1970], p.99).

Em se tratando do modo como a língua configura a sociedade, Benveniste designa-o semantismo social que, segundo o teórico, “é a parte da língua que tem sido mais frequentemente estudada” (BENVENISTE, 2006 [1968c], p. 100), de modo que essa designação deixa entrever que há algo social e algo subjetivo no uso da linguagem, porque a língua é imanente ao indivíduo e, consequentemente, transcende a sociedade, isto é: “a língua que é assim a emanação irredutível do eu mais profundo de cada indivíduo é ao mesmo tempo uma realidade supraindividual e coextensiva à toda a coletividade” (BENVENISTE, 2006 [1968c], p. 101).

⁵³ A título de exemplificar a posição radical de Benveniste, especificamente em relação à língua e à sociedade, no texto “Dois modos linguísticos da cidade”, Benveniste (2006 [1970]), nas primeiras linhas de seu texto, condena a posição limitadora decorrente da tese de Sapir-Whorf que deu existência a uma visão tradicional na qual a língua é o espelho da sociedade.

Sobre a noção de semantismo social, podemos considerá-la como o sentido supraindividual e, por conseguinte, social. Daí a afirmação de Benveniste (2006 [1969]) que diz respeito ao valor do signo linguístico. Para ele, “o valor de um signo se define somente no sistema que o integra. Não há signo trans-sistemático” (BENVENISTE, 2006 [1969], p.54). Com isso, estamos diante do duplo funcionamento da língua: o subjetivo e o referencial do discurso que consiste na distinção indispensável e universal entre o eu e o não eu que realizam uma dupla oposição:

A primeira, a oposição “eu-tu”, é uma estrutura de alocução pessoal que é exclusivamente inter-humana. [...] A segunda oposição, a do “eu-tu”/“ele”, opondo a pessoa à não pessoa, efetua a operação da referência e fundamenta a possibilidade do discurso sobre alguma coisa, sobre o mundo, sobre o que não é alocução. (BENVENISTE, 2006 [1968c], p. 101, destaque do autor).

Essa segunda oposição refere-se ao duplo sistema relacional da língua e, nesse sentido, desdobra-se para a questão da referência que necessariamente passa pelo locutor.

Diante disso, Benveniste (2006 [1970]) reporta-se à prática e não ao uso, ao mostrarnos que a língua enquanto “prática humana” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 102) cumpre a função pragmática, uma vez que ela “coloca a pessoa na sociedade enquanto participante e que desdobra uma rede complexa de relações espaço-temporais que determinam os modos de enunciação” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 101). A língua, então, manifesta as particularidades que determinados grupos e classes sociais fazem dela, como também “as diferenciações que daí resultam no interior de uma língua comum”.

A partir deste percurso, e já articulando ao foco da pesquisa, podemos pressupor que a escrita representa “o papel da língua no interior de uma sociedade, uma vez que esta língua é a expressão de certos grupos sociais [...] permite à língua tornar-se o denominador, o interpretante das funções e das estruturas sociais” (BENVENISTE, 2006 [1968c], p.102) nele consideradas. Diante disso, a escrita (a atividade escrita), também, poderá ser (re)significada como a possibilidade de o falante ter a noção do momento que ele vive na língua. Nela, pois, opera sobre esse duplo sistema relacional da língua: o que se refere à locução que se constitui pelo eu (sujeito da enunciação) e tu(leitor/professor/público-alvo) e o que se refere à não locução, a não pessoa, que diz sobre algo, sobre o mundo.

Assim, segundo Benveniste (2006 [1968c], p.104), “é na prática social, comum no exercício da língua, [...] que os traços comuns de seu funcionamento deverão ser descobertos”, levando em consideração a dupla natureza que a linguagem fundamenta e instaura no homem: a natureza semiótica que é determinada como aquilo que pode ser

compartilhado, constitutivo da língua, do intralinguístico; e a natureza subjetiva/semântica, como aquilo que é do social.

A seguir, detemo-nos nas noções de subjetividade e intersubjetividade, já que se trata de dois conceitos fundamentais para desenvolvermos o exercício de análise que ora propusemos e que diz respeito ao modo como a Escola propõe o ensino de escrita.

Ao apostarmos nas noções de subjetividade e intersubjetividade, consideramos que as categorias de expressão fundamentam-nas e permitem-nos operacionalizá-las a partir de uma análise. Além do mais, as categorias de expressão (termos referencias) são determinantes em uma enunciação, a saber: o *eu* que se refere àquele que fala na presente instância de discurso; o *aqui* que se refere ao espaço de enunciação, enquanto instância produzida *na* e *pela* linguagem; e o *agora* que se refere ao tempo da enunciação: o tempo linguístico⁵⁴, enquanto instância produzida também *na* e *pela* linguagem. Diante disso, significa afirmar que, de acordo com Benveniste, ao colocar essas categorias de expressão, por meio de seus termos linguísticos, em relação ao *eu*, elas “delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância do discurso que contém *eu*” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.279, destaque do autor).

É, também, no movimento organizado e estabilizado entre o eu-tu que se marca a possibilidade de intersubjetividade. Nesse movimento entre essas formas linguísticas, em alternância, que ora uma e ora outra se torna, por sua vez, locutor por meio da condição de “inteligibilidade da linguagem” (BENVENISTE, 2006 [1965] p.78). Essa condição permite que haja endereçamento e laço. Dessa maneira, tem-se a intersubjetividade que “torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2006 [1965] p.78), pois

[...] tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo da troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem. (BENVENISTE, 2006 [1965], p.80).

Dito isso, julgamos que estamos, aqui, diante da relação intrínseca entre linguagem e experiência humana, e é a linguagem que permite que a experiência humana dê vazão. Como, então, pensar em questões relacionadas ao ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir das noções benvenistas de subjetividade e intersubjetividade?

⁵⁴ Sobre a noção de tempo, Benveniste (2006 [1965], p. 70) faz uma crítica ao psicologismo. Ele mostra que “a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão”. No decorrer de sua exposição, Benveniste mostra que só é possível falar em presente, em passado ou em futuro a partir do presente linguístico: do momento em que se fala.

Um primeiro ponto diz respeito à ideia de que uma coisa aparentemente banal é pensar no emprego das formas que são mobilizadas na produção escrita, uma vez que pensar na escrita a partir da noção de enunciação é pensar no emprego da língua via ato individual que a converte em discurso; e assumir a posição de Benveniste (2006 [1970]) que desestabiliza a máxima instrumentalista da língua.

O segundo ponto é a consequência do que se assevera no parágrafo anterior: a condição de subjetividade e de intersubjetividade, pois converter a língua em discurso via enunciação significa que tudo passa pela perspectiva do locutor que se torna sujeito, que subjetiva *na e pela* língua e projeta no outro, no alocutário, o seu dizer. Logo, em decorrência dessas mudanças de estado, institui-se a condição de intersubjetividade. Diante desse fato, como assenhorear-se dessas noções via a produção escrita que podemos tomá-lo por uma experiência de linguagem como uma experiência humana *na e pela* língua? Esse questionamento, de alguma maneira, repercute no texto “O aparelho formal da enunciação”, de Benveniste (2006 [1970]). Nesse texto, o autor, ao finalizá-lo, deixa em aberto o esboço para posteriores problematizações teóricas sobre a enunciação falada e a enunciação escrita, de acordo com a seguinte posição:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca frequente, talvez necessária, da ‘oralidade’. Seria preciso também distinguir a enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Ao tratarmos da enunciação escrita, somos impelidas a problematizar a questão da irrepetibilidade. Encontramos a posição benvenistiana de que a enunciação comporta o irrepetível – pois é da ordem da experiência de linguagem –, dando-nos abertura para apontarmos que tal posição justifica-se porque, para Benveniste (2006 [1970], p.83), uma “enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” e implica a apropriação da língua que se dá pelo ato individual e que, portanto, institui-se a própria permissão desse indivíduo na posição de sujeito na linguagem, constituído pelo outro, condições para a ocorrência da subjetividade em decorrência da intersubjetividade.

Em específico ao tempo linguístico, em referência ao discurso, para Benveniste (2006 [1965], p.78), ele “funciona como um fator de intersubjetividade [...]. A condição de

intersubjetividade que torna possível a comunicação linguística” . São, portanto, as especificidades das categorias de expressão, nesse caso, a de tempo, que a experiência humana entre o locutor e seu parceiro, indefinidamente reversível, reflete na língua e se inscreve na linguagem.

Diante do exposto, poderíamos, com certa propriedade, dizer: o EU está em TU, e o TU está no EU. Além do mais, a subjetividade não é meramente uma exclusiva condição do EU – grande diferencial da teoria de Benveniste em detrimento de outras perspectivas que consideram a subjetividade como mera condição do EU –, mas é a capacidade de se constituir a partir da intersubjetividade. Logo, conforme Agustini e Leite (2012), as figuras enunciativas, EU e TU, não se corresponderiam jamais a posições ou entidades empíricas. Sobre isso, em Benveniste (2005 [1956b]), há uma contundente crítica à visão meramente gramatical da língua, pois, para ele, “a língua é atualizada em palavra por um locutor. [...] Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.277-278, destaque do autor). Assim, depreendemos a natureza da subjetividade que se manifesta unicamente uma “realidade do discurso” (destaque do autor), que é algo muito singular e não definido em termos de objetos e identificado somente pela instância do discurso que o contém.

Talvez seja importante enfatizar que é a partir dessas categorias de expressão, como a de tempo, de pessoa e de espaço, que a subjetividade é possível e, com isso, “vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem” (BENVENISTE, 2006, [1965], p.68-69); são essas categorias, inventariadas de uma língua e postas em ação no discurso, que “introduz a presença de pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível”.

A partir disso, e já articulando ao foco da pesquisa, arriscamo-nos a dizer também que, se a questão da subjetividade aponta-nos para aquilo que é singular e único, de algum modo, a escrita, pensando nos gêneros textuais atrelado à perspectiva da enunciação benvenistiana, trazem algo da ordem do irrepetível. No entanto, o semantismo social que lhes é próprio permite-nos tomá-los como objeto de ensino, uma vez que as questões que se referem à oralidade, à circunstância: espaço e/ou tempo da enunciação estão intrinsecamente instituídas pelo próprio ato de produzir linguagem, isto é: “colocar em funcionamento a língua” (BENVENISTE, 2006 [1970], p.82), e não podem ser confundidas com o texto do enunciado que “é o nosso objeto”, segundo Benveniste (2006 [1970], p.82). Essa questão entra também no cerne da problemática do ensino de escrita baseado no gênero textual. Entretanto, demandaria outra discussão para que, assim, delongássemos em pormenores.

Nessa perspectiva, a nosso ver, o gênero, tomado como modelo, poderá ou não dar espaço a outras enunciações realizadas em situações efetivas de uso da língua em que se configuram um tempo e espaço únicos. Questionamos, então, se é o gênero ou se é o tipo que se trabalha na Escola? Apontamos que, nesse sentido, há razão para pôr em xeque as propostas de ensino de escrita a partir de gêneros textuais. Ao propor o gênero como modelo para o ensino de escrita, a Escola dá-nos motivo de discursivizar – tomadas por uma perspectiva enunciativa – sobre as possibilidades de ela assumir a noção de gênero textual baseada em práticas de uso da língua em efetiva circulação social.

Por conseguinte, do lugar de onde nos posicionamos, apontamos que, em primeiro lugar, as possibilidades esbarram-se no problema da *petrificação do gênero textual*, pois o gênero é alçado a modelo e “como modelo produz a estratificação das próprias práticas sociais nas quais ele se insere” (AGUSTINI; BORGES, 2014, p.212)⁵⁵. Assim, a nosso modo, o gênero deixa de ser relativo a um conjunto de textos que compõem um *corpus*. Definitivamente, tomar o gênero, que em sua constituição é originalmente determinado por uma prática efetiva de uso da língua, como modelo produz a estratificação das próprias práticas sociais nas quais ele se insere. Além do mais, a Escola propõe que o gênero seja modelo de produções escritas que, muitas vezes, não apresentam aptidão para fins efetivos de uso da língua em determinada prática social; é uma tarefa escolar, o que recoloca a questão da língua em funcionamento nas práticas sociais.

Sobre a questão semântica em referência à forma e ao sentido na linguagem, Benveniste (2006 [1966]) admite que o semiótico e o semântico são duas maneiras de ser língua no sentido e na forma, respectivamente. Enquanto o semiótico é uma propriedade da língua, o semântico é os sentidos construídos ao empregar-se a língua. Para essas duas modalidades fundamentais da função linguística, Benveniste (2006 [1966], p.229) define-as a partir dos seguintes termos: “aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica”.

⁵⁵ Para melhor entendimento acerca da noção de *petrificação do gênero textual* no ensino de escrita, esclarecemos que Agustini e Borges (2014) traz um estudo sobre o ensino de escrita no qual discutem essa noção. Partindo de uma perspectiva enunciativa benvenistiana, as autoras problematizam sobre a (im)possibilidade de a escola assumir a noção de gênero textual baseada em práticas de uso da língua em efetiva circulação social. Em primeiro lugar, Agustini e Borges (2014, p.212) assumem que essa impossibilidade se instaura por meio da petrificação do gênero, pois, para as autoras, “o gênero deixa de ser relativo a um conjunto de *corpus* de textos, alçando a modelo e, definitivamente, tomar o gênero, que em sua constituição é originalmente determinado por uma prática efetiva de uso da língua, como modelo produz a estratificação das próprias práticas sociais nas quais ele se insere”. Em segundo lugar, “a Escola propõe que o gênero seja modelo de produções escritas que não se constituem para fins efetivos de uso da língua em determinada prática social; é uma tarefa escolar, o que recoloca a questão do uso efetivo da língua”.

Consideramos que é de suma importância destacar essas noções, pois, de acordo com os estudos benvenistianos, elas estão na raiz do exercício da linguagem. Para tanto, Benveniste (2006 [1966]) parte do estudo da língua – reporta-se à teoria de valor saussuriana, mas faz algo diferente de Saussure, embora o pensamento de ambos seja relacional – para tentar compreender a língua em uso, parte que nos interessa, e sem excluir a importância da língua, reelabora seu estudo, inserindo em sua abordagem teórica o sentido. Forma e sentido, para o autor, não são excludentes, isto é, “[...] aparecem assim como propriedades conjuntas, dadas necessária e simultaneamente, inseparáveis no funcionamento da língua” (BENVENISTE, 2005 [1962], p.136). Se o discurso, então, é objeto de estudo de Benveniste, “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 2005 [1962], p.140).

Sobre o semantismo social em Benveniste (2006 [1968c]), ao estabelecermos uma relação entre os valores sociais, convencionais de uso da língua e as imposições socioinstitucionais, reportamo-nos a Foucault (1971) que aborda a entrada do locutor no discurso dentro de uma ordem estrutural, cerceando-o do que pode e deve ser dito, pois é preciso entrar na maneira como determinada discursividade é construída. Esse fato conducedos a pensar sobre a estabilidade de determinado gênero textual. Tal estabilidade, segundo o autor, é mecanismo coercivo para que os locutores possam produzir seus discursos, conforme o dizer a seguir:

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz." E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém". (FOUCAULT, 2011 [1971], p.07, destaque do autor).

É possível pensarmos que a “ordem incerta do discurso”, tal como exposta por Foucault (2011 [1971])⁵⁶ , seria a posição que o locutor ocupa no ato do dizer e as possibilidades que o sistema linguístico o impõe e lhe oferece? Como bem dito por Gadet (1996 apud PAVEAU; SARFATI, 2006, p.63): “[...] o homem não é o senhor de sua língua”.

⁵⁶ Evidentemente, sem deixar de considerarmos que a articulação de nosso pensamento com Foucault dever-se-á ser de modo mais detido, já que Foucault abre horizontes para se pensar na historicidade.

Esse dizer é uma consequência do fato de que o ser humano é capturado pela língua. Logo, o homem não é livre em relação à língua. Ademais, segundo Agustini (2012)⁵⁷, “somos efeitos: das relações, do modo como nossa sociedade se configura”. E, há, principalmente nas sociedades ocidentais, a prevalência de um pensamento que se abre ao regular, ao repetível, à procura por uma síntese, por uma ordem, por um bem-estar, acarretando, portanto, uma homogeneização a serviço da síntese. Podemos, portanto, dizer que a posição foucaultiana deve-se ao fato de que o poder institucionalizado a todo o momento insiste numa ordem, como forças raizantes do dizer do modelar e do enquadrar. Adiante, falaremos sobre isso com mais precisão.

Consideramos esse posicionamento como um ponto problematizador que fomenta discussões teóricas para este estudo, pois, ao lidar com enunciados relativamente estáveis, com a posição da Escola de uma escrita institucionalizada, nem sempre é possível escapar das regularidades (im)postas ao discurso, como também das possíveis irregularidades – daquilo que nem sempre é permitido, mas que faz função na enunciação. Sobretudo, daquilo que a enunciação faz falhar, faz irromper em termos do contingente.

2.3 Parte II – O campo teórico-didático institucional do ensino de escrita no espaço sócio-escolar

Neste tópico, apresentamos, num breve percurso, a construção discursiva oficial, isto é, político-institucionalizada, sobre o ensino de Língua Portuguesa, tomada pela posição de “que a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), em se tratando do componente curricular (disciplina) de Língua Portuguesa⁵⁸, conforme ressaltamos anteriormente, em destaque, os PCN (BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 2000), estabelecem como a meta para as políticas públicas educacionais a formação de leitores e escritores. Para isso, esses documentos insistem num efetivo trabalho de práticas escolares que exponha os alunos a diferentes gêneros que circulem efetivamente e socialmente.

⁵⁷ AGUSTINI, C. L. H. Fala proferida em reunião do *Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade* (GELS), do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Uberlândia - MG, 11 set. 2012.

⁵⁸ Os objetivos da Educação Básica, no Art. 22 da LDB, já apontam a finalidade da disciplina, ou seja, “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.” De que forma o ensino da disciplina pode visar a esse desenvolvimento? Essa é a primeira decisão a ser tomada na sua inclusão curricular.

Para isso, os PCNEM (BRASIL, 2000) admitem que a eficácia comunicativa institui-se a partir do domínio de possibilidades de uso da língua, levando em consideração que essa eficácia explica-se por meio da norma ou da sua transgressão, “denominada estilo” (BRASIL, 2000, p.21). Para nós, isso é um indício da posição de que não é possível limitar o gênero de modo tão rígido. *Transgredir*⁵⁹ é a possibilidade de subjetivar-se *na* e *pela* escrita e corroborar com a posição de que o gênero, ao mesmo tempo, constitui-se por *um modelo e por uma transgressão*. Transgredir, também, resume-se, conforme Agustini e Borges (2014), em um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem, em uma prática social efetiva. O gênero, portanto, é transgressor, porque nenhum texto coincide com ele. E, aos modos benvenistianos, nenhuma enunciação mexe com a outra, porque sempre o tempo, o lugar e o locutor que se coloca como sujeito são únicos.

Além disso, o próprio documento supracitado exemplifica e evidencia, de certo modo, a característica maleável do gênero: “[...] o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais [...]” (BRASIL, 2000, p.21). Essa posição vai ao encontro do dizer impresso nos PCN (BRASIL, 1998, p. 24), a saber: “É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social”.

Diante do exposto, é observável que esses documentos conjecturam as possibilidades de aplicabilidade de suas propostas e orientações para o ensino, apostando, de alguma forma, numa concepção de linguagem enquanto prática social, levando em conta, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 24), “o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

Para Agustini e Borges (2014), nos livros didáticos e nas salas de aula, por conseguinte, muitas vezes o que ocorre é a *petrificação do gênero textual* enquanto modelo. Apesar de certa homogeneidade necessária ao próprio ensinar, e o didático reclama por isso, é possível lidar com o gênero enquanto (a)mostra, de modo a preservar e dar lugar à fluidez do gênero. Ou seja, é possível permitir ao aluno que ele escreva com certa liberdade, desde que permaneça na zona de identificação do gênero⁶⁰. Lidar com o gênero enquanto (a)mostra parece ser uma forma mais adequada e producente de trabalhar o ensino de escrita baseado em

⁵⁹ *Transgredir* aqui não tem sentido pejorativo; é, ao contrário, um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem, em uma prática social efetiva. (AGUSTINI; BORGES, 2014).

⁶⁰ Essa zona de identificação do gênero é instável, porque depende do *corpus* acessado. Se o *corpus* acessado for composto por poemas cubistas, a identificação do gênero dar-se-á de modo diferente se o *corpus* acessado for composto por poemas homéricos, por exemplo.

gêneros textuais na Escola, uma vez que permite, de certo modo, articular a homogeneidade requerida pela escrita institucionalizada e a assunção do aluno a uma escrita autônoma e subjetiva.

Para a Escola, segundo Agustini e Borges (2014), essa permanência na zona de identificação do gênero textual é importante, porque o professor precisa mensurar o aprendizado do aluno e, para que haja instrumentos confiáveis e visíveis de aferimento, é necessário que haja certo controle das normas coercitivas do gênero textual. Entretanto, os gêneros textuais não são homogêneos, o que significa dizer que um gênero pode ser mais rígido nas suas coerções, e outro, não. Por isso, o que se diz sobre um gênero textual específico não servirá para outro gênero, o que torna essa problematização ainda mais complexa.

A inclusão de um gênero textual no espaço sócio-escolar, por sua vez, também é algo complexo. Primeiramente, porque incluir estaria para o não excluir e, assim, incluir o gênero na Escola seria uma tentativa de manter a integridade de sua finalidade social, por exemplo, a proposta de produzir um abaixo-assassinado não poderia ser fruto apenas de uma finalidade de o professor aferir a escrita do aluno ou de uma prática que se restringe ao aluno produzir o texto, o professor ler e emitir uma nota. Em segundo lugar, no espaço sócio-escolar, o gênero é (re)significado, uma vez que, por mais que se tente aproximá-lo da realidade de uma prática social de outro espaço, nesse espaço, ele será, quase que exclusivamente, fruto de uma demanda escolar e, não, da prática social que o requer ou que pode requerê-lo efetivamente.

2.4 Parte III – O campo teórico enunciativo para se pensar a escrita. A escrita em Benveniste: uma escrita que significa

[...] auscultar o traço da subjetividade livre e criadora no caráter duplo de significância: entre a experiência sem nome da “linguagem interior” e o semântico do discurso que se dedica a comunicar e a ordenar.

(BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.62, destaque do autor).

As palavras me escondem sem cuidado.
Aonde eu não estou as palavras me acham.

(BARROS, 2010 [1916], p. 347).

2.4.1 Introdução – Língua e escrita: o percurso representativo e gráfico do homem em sua própria história de comunicar-se e viver.

Neste tópico, tratamos de discutir, à luz da perspectiva enunciativa benvenistiana, a escrita como um dos modos de “realização de uma forma secundária da fala” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.179). Com base nessa perspectiva, buscamos constituir um arcabouço teórico que nos dê sustentação para as discussões sobre a escrita no espaço sócio-escolar. Atentamo-nos às últimas teorizações de Benveniste (2014 [1968-1969]), condensadas na obra *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*.

Um dos motivos pelos quais somos movidas a direcionar o nosso olhar para *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969* deve-se ao fato de que, nessa obra, há uma teorização explícita de Benveniste (2014 [1968-1969]) voltada para a problematização sobre a relação entre a língua e a escrita. Nesse sentido, há, na obra, uma elaboração teórica sobre a escrita, já que não é possível apregoar essa particularidade de aprofundamento temático às demais produções de Benveniste. Por conseguinte, *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969* é uma obra quase que inédita sobre a relação entre a língua e a escrita.

Para comprovar esse nosso argumento, fazemos referência à Introdução da obra *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*, sob as responsabilidades de Jean-Claude Coquet e de Irène Fenoglio, em que eles fazem alusão ao capítulo dois, intitulado de *A língua e a escrita*, no qual Benveniste (2014 [1968-1969]) centra seu estudo na relação entre a língua e a escrita. Sobre esse capítulo, afirmam ainda que: “o [seu] conteúdo [...] não é encontrado em nenhum artigo que ele tenha publicado; é inteiramente inédito” (COQUET, FENOGLIO, 2014 [1968-1969], p.83). Esse é o motivo que nos impele a esmiuçar a escrita em *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969* e entendê-la como possibilidade de (cri)ação do

sujeito enquanto na língua em funcionamento, porque, em Benveniste, há possibilidades para essa abertura de pensamento.

Em *Problemas de Linguística Geral II*, a partir do esboço teórico que apresenta sobre o quadro formal da enunciação, Benveniste (2006 [1970]) traz um recorte temático e sugestivo e, por isso, aberto à investigação para posteridade. Esse recorte trata sobre a distinção entre a enunciação falada e a enunciação escrita, e Benveniste considera ambas as enunciações como “formas complexas do discurso” (BENVENISTE, 2006 [1970], p.90). Especificamente sobre a enunciação escrita, Benveniste (2006 [1970], p.90) afirma que essa forma situa-se em dois planos. O primeiro plano refere-se à posição de que “o que escreve se enuncia ao escrever”; o segundo plano, à posição de que aquele que escreve, “no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”. Em se tratando de nossas análises, esse modo como Benveniste situa a enunciação escrita mostrou-se um recorte producente para a articulação com os materiais que compõem o nosso *corpus*, conforme é observável nas análises do **quinto intervalo**.

Especificamente sobre a obra *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*, nas lições endereçadas à escrita, Benveniste (2014 [1968-1969]) esboça um percurso sobre a escrita: da representação gráfica à escrita. O capítulo dedicado especificamente à relação entre a língua e a escrita estrutura-se em tópicos. Cada tópico é destinado à descrição de uma aula. Ao referido capítulo somam-se 15 aulas. Em linhas gerais, nessas lições (aulas), Benveniste apresenta ao leitor os contornos da relação primordial entre a língua e a escrita, de maneira que, a essa relação, estão subjacentes as relações entre a escrita e a linguagem interior, e a escrita e o pensamento.

Em *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*, o propósito inicial de Benveniste (2014 [1968-1969]) era o de estudar a língua e, em seguida, sua relação com a escrita, a fim de conhecer como uma e outra significam. Ao final da obra, na última aula, Benveniste retoma o seu propósito inicial e mediante os estudos que empreenderam a aproximação entre a língua e a escrita, conclui que ambas as formas “significam exatamente da mesma maneira” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.173).

Ao dedicarmos um tópico à escrita em Benveniste, apostamos que esse percurso é a nossa tentativa de assumir um olhar benvenistiano sobre a escrita escolar: auscultar, quem sabe, a opinião dos alunos que (d)enunciam sobre a escrita no espaço sócio-escolar em meio às próprias posições, às posições dos professores, escancarando a problemática que se instaura na estreita relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*.

Como ponto de articulação para a problematização sobre a escrita, conferimos importância aqui à dupla natureza da língua, ou seja, ao duplo funcionamento da língua na linguagem humana, conforme teorizado por Benveniste (2006 [1969]): o modo semiótico de um lado, e o modo semântico de outro. Por ser a língua um sistema semiótico por excelência, em razão de constituir-se de uma propriedade específica que se fundamenta na posição de que os elementos do sistema têm que significar, ela é, por si só, o todo significante.

Desse modo, nenhum outro sistema pode produzi-la, visto que a língua é investida de dupla significância e, portanto, outras estruturas (semióticas) não reproduzem os seus traços e os seus modos de ação. Assim, a escrita mantém relação direta com a língua, entretanto a língua, esse sistema semiótico, não se deixa representar por analogia, visto que “o semiótico designa o modo de significação, que é próprio do SIGNO linguístico e que o constitui como unidade” (BENVENISTE (2006 [1969], p.64, destaque do autor). Além do mais, por semiótico, entendemos o intralingüístico, isto é: “Cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos. Ser distintivo e ser significativo é a mesma coisa” (BENVENISTE (2006 [1966], p. 228), no plano semiótico.

Já o semântico, segundo Benveniste (2006 [1969]), é outro modo também de significação. Esse é “engendrado pelo DISCURSO” (BENVENISTE, 2006 [1969], p.65, destaque do autor), que é posto pelo efeito pragmático da comunicação. Disso resulta, aos modos da perspectiva enunciativa benvenistiana, a comunicação que se estabelece em decorrência de que há algo que pode ser compartilhado, como também há algo que é social e subjetivo. Esse estaria para o semântico; e aquele para o semiótico. Portanto, reiteramos que semiótico e semântico são “duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 2006 [1966], p.229).

Nessa dupla da natureza da língua, em *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*, Benveniste (2014 [1968-1969]) busca teorizar sobre a questão da escrita e, por ele, entendemos que é *na* e *pela* escrita que se realiza e revela a capacidade da dupla de significância da língua na linguagem: “a capacidade de ‘produção’ e de ‘engendramento’⁶¹” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 42, destaque do autor).

Apostamos que esse trajeto é imprescindível em razão de que, em Benveniste(2014 [1968-1969]), essa dupla natureza tem uma relação direta com a escrita, pois se funda nessa natureza a “noção de *interpretância* para a língua, abertura à relação entre língua e escrita”

⁶¹ “Engendrar”, latim *ingenero*, -*are*, gerar, procriar, fazer nascer, criar, inspirar. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/engendar>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

(BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 80, destaque do autor). Ou melhor: o semiótico e o semântico dão-nos abertura para problematizar a escrita em Benveniste e considerá-la uma construção subjetiva e intersubjetiva. Subjaz a essa construção, a capacidade de o *locutor-scriptor* alçar ao voo do pensamento, submetido às condições gerais da cultura, à organização da sociedade e, com isso, manejar os símbolos da língua (BENVENISTE, 2006 [1958]).

2.4.2 Escrita: da linguagem interior à transposição

Na Aula 8, em *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*, Benveniste (2014 [1968-1969]) afirma a associação entre língua, pensamento e forma escrita. Para ele, da reflexão sobre a língua decorre em nosso pensamento a forma escrita, “na qual os signos linguísticos adquirem realidade visível” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.127). Mas, antes de tudo, Benveniste aponta para pensarmos sobre a relação primordial entre a língua e a escrita.

Inicialmente, a escrita da qual Benveniste fala (2014 [1968-1969], p. 128) é a escrita em si⁶². Para ele, “ela é um sistema de abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda a sua gama de entonação, de expressão, de modulação”. Para além de Saussure⁶³ que considera que todo e qualquer sistema de escrita está subordinado à língua, Benveniste considera que cada sistema de escrita tem sua própria história, e há sistemas de escrita que são representação da coisa e não da língua. Como exemplo, Benveniste cita a escrita chinesa. Apesar dessa escrita, Benveniste focaliza a abordagem da escrita que se configura como representação da língua, a escrita em si – que também está subordinada à língua. Para ele, “a escrita é um sistema semiótico” e, por conseguinte, “o primeiro princípio da análise linguística” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 128). Reiteramos aqui o duplo funcionamento da língua: o semiótico e o semântico. Essa escrita, a escrita em si, estaria para o semiótico.

⁶² Ao teorizar sobre a escrita em si – e não a língua escrita, “língua sob a forma escrita” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969] p.128) – Benveniste retoma a posição saussuriana sobre a escrita a fim de promover um deslocamento. Ele aponta que o conhecimento de Saussure sobre a língua é tomado por nós em sua forma escrita. O Saussure do *Curso de Linguística Geral*, segundo Benveniste, “confunde a escrita com o alfabeto e a língua com uma língua moderna”. Entretanto, o que sustenta Benveniste é a posição de que a língua moderna e a escrita atendem às suas especificidades e não estão para a universalidade.

⁶³ Retomamos alguns excertos do *Curso de Linguística Geral* em que Saussure (2006 [1916]) teoriza sobre a noção de escrita, a saber: i. a escrita é “outro sistema de signos” (p. 138); ii. “Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (p.34), isto é, a escrita é uma representação da língua; iii. “É esta a possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depositário das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens” (p.23).

Portanto, diferentemente do pensamento saussuriano que não problematiza a escrita como sistema semiótico, Benveniste, ao propor-se a promover esse deslocamento, o de bancar a posição de que a escrita em si estaria para o semiótico, afirma que o grafema (graphē) representa o som (phōnē), e isso é um princípio. Se é um princípio, não pode haver então obstáculo à representação. “Um sistema semiótico só pode funcionar se baseado no princípio em *um* significante/*um* significado, portanto *uma* graphē/*uma* phōnē” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 129, destaque do autor). Entretanto, segundo Benveniste, à medida que “a escrita se alfabetiza” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 129), isto é, torna-se fonética, ela submete-se cada vez mais à phōnē e, portanto, à escrita. Assim, há a possibilidade da enunciação escrita, ou seja, a escrita enquanto a escrita de um sujeito.

Aqui está o entendimento do processo de aquisição (e de ensino) da escrita: para Benveniste (2014 [1968-1969], p. 129-130), “o locutor deve se desprender da representação que tem instintivamente do falar enquanto atividade de exteriorização de seus pensamentos, enquanto comunicação viva”, pois a escrita não é a representação da oralidade, visto que há vários fatores que são deixados de lado, como o modo como o falante lida com a língua. Se ela não é representação da oralidade, a escrita também não é pura e simplesmente uma transposição do pensamento. O sujeito terá de converter a linguagem interior em escrita para ser compreensível a outro sujeito. O próprio pensamento é uma conversão da linguagem interior, e, conforme atesta Benveniste (2005 [1958]), não há primazia do pensamento, porque sem a língua não há expressão possível do pensamento, isto é: “a forma linguística é, pois, não apenas a condição de transmissibilidade mas primeiro a condição de realização do pensamento. Não captamos o pensamento a não ser já adequado aos quadros da língua” (BENVENISTE, 2005 [1958], p.69).

Para Benveniste, é necessário, pois, ao locutor “tomar consciência da língua como realidade distinta do uso que dela faz” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 129). Podemos exemplificar essa tomada de consciência a partir da inserção da criança na etapa da alfabetização⁶⁴. De modo operacional, ela deverá dissociar o representar instintivo que faz do falar e submeter-se à escrita. Basicamente, essa operacionalização centra-se na conversão da língua em “uma imagem da língua”, resultando em “signos traçados a mão” (destaque do

⁶⁴ Tomamos também a noção de alfabetização em sentido amplo, de modo que a entendemos como um processo contínuo e não fragmentário. Não se trata aqui de pensá-la, então, como uma etapa, mas um contínuo em que se estabelece a aquisição da escrita ao longo da Educação Básica. Talvez, se atentássemos por essa posição não fragmentária do processo de alfabetização, muitos fracassos seriam *remediados* e, assim, as finalidades básicas da Escola seriam favoravelmente atingidas.

autor). De fato, “a passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 130).

Sobre esse processo de aquisição da escrita, Benveniste (2014 [1968-1969], p.130-131) elucida-nos sobre as quatro operações de abstração que podemos inferi-las como tomadas de consciência. Vejamo-las de modo sucinto: i. A língua torna-se uma realidade distinta, e o locutor deve se desprender da representação da língua falada enquanto exteriorização do pensamento e comunicação. ii. A abstração consiste em se desprender da riqueza contextual que para o falante é essencial. Essa riqueza estaria para a ideia de que, quando o locutor e o co-locutor falam, mobilizam uma série de ações: manejam uma mesma língua ao modo singular, como voz, gestos, expressões, entonações. iii. O locutor deve falar de coisas fora das circunstâncias que fazem com que tenhamos necessidades de falar delas. Trata-se de uma língua da qual não se sabe quem a fala nem quem a ouve. iv. Este nível de abstração é imposto a quem tem acesso à escrita. Estaria não somente para a consciência do falar transferido à língua, mas a consciência da língua, das palavras representadas em imagens materiais. Isto é, a descoberta de que, quando falamos, servimo-nos de palavras.

Por meio dessas quatro operações de abstrações, conforme a descrição de Benveniste (2014 [1968-1969], p.132), ratificamos que o ato de escrever, diferentemente do exercício da fala que procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, provém da linguagem interior, memorizada, e, por conseguinte, a escrita é a “transposição da linguagem interior”. Desse modo, é preciso, em primeiro lugar, tomar consciência da linguagem interior que “tem um caráter global, esquemático, não construído, não gramatical” e, em seguida, assimilar o mecanismo de conversão dessa linguagem em escrito, de modo a torná-la uma forma inteligível aos outros, o que é “uma operação de conversão que acompanha a elaboração da fala e a aquisição da escrita”.

2.4.3 *O (per)curso representativo e gráfico do homem em sua própria história de comunicar-se*

Se fôssemos tratar sobre uma genealogia da escrita, estaríamos a curvar sobre outro trabalho. O propósito não é esse. No entanto, Benveniste (2014 [1968-1969]) instiga-nos a discorrer um pouco sobre seu pensamento em relação à genealogia da escrita.

Benveniste (2014 [1968-1969], p.139, destaque do autor) faz um traçado da escrita, da antiguidade mais distante aos tempos modernos, e descreve “quais soluções o homem deu ao problema da ‘representação gráfica’”: desde a mensagem, em se tratando da

mnemotécnica, passando a pictografia, até chegar à escrita. Esse percurso não é aleatório e tem o propósito de indicar-nos que a escrita e a língua são realidades distintas e, por essa razão, a escrita é paralela à língua. Para justificar melhor essa afirmação, nesse itinerário, há dois pontos importantes, conforme apresentamos nos parágrafos seguintes.

Num primeiro ponto, em retorno a tempos idos, Benveniste (2014 [1968-1969]) discute sobre a escrita e a mensagem, considerando-as em relação à memorização. Para ele, a memorização foi a possibilidade de o mensageiro que não fala recitar um texto (uma mensagem), pois não é seu o discurso que profere. O mensageiro é a boca e a língua de outro. Além do mais, em situações em que demandavam a memorização de muitas mensagens, houve a necessidade de referências, como imagens, lembretes, procedimentos, que remetiam aos principais dados que o discurso referenciava.

Num segundo ponto, Benveniste (2014 [1968-1969]) faz referência à pictografia e, para isso, retoma ao homem primitivo para dizer sobre o efeito da criação. A cena que o homem representa reproduz a própria cena e, portanto, ele escreve a realidade e não escreve a língua, porque a língua é criação. “Pode-se, então, dizer que a ‘escrita’ começa a ser ‘signo da realidade’ ou da ‘ideia’, sendo *paralela* à língua, mas não seu *decalque*” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.137, destaque do autor).

Esses dois pontos de referência supracitados serviram à teorização de Benveniste sobre a língua e sobre a escrita e mostram-nos o percurso representativo e gráfico do homem em sua própria história de comunicar-se. Há, pois, segundo Benveniste (2014 [1968-1969], p.139, destaque do autor), uma “tendência ‘natural’ de comunicar por meio gráfico as *coisas* de que se fala, e não o discurso que fala das *coisas*”. Além disso, Benveniste acrescenta ao seu estudo a posição de que o conjunto das manifestações da escrita não está para a ideia exata de que a escrita seja o signo da língua e, por sua vez, “‘signo’ do ‘pensamento’” e, também, que ela seja “signo de signo”. Para Benveniste, a escrita “se tornou somente uma transcrição da fala”. Mas, “o que faz com que essa representação gráfica se torne escrita?” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 141). É o que vemos no tópico a seguir.

2.4.4 Da representação gráfica à escrita: autossemiotização da língua

Benveniste (2014 [1968-1969], p. 141, destaque do autor) envolve-nos em seu pensamento sobre a escrita e procura dar prosseguimento a esse pensamento ao dedicar uma de suas aulas à tarefa de responder ao seguinte questionamento: “O que é preciso para que esta representação gráfica se torne escrita?”. Para Benveniste, a essa pergunta, a resposta se

dá por meio de uma descoberta: “que o locutor-*scriptor* descubra que a mensagem é expressa em uma forma linguística, e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir”. Nessa resposta está, portanto, a posição de Benveniste de que a escrita toma a língua como modelo. Esse modelo estaria para o esforço do *locutor-scriptor* em direção ao estabelecimento de uma grafia que reproduza o som e, por conseguinte, uma grafia composta por um número limitado de signos. Esse esforço, essa invenção não linear, resulta da possibilidade da criação e das diversidades de meios em várias culturas. Em decorrência, vencida a etapa da redução do número de signos gráficos, o manuseio das realizações, dos sistemas construídos, está para o limiar do pensar. E não vem ao caso se é a escrita chinesa, a escrita suméria, ou os hieróglifos, pois ambos os sistemas estão para esse limiar.

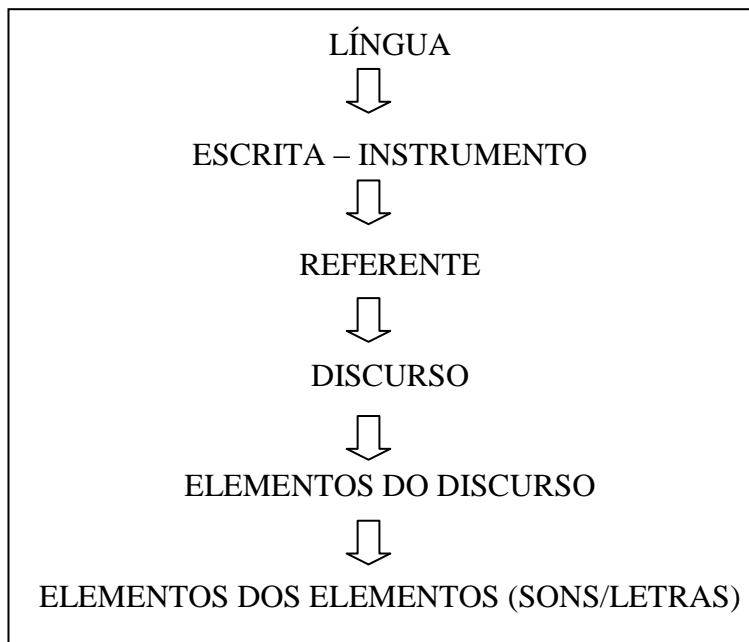
Há, então, as observações atentas do falante sobre a língua e não sobre as coisas enunciadas. Essas observações como recorrências, identidades, diferenças parciais constituem o percurso representativo gráfico que objetivam a língua e revelam a sua própria materialidade enquanto imagem. A escrita, portanto, “é o instrumento que permitiu à língua semiotizar a si mesma. [...], mais particularmente a escrita alfabética, é o *instrumento da autossemiotização da língua*” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 155, destaque do autor).

Ao assumir a noção de que a escrita é o instrumento de autossemiotização da língua, Benveniste (2014 [1968-1969], p. 155) apoia-se em duas proposições: a primeira proposição diz respeito à noção de língua enquanto “sistema significante” e “interpretante dos outros sistemas”; e a segunda, à objetivação da própria substância da língua, tendo a escrita como instrumento de objetivação formal da língua.

A respeito da primeira posição, Benveniste afirma que ela “é o interpretante de todos os outros sistemas linguísticos e não linguísticos” (BENVENISTE, 2006 [1969], p.61). Fato é que, em *Estrutura da língua e estrutura da sociedade*, Benveniste (2006 [1968c]) demonstra uma visão radical sobre a língua. Para ele, sem a língua, não há sociedade. A língua semiotiza tudo e a si mesma. Tudo isso diz respeito à afirmação de que “todo comportamento social, toda relação humana, toda relação econômica supõe ‘valores’ enunciados e ordenados pela língua” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.157, destaque do autor).

Em se tratando da segunda proposição, retomamos ao parágrafo anterior, em especial sobre a afirmação de que “a língua semiotiza a si mesma” (BENVENISTE 2014 [1968-1969], p.157), pois essa afirmação é uma condição decorrente de uma operação de redução da língua sobre si mesma. Dessa premissa, de acordo com Benveniste, resulta a ideia de que da função instrumental da língua infere-se a sua função representativa, cujo instrumento é a escrita. Fazemos aqui um esboço representativo sobre a autossemiotização da língua:

FIGURA 2 – A escrita como instrumento de objetivação formal para autossemiotização da língua: a língua sobre si mesma.



Fonte: As autoras⁶⁵

O esboço representativo apresentado serve-nos para elucidar melhor a operação de autossemiotização da língua, conforme apresentada em Benveniste (2014 [1968-1969]). Assim, a escrita, na condição de instrumento de objetivação formal para a semiotização da língua, representa o real, o referente, por meio do discurso. A escrita, então, representa o discurso, os elementos desse discurso, e os elementos desses elementos. Isso demonstra uma operação de redução da língua sobre si mesma.

Todavia a relação entre a língua e a escrita – e é, sem sombra de dúvida, o propósito de Benveniste – baseia-se num pressuposto de que a escrita é subordinada à língua. Historicamente⁶⁶ dizendo, a escrita, em princípio, constitui-se em “um meio paralelo à fala para contar as coisas ou dizê-las à distância” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.156). Progressivamente, a escrita literalizou-se de maneira a atender a uma imagem mais formal da língua. Desse fato, fala e escrita concebem-se de maneiras distintas: enquanto a fala se realiza das partes para o todo, num encadeamento em palavras discretas; a escrita realiza-se globalmente ao enunciar uma história inteira. Dessa configuração, chega-se à conclusão de

⁶⁵ Esclarecemos que a fonte *As autoras* é fruto de uma construção resultante de um trabalho de orientação entre orientador e orientando, justificando também as demais ocorrências dessa situação.

⁶⁶ Reiteremos que, sob o ponto de vista histórico, Benveniste (2014 [1968-1969], p.158) descreve duas seguintes fases da escrita: a primeira fase concebemo-la como a fase da fala à escrita. Essa fase centra-se na escrita com o intuito de fixar uma mensagem oral concebida na língua; a segunda fase – diríamos do escrito para o escrito – trata “da invenção da escrita como procedente do desejo de fixar por escrito um livro, ou seja, uma composição escrita e não mais uma mensagem falada”.

que “‘a escrita’ se assemelhará muito mais à ‘linguagem interior’ do que à cadeia do discurso” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.157, destaque do autor). Entretanto, a partir da retomada em Saussure (2006 [1916]), Benveniste traça uma relação de homologia entre a fala e a escrita. É o que discutimos no tópico a seguir.

2.4.5 Últimas notas: língua e escrita em homologia entre o falar/ouvir e o escrever/ ler

Neste tópico, pretendemos discorrer sobre a homologia que se funda entre o falar/ouvir e escrever/ler a partir da relação entre a língua e a escrita. Mais precisamente, dessa homologia, buscamos entender a escrita em Benveniste (2014 [1968-1969]), de maneira a centrar nosso entendimento sobre a relação entre a linguagem falada e a escrita.

Em *Últimas aulas no Collège de France – 1968 e 1969*, última aula, *Aula 15*, Benveniste reforça o propósito de seu estudo no tocante ao estudo da língua e, em seguida, à relação entre a língua e a escrita. Esse propósito teve por finalidade entender como uma e outra significavam e resultou na afirmação de que ambas “significam exatamente da mesma maneira” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.173). Mais que isso, esse propósito de traçar uma relação entre esses dois sistemas significantes resume-se a tomar partido em Saussure 2006 [1916]. É o que veremos, neste tópico, nas discussões a seguir.

A afirmação de que tanto a língua, enquanto sistema, quanto a escrita significam permitiu produzir um efeito de aproximação entre a língua e a escrita capaz de estabelecer uma relação de homologia entre o falar e o ouvir, de um lado; e o escrever e o ler⁶⁷, de outro. Lembrando que, para Benveniste (2014 [1968-1969], p. 167, destaque do autor), é “o escrever que foi o ato fundador”, diferentemente talvez da ordem imposta pela pedagogia de que ler estaria em primeiro plano e, em seguida, a escrita.

Sobre a relação entre a língua e a escrita, cuja aproximação permite uma homologia entre o falar/ouvir e o escrever/ ler, Benveniste (2014 [1968-1969]) retoma os estudos saussurianos, especificamente o dizer de que “a língua tem, pois, uma tradição oral independente da escrita” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.35). Nesse retorno a Saussure, Benveniste (2014 [1968-1969], p. 177, destaque do autor) busca elucidar a questão de que “a

⁶⁷ Na “Aula 15”, a que nos referimos, Benveniste (2014 [1968-1969]) faz um traçado etimológico sobre o significado de ler em variadas culturas (e/ou respectivas línguas), como em acadiano, em chinês, em grego, em latim, em gótico, em alemão, em inglês, em nórdico, em eslavo, e em persa antigo. Esse traçado tem por finalidade pôr à mostra duas maneiras de compreender a operação de ler. Essas duas maneiras coexistem desde há muito tempo, conforme revela o traçado etimológico. São elas: a enunciação pública (o leitor gritador), a voz que fala em que o locutor se expressa por pessoa interposta; e a linguagem interior (reúnem-se e interpretam-se os signos escritos) em que não se transmite em elementos sonoros.

escrita é uma forma secundária da fala” sob a forma de duas razões: a primeira razão dá-se a partir da dependência mútua entre o tipo de língua e o tipo de escrita; a segunda dá-se em decorrência do caráter (da propriedade) de duplo funcionamento da língua na linguagem: o semiótico e o semântico que caracterizam o discurso, apenas o discurso ou só a expressão linguística.

A partir das duas razões, a conclusão a que chega Benveniste é a de que a escrita não poderia se expressar por meios inteiramente distintos, não correspondentes (equivalentes) à fala, pois “a escrita não é mais do que uma forma da fala” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 178).

Reiteramos que o propósito benvenistiano de estabelecer uma relação entre a língua e a escrita, colocando-as como sistemas significantes deu-se, como vimos neste tópico, por meio de retomadas a Saussure. Essas retomadas permitiram a Benveniste (2014 [1968-1969], p. 178) afirmar que “tudo se resume a tomar partido sobre um texto de Saussure”. A saber, esse texto diz-nos que: “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.34).

Desse dizer, em Saussure (2006 [1916]), Benveniste (2014 [1968-1969], p.179, destaque do autor) apoia-se sobre a noção de signo e de representação para produzir as seguintes construções nacionais a respeito da escrita:

- a) Linguagem visível que permite refletir acerca da análise da linguagem falada;
- b) Realização de uma forma secundária da fala e que permite tomar consciência do discurso em seus elementos formais e analisar todos os seus aspectos;
- c) Um revezamento (*relais*) da fala: é a *própria fala fixada em um sistema secundário de signos*.
- d) É a fala convertida pela mão em signos falantes. A mão e a fala se sustentam na invenção. A mão prolonga a fala.

Seguindo as observações de Benveniste (2014 [1968-1969], p. 180-181, destaque do autor) e a partir das denominações produzidas por ele sobre a escrita, no parágrafo sobredito, é possível apontarmos para as conclusões a que Benveniste chegou. De acordo com esse teórico, ler e escrever são duas operações complementares a ponto de ele afirmar que “uma é como o avesso da outra”. Disso resulta que há também uma relação de simetria entre a leitura com a escrita e a fala ouvida com a fala enunciada: “‘ler’ é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’”. Especificamente sobre a relação entre a fala, “sistema primário”, e a escrita,

“sistema secundário”, há de compreender que a escrita, como prolongamento da fala, é “um dispositivo que retoma e retransmite o conjunto de signos recebidos”.

Disso resulta que, ao entrarmos no campo das discussões sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa, as reflexões benvenistas estarão no cerne de nossas problematizações.

2.4.6 Um breve retorno ao semiótico e ao semântico: material de análise imprescindível no estudo da língua em funcionamento na linguagem

O destaque às noções de semiótico e de semântico deve-se ao fato de que elas estão no cerne de qualquer análise que leve em consideração a língua em funcionamento na linguagem, pois o próprio Benveniste concebeu essas noções como sendo da ordem da “língua como produção” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 191) e, por conseguinte, “como matéria de *enunciação*” (AGUSTINI; ARAUJO; LEITE, 2012, p.161, destaque dos autores).

Segundo Agustini, Araujo e Leite (2012), na língua como produção, nos termos de Benveniste, estariam “ali implicados, ao mesmo tempo, um sistema semiótico, imprimindo ao uso as próprias possibilidades de conjugação das unidades de língua em um eixo, e um sistema semântico, o qual ancora o próprio exercício da linguagem, vinculando língua e sociedade” (AGUSTINI; ARAUJO; LEITE, 2012, p.161, destaque dos autores).

Pela via do semiótico, está a máxima de que a língua é a interpretante por soberania. No semiótico, ““o signo adquire significância em um espaço intersignos”” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.78, destaque do autor). Desse modo, a significância da língua “é a significância mesma, fundando a possibilidade de toda troca e de toda comunicação, e também de toda a cultura” (BENVENISTE, 2006 [1969], p.60). Para nós, essa é uma possibilidade que dá a abertura ao semântico.

É, pois, pela via do semântico que a escrita permite-nos a compreensão da noção de semantismo social, pois nela instaura a interseção entre a língua em emprego e ação e a experiência de linguagem. Essa experiência joga com o social e o individual, e, nesse jogo, instaura-se o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). Eis que entendemos também a enunciação pela via do semântico, porque o semântico “se funda no ato da enunciação”, e, antes de tudo, o locutor – que, também, entendemos ao *locutor-scriptor* – “é uma instância anunciante” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.78).

Além do mais, ao manifestarmo-nos sobre a teorização benvenistiana de semantismo, consideramos que essa noção decorre do entendimento de que a escrita, investida de significação, está para a ordem do semântico e, por isso, para o funcionamento da língua que é “(com)partilhada entre seus membros” (AGUSTINI; ARAUJO; LEITE, 2015, p.120) e, portanto, transmissível. Disso resulta no modo como a língua configura-se. É a partir do modo como ela configura-se que Benveniste (2006 [1968c]), faz referência à noção de semantismo. Além do mais, atrelada à noção de semantismo social, está a de semantismo subjetivo. Esse “é relativo ao modo de entrada do locutor-scriptor em cada experiência de linguagem e, por isso, é evanescente e contíguo à situação discursiva que provoca a enunciação” (AGUSTINI; ARAUJO; LEITE, 2015, p.120).

Julgamos, então, que ao tratarmos de questões relacionadas à língua escrita, em especial, ao nosso material de análise, estão em jogo tanto o semantismo social quanto o subjetivo e, com isso, não é possível a dissociabilidade entre essas noções, até porque sustentamos que elas constituem-se na tríade *língua – homem – cultura* que são indissociáveis quando se considera a língua em funcionamento.

Assim, podemos afirmar que toda essa compreensão dá-se via o funcionamento semântico da língua na linguagem, porque, nesse caso, Benveniste (2006 [1967], p.229) considera “a língua como instrumento da descrição e do raciocínio”. Nesse sentido, o social e o individual estariam para esse funcionamento semântico, concebendo “a integração da sociedade e a adequação ao mundo, e por consequência a normalização do pensamento e o desenvolvimento da consciência”. A nosso ver, na escrita, podemos perceber a materialização desse jogo integrativo entre o social e o subjetivo.

Em matéria de linguagem, o jogo entre o social e o subjetivo está também para a ideia do que o homem pode produzir. Nos pressupostos benvenistianos (BENVENISTE, 2006 [1968b], p.33), a língua “é um sistema significante”. Temos então nela os elementos e as regras combinatórias de seu funcionamento que nos permite compará-la a um jogo⁶⁸. “E a primeira característica de um jogo é que as peças sejam em número limitado; em seguida, é necessário que cada elemento seja outra coisa que o outro: que o padre seja outra coisa que trabalhador e trabalhador outra coisa [...].” Essa descrição permite-nos dizer que a linguagem

⁶⁸ A ideia de jogo sustenta-se também nos pressupostos saussurianos. A saber: “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria. Uma comparação com o jogo de xadrez fará comprehendê-lo melhor.” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.32). “[...] de todas as comparações que se poderiam imaginar, a mais demonstrativa é a que se estabeleceria entre o jogo da língua e uma partida de xadrez. De um lado e de outro, estamos em presença de um sistema de valores e assistimos às suas modificações. Uma partida de xadrez é como uma realização artificial daquilo que a língua nos apresenta sob forma natural.” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.104).

deu lugar ao homem nesse jogo. Para cada jogador, há uma posição que é única, e essa posição demandará o manejo das peças do tabuleiro, de modo único, singular, em oposição aos demais jogadores. Aqui se instaura a (cri)ação no exercício da língua em funcionamento.

Esse nosso empreender na escrita de Benveniste (2014 [1968-1969], p. 172) sobre a escrita e, especificamente, sobre a relação entre a língua e a escrita, permite-nos tirar a conclusão do movimento constante de seu pensamento, de maneira que ele revela-nos uma relação consubstancial entre a língua e a escrita que se contentam em significar, dado que elas saíram “do mundo das relações vivas” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p. 172). É se há relações, há elementos que se imbricam. De modo específico, há relações, porque homem, língua e cultura imbricam-se, e essas relações efetivam-se por meio de um jogo em que os mo(vi)mentos são da ordem do singular, num espaço e num tempo. A cada indivíduo é dado esta oportunidade de colocar-se como sujeito *na* e *pela* linguagem, a oportunidade que é singular em nossa vida. Se considerarmos que nesse jogo instaura-se a (cri)ação no exercício da língua em funcionamento.

Dedicamo-nos, no tópico a seguir, à escrita, mais especificamente, do ensino de escrita no espaço sócio-escolar.

2.5 Parte IV – A escrita da escrita em (d)enunciação: os espaços (I)imitados⁶⁹ de escrita (do escrever) no espaço sócio-escolar

*Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?
Isso depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato.
Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice.
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato.
(CARROLL, 2002 [1865])⁷⁰*

2.5.1 Escola: que lugar é esse? “– Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir?”

Abrimos este tópico com a pergunta de Alice (CARROLL, 2002 [1865]), em epígrafe, ao solicitar ajuda ao gato, em resposta à pergunta por qual caminho ela deveria seguir. Talvez,

⁶⁹ A escolha por (I)imitados é resultado das (d)enunciations dos participantes deste estudo. Nelas há uma denúncia e queixa do *espaço limitado* que se dedica ao ensino de escrita. Esse espaço, quase sempre, traduz-se em treino e nele predomina um modelo de escrita a ser *imitado*.

⁷⁰ Trecho da obra “Alice no país das maravilhas”, de Charles Ludwig Dodgson, pseudônimo Lewis Carroll, publicada em 1865.

grande parte de nossos alunos entram na Escola, permanecem lá por longos anos e, nesse tempo, passam martelando o questionamento de Alice, imaginando possibilidades, de vir a ser, imaginando mundos. No entanto, quase sempre, esses alunos são contagiados por um surto, cujo efeito é a paralisia do agir. Alguns, antes que esse surto os aniquile, voltam para si mesmo e questionam-se: “– Como sair daqui?”.

Essas reações e esse questionamento encontram-se presentes em razão de que, na Escola, há um espaço da quase ausência para a imaginação, para a criatividade e/ou inventividade. Um espaço “metaforicamente” contrário ao espaço de Alice no país do inventivo, lugar onde ela provou de tantas criatividades e fartou-se com tantas invenções. Como se vê, a Escola constitui-se por aquilo que não é: não se ensina, modela-se. Dos lugares inusitados que Alice experimentou, ao aluno, fica apenas o retroceder ao íntimo de seu ser, num espaço interior para acolher o espírito criativo que deve adormecer.

Mia Couto, escritor angolano, oferece-nos uma resposta, cujo argumento permite-nos distinguir o entendimento entre a escrita na Escola, em seus espaços (l)imitados de escrita, e a escrita enquanto prática de um sujeito na língua em funcionamento. Em uma de suas entrevistas, intitulada de *Mia Couto: “O Brasil nos enganou”* (COUTO, 2014, destaque do autor), Couto é questionado sobre as razões pelas quais ele escreve. Ele esclarece que ao deparar-se com uma pergunta tal como essa, sempre cria um fundamento diferente para respondê-la, pois, para ele, não há uma razão para escrever, dado que a “escrita não é uma função nem uma missão. Escrevo para ser feliz. [...]. Escrevo para adormecer o mundo que me parece doente. E assim invento histórias” (COUTO, 2014, s/p). Como vimos, em Couto, não há um motivo para a escrita, mas há motivos que estão condicionados às circunstâncias do sujeito. Na Escola, quase sempre, há um único motivo pelo qual se escreve: a escrita como missão, o desempenho de um dever: o treino – o preparo para o processo seletivo: seja esse processo a prova ou o Enem.

Sobre essa missão, valemo-nos do pensamento de um dos grandes intelectuais brasileiros da educação, Rubens Alves, psicanalista, educador, teólogo e escritor. Ele convence-nos de uma posição que nos parece atemporal em virtude do impacto de sua reflexão nos tempos presentes. Esse pensamento diz respeito a um ideal de ensino fomentado nas instituições de ensino a favor de políticas público-institucionais que, por alguma razão, desvirtuaram o que é de responsabilidade da Escola: do lugar de aprender a escrever e a ler, deu-se lugar ao treinar. Nas palavras de Alves (2008), fica um dizer contestatório deste nosso tempo:

- I. Eu me arrisco a dizer que a única competência que o preparam para os vestibulares desenvolve é... a efêmera capacidade de passar nos vestibulares.
- II. Livres da guilhotina dos vestibulares, as escolas poderiam então se dedicar à tarefa de educar.
- III. Os vestibulares são um dragão devorador de inteligências cuja sombra se alonga para trás, cobrindo adolescentes e crianças.

(ALVES, 2008, p.64)

Sobre as palavras de Alves, conforme excerto supracitado, consideramos que, na Escola, estamos vivendo o culto à promessa. Esse culto baseia-se no treino, haja vista, nesse contexto, a premissa de que ensinar é treinar, *adestrar*, isto é: preparar-se para uma prova, uma competição ou uma atividade em meio a repetitividade. Com efeito, o que se espera é o engessamento do ensino.

É notório que, no espaço sócio-escolar – podemos afirmar independentemente da instituição de ensino pública ou privada – vigora um ideal pedagógico, utópico, divinizado, e até mesmo naturalizado. Esse ideal fundamenta-se em uma educação em troca de *promessas ao aluno a um lugar no Olimpo* (analogia a qual fazemos a partir do que é propalado nos documentos oficiais: “acesso ao exercício pleno de cidadania”). Dessa forma, cabe ao professor, à instituição, oportunizar as condições necessárias ao aluno para levá-lo à consumação da promessa. Nessa promessa, impera a ordem da passagem ao vestibular, ao Enem, imprimindo no aluno uma certeza de que há, assim, a plena garantia de sucesso em seus resultados. A Escola deixa de ensinar, no sentido amplo do termo, “preparar para vida”, que vai além de um treino e, mediante tomada de posição, ela selo um contrato de promessa com o aluno. Esse contrato é único e *exclusivo a todos*.

No Ensino Médio⁷¹, a busca pelo cumprimento dessa promessa acentua-se, em se tratando de que essa etapa representa o final da Educação Básica. Não menos afirmar que, desde os anos iniciais, a inserção do indivíduo na Escola já está condicionada, e culturalmente arraigada, ao objetivo de consumação da *promessa ao aluno a um lugar no Olimpo*.

Nesse lugar em que se encontra o ensino brasileiro, sugerimos que há, aos quatro cantos do país, uma ideia bastante disseminada que consiste em estabelecer uma analogia,

⁷¹ Conforme LDB 9.394/96, Art. 35: “O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. (BRASIL, 2014 [1996], p. 24).

redundamente, bastante aproximativa entre preparar o aluno para a vida e treinar o aluno para a prova (sejam vestibular, Enem e/ou outros certames). Para muitos, e até mesmo para a Escola, esse dizer pode soar como a mesma coisa. Acreditamos também que, dada a imagem que se produziu, o lugar em que se encontra o ensino brasileiro – esvaziado da finalidade de ensinar o aluno a ler e a escrever – é decorrente do efeito de lassidão da finalidade da Escola. Abriu-se para tudo: o novo e moderno, o que vem de fora, e, como efeito perdeu-se essa especificidade (essa finalidade) que resumiria na tarefa de educar.

Especificamente, sobre os efeitos no ensino de escrita em Língua Portuguesa, apontamos que há a predominância da automatização da relação do aluno com a escrita, posto que a Escola, enquanto instituição pública, atende a uma demanda político-institucional e acaba por produzir a predominância de uma tarefa de escrita que se baseia quase que exclusivamente num modelo. Prova disso, por exemplo, é a redação no Enem que, conforme o *Guia do Participante: A redação no Enem 2013* (BRASIL, 2013), exige do candidato “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2013, p.7). Para a Escola, então, para ensinar a escrita basta treinar o aluno a partir do modelo de escrita do tipo dissertativo-argumentativo.

Há também uma questão bastante problemática e culturalmente arraigada nas Escolas: associar o ensino de escrita à exclusividade ortográfica (ou domínio ortográfico). Seria dizer que escrever é ser capaz de empregar as palavras de modo ortograficamente adequado. Referimo-nos a essa questão com base no texto de Barthes (2012 [1976]), intitulado de *Concedamos a liberdade de traçar*. Inicialmente, nesse texto, Barthes faz alusão ao escritor e romancista francês Gustave Flaubert (1821-1880), mais precisamente, à obra *Bouvard e Pécuchet*⁷².

Nessa obra, há uma crítica ao pensamento ocidental no século XIX, em que se manifestou, como prerrogativa do conhecimento científico, o pensamento dicotômico, cuja base centrou-se numa científicidade em meio à seleção, ao agrupamento, à categorização, e às classificações taxionômicas. Ou seja: há uma crítica à herança do pensamento bipartido,

⁷² A produção intelectual *Bouvard e Pécuchet* (FLAUBERT, 1881) é conhecida como uma obra satírica e um romance inacabado, pois há a inclusão de roteiros manuscritos deixados pelo autor no final da primeira e segunda partes da referida obra. O título da obra faz referência ao nome de dois personagens centrais do enredo que, ao acaso, tornam-se grandes amigos. O sonho desses dois homens era abandonar o trabalho de copistas que o consideravam ingrato, para se dedicarem aos estudos do mundo (da ciência). Certo dia, um deles recebe uma herança suficiente para suprir-se de todo o necessário. Com isso, os dois trocam a vida parisiense pela vida no campo onde poderiam se dedicar aos estudos, às experiências em mais diversos campos do conhecimento. A história desenrola-se nesse circuito, mostrando um crítica severa à busca do conhecimento totalitário, acabado, objetivo, pois sempre o conhecimento está para a ordem do mo(vi)imento, do inacabado, e do subjetivo.

arborescente, de Aristóteles, que dominou (e domina) a tradição do ocidente. Segundo Sousa Dias (1995), esse pensamento arborescente

[...] inspirou toda uma imagem ortodoxa do pensamento, toda uma lógica, particularmente pregnante na tradição do Ocidente, [...], por exemplo, na filologia e na linguística, nas classificações taxionômicas, [...]. O modelo arborescente é pois hierárquico, bloqueador do livre desenvolvimento das multiplicidades, da composição imanente das multiplicidades entre si. [...]. (SOUZA DIAS, 1995, p.109).

Em Barthes (2012 [1976]), a referência a Flaubert diz respeito ao estilo desse escritor que, aos olhos da crítica francesa, no século XIX, demonstrava revelia aos cânones ortográficos da língua francesa. Essa demonstração se deu em razão de que a escrita de Flaubert apresentou um estilo peculiar, o uso particular da língua, como uma ortografia própria. Consequentemente, uma escrita, para nós, subjetiva e singular.

Nesse sentido, a importância dada por Barthes (2012 [1976]) à obra de Flaubert, *Bouvard e Pécuchet*, diz respeito aos capítulos inconclusos. É a partir dessa peculiaridade da obra, associada ao estilo despretensioso de Flaubert com a ortografia, que Barthes posiciona-se sobre a questão da ortografia. Para isso, faz menção a um dos personagens de Flaubert e diz que “Depois disso Pécuchet não deixaria de concluir, abaixando a cabeça: ‘A ortografia poderia ser uma piada!’” (BARTHES, 2012 [1976], p.52, destaque do autor).

Em se tratando do reduto francês, ao pôr em relevo a obra de Flaubert, Barthes (2012 [1976]) tem o propósito de enfatizar que a questão da ortografia por via de educação, sob o ditado de uma lei escolar, é uma imposição irracional e tem como primeiro efeito o discriminatório e, como efeitos secundários, o de ordem psicológica. Para Barthes, uma ortografia livre permitiria uma prática muito positiva de expressão, “a fisionomia escrita da palavra poderia adquirir um valor propriamente poético, na medida em que ela surgisse da fantástica do escritor, e não de uma lei uniforme e redutora”(BARTHES, 2012 [1976], p.53).

De acordo com Barthes, essa neurose obsessiva da ortografia uniformizada, legalizada e sancionada pelo Estado, instala-se nos sujeitos que estão constantemente temerosos com a iminência do erro: “o erro de ortografia torna-se o Erro” (BARTHES, 2012 [1976], p.53, destaque do autor). Para exemplificar esse contexto, Barthes apresenta ao leitor a seguinte menção:

Acabei de colocar no correio uma carta candidatando-me a um emprego que pode mudar a minha vida. Mas será que eu coloquei um “s” naquele plural? Coloquei mesmo dois “p” e só um “l” em *appeler*? Fico em dúvida,

angustio-me, tal como quem sai de férias e não se lembra se fechou o gás e água de sua residência e se daí não vai advir um incêndio ou uma inundação. E, da mesma maneira que tal dúvida impede o nosso turista de aproveitar suas férias, a ortografia legalizada impede o escriptor de gozar de sua escrita, esse gesto feliz que permite colocar no traçado de uma palavra *um pouco mais* do que a simples intenção de comunicar. (BARTHES, 2012 [1976], p. 53-54, destaque do autor).

Ao depararmo-nos com a questão levantada por Barthes (2012 [1976]) a respeito da legalização ortográfica como um instrumento de seleção arbitrário, não temos a pretensão de fazer apologia à liberdade de escrita ortográfica, nem tampouco convencer aos leitores de que essa liberdade resulte na melhor fruição estética do *locutor-scriptor*. O nosso intuito é problematizar questões que estão no cerne do ensino de escrita em Língua Portuguesa na Escola, a saber: a vinculação da escrita ao aparelho de Estado; a prevalência culturalmente arraigada que considera o erro ortográfico como uma aberração ou debilidade; e, em consequência às posições anteriores, a vinculação do erro à exclusão.

Pensamos que o questionamento desses pontos podem nos levar a traçar possibilidades que nos apontem para saídas mais justas e necessárias para o desenvolvimento do ensino de escrita no espaço sócio-escolar, de maneira que permita ao aluno “colocar no traçado de um palavra *um pouco mais* do que a simples intenção de comunicar” (BARTHES, 2012 [1976], p. 54, destaque do autor), proporcionando-lhe aberturas, espaços, que lhe possibilitarão o mo(vi)imento de uma prática de escrita que reverbere em sua assunção à condição de *locutor-scriptor*⁷³. Além do mais, essa permissão “um pouco mais” faz ressoar aos nossos ouvidos o dizer que é tão valioso aos leitores benvenistianos e que reescrevemos aqui: “[...] eu diria que, bem antes de servir para comunicar, a língua serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006 [1966], p.222, destaque do autor).

Tudo o que vem sendo dito serve-nos para reforçar o propósito de que a Escola é o terreno das possibilidades. Logo, não há o ingrediente que terá o poder, o condão, de indicar qual seja o melhor caminho a seguir. Além do mais, é certo que a Escola tem uma ordem de funcionamento – assim como, as demais instituições sociais – cujos parâmetros estabelecem-se dentro de certas formalidades para fins do ensino e da aprendizagem. *Grosso modo*, engana-se quem pensa que a criatividade estaria exclusivamente associada à liberdade, no sentido de o aluno sentir-se livre, à vontade, a seu bel-prazer.

⁷³ Ratificamos que consideramos *locutor-scriptor* em sentido amplo do termo, de maneira que ele, ao colocar-se na língua, seja capaz de abranger, ao mesmo tempo, o domínio de uma escrita institucional e subjetiva.

A questão da criatividade não se restringe à frouxidão, lassidão, da formalização dos saberes necessários ao desenvolvimento das habilidades e das competências para o ensino de escrita. Há um conhecimento que é aprendido e que é necessariamente de competência da Escola, como, por exemplo, fazer com que o aluno tome consciência de alguns mecanismos linguísticos necessários para que ele possa ter condições de um trabalho elaboral (em fase de elaboração)⁷⁴ no texto produzido por ele.

Além disso, não podemos nos esquecer de que há a ordem da língua que não permite ao locutor, ao colocar-se como sujeito, sair dela ou subvertê-la. Indubitavelmente, não há como o sujeito escapar-se dessa ordem. De alguma maneira, conseguimos nos escapar (transgredir a) de padrões socialmente estabilizados, cuja legitimação é instituída pelas políticas público-institucionais sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Lembrando que essa *transgressão*, do modo como a significamos a partir de Rastier (1998), é compreendida como aspecto constitutivo da escrita, enquanto resultante de uma experiência de linguagem (AGUSTINI; BORGES, 2013).

Sabemos, também, que essa discussão permite-nos avançar na questão do ensino de escrita baseado em gêneros. Contudo, já problematizamos questões relacionadas à problemática dos gêneros no espaço sócio-escolar.

Ao fim deste tópico, gostaríamos de retornar à questão do pensamento bipartido de Aristóteles que vigora no mundo ocidental e, com efeito, esbarra-se na questão da criatividade enquanto possibilidade de produção e (cri)ação de linguagem, pois substitui o movimento de criatividade, segundo um princípio de homogeneidade ou de homologia. É possível assumirmos que a herança desse pensamento encontra-se fortemente arraigada nas instituições de ensino, no modo como o conhecimento é planificado para fins de didatização. Em contraparte a esse pensamento da arborescência, fazemos referência à filosofia deleuziana, cuja marca é o rizoma. De acordo com Sousa Dias (1995), essa filosofia propõe-se a libertar do pensamento da arborescência, concebendo-lhe uma lógica de multiplicidades e, por conseguinte, o irromper da criatividade. Conceber, então, uma lógica de multiplicidades significa afirmar que

[...] nada procede por arborescência, nem o pensamento nem a realidade, a vida, as sociedades, a história, cada um de nós, o nosso corpo e os nossos desejos, as nossas ideias. Ou antes, todas as árvores ou raízes são trabalhadas

⁷⁴ Essa noção ainda não publicada, de autoria de Cármén Lúcia Hernandes Agustini, da Universidade Federal de Uberlândia, condensa a ideia de que elaboral é de elaboração e compreende um processo de reescrita em que o aluno se volta ao texto dele para reelaborá-lo.

por forças desenraizantes, por devires rizomáticos, e é por eles que em todos os domínios se dá sempre a criação, toda a criatividade é do tipo rizoma. Tudo funciona por estratos, linhas de estratificação ou de estruturação, de organização de territorialidades, por pontos de unificação, mas também por linhas de fuga ou de desterritorialização, [...], porque fazer rizoma não é só pensar de modo diferente, também uma outra maneira de ver, sentir, amar, viver, [...] instalar-se entre as coisas, pensar e ser “entre”, crescer pelo meio, erva em vez de árvore. (SOUZA DIAS, 1995, p.110-111, destaque do autor).

Ao fazermos alusão à filosofia deleuziana, pretendemos evidenciar que o nosso interesse resume-se na harmonia de ideias que se baseia numa condição de que, na língua, tudo está em relação e que a julgamos bastante produtiva para sustentar o lugar teórico em que nos encontramos. Esse lugar dá-nos sustentação para afirmarmos que a modelização para o ensino de escrita em Língua Portuguesa não nos parece producente. Principalmente, no que tange à questão de consideramos, sob os pressupostos benvenistianos, os aspectos iterativo e inventivo como constitutivos da língua em funcionamento. Essa pressuposição justifica-se também por meio da referência à simbologia do rizoma, em Deleuze (SOUZA DIAS, 1995). Depreendemos que o rizoma não se configura por um modelo, o que seria a arborescência, o taxionômico. O rizoma vem a ser, ou seja, o que vem a alastrar-se, sem uma previsibilidade de forma.

O rizoma alastrase e instala-se entre coisas. Por isso, ele não se repete, porque não há uma exatidão na forma, e sempre há uma possibilidade de ser de um modo ou não. Ele é, então, a nosso ver, a criatividade. Há a árvore e, em decorrência, a territorialização de um espaço e de uma forma. O que seria, pois, a tentativa de repetição. Mas, há o rizoma que irrompe entre a árvore, entre as linhas em constante desterritorialização. O que seria, pois, a invenção. É isso que dá movimento a todas as relações existentes. Logo, é necessário dar espaço para o sujeito enquanto existência na língua em funcionamento. E se está sujeito, é porque está no mundo de linguagem, e sempre o sujeito assim poderá proceder – mesmo que de um modo implícito – à indagação: “– Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?” (CARROLL, 2002 [1965]).

2.6 Parte V – (Cri)atividade escrita no espaço sócio-escolar: a questão do iterativo (modelo) e do inventivo (*transgressão*) na escrita

*O que temos aqui, rapaz?
Rabiscos misteriosos?
Um código secreto?
Não - poemas, nada menos. Poemas, classe!
[risos por toda a sala]
O rapaz se acha um poeta!
[risos por toda a sala]*⁷⁵

2.6.1 Introdução

Antes de adentrarmos especificamente no que concerne à questão do iterativo e inventivo em Benveniste, re-escrevemos uma das suposições que empreendemos neste estudo como tentativa de sustentar nossa hipótese. É a partir dela que, por conseguinte, daremos entrada nesta parte. A saber, consideramos que o gênero é, ao mesmo tempo, *um modelo e uma transgressão*. Tomá-lo como (a)mostra abriria espaço para a (cri)atividade/(cri)ação escrita.

Assim, para levar adiante essa suposição, recorremos aos pressupostos benvenistianos de que a escrita “é uma transposição da linguagem interior” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.132) e, a nosso ver, torná-la de modo inteligível é ressaltar aquilo que é da ordem de um modelo (o iterativo) e de uma *transgressão* (o inventivo). Esse aspecto inventivo, portanto, estaria para a (cri)ação do aluno – *locutor-scriptor* – e seria determinante para a condição que permitiria alcá-lo a uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, subjetiva.

Baseando-nos nessa proposição, buscamos tornar claras as noções de iterativo e inventivo na teorização de Benveniste. Sabemos que, pontualmente, não é possível aprendê-la, pois há uma rarefação – de modo indireto – dessas noções em seus diversos textos. Por essa razão, faremos aproximações teóricas da teorização de Benveniste que nos aponta em direção a/sobre tais noções, derivando delas algumas interpretações.

⁷⁵ Trecho referente ao monólogo do professor no clip da música *Another Brick in the Wall*, da banda de rock britânica Pink Floyd. Especificamente, esse trecho faz parte da cena na qual o professor toma do aluno o caderno de escritas e zomba do poema do aluno para toda classe.

2.6.2 Benveniste: uma escrita poética que nos constitui enquanto “leitores de linguagem”⁷⁶

A teorização de Benveniste é uma linguística, uma linguística poética⁷⁷, pois, para nós, ele serve-se da alma nos “versos em prosa”⁷⁸ que, aos nossos olhos, significam a mútua indissociabilidade entre língua – homem – linguagem. Tudo isso se constitui em uma linguística enunciativa benvenistiana, e essa posição expressa uma relação bastante aproximativa com uma menção de Barthes. Nela, esse autor afirma que “a linguagem **nunca se dissocia** de uma socialidade. [...] o trabalho, a história, a cultura, as instituições, em suma, tudo que constitui o real do homem” (BARTHES, 2012 [1966; 1974], p.211, destaque nosso).

Por essa razão, Benveniste brinda-nos com a efervescência de um pensamento que, para muitos, ainda está em ebulação, em razão de que algumas teorizações estejam em aberto⁷⁹, como também da posição de que, somando-se a esse fecho entreaberto a peculiaridade do pensamento benvenistiano de questionar as evidências, dão-se espaços ao leitor/pesquisador pressupor que não é possível um acabamento teórico, quando se trata de questões sobre a língua em funcionamento.

De fato, Barthes (2012 [1966; 1974], p. 210) tem razão ao afirmar que “tudo é claro no livro de Benveniste, tudo nele pode ser imediatamente reconhecido como verdade; e, no entanto, tudo também nele não faz mais do que começar”. Esse começo: “não faz mais do que começar”, abre espaço para pensarmos nas singularidades que estão em jogo na linguagem, pois é sempre num ato de apropriação da língua, ato novo e singular, que o locutor coloca-se como sujeito, dado que “o sujeito não é anterior à linguagem, só se torna sujeito na medida em que se fala; em suma, não há ‘sujeitos’ [...] há apenas locutores; [...], só há *interlocutores*”

⁷⁶ Em *leitores de linguagem* fazemos analogia a sujeitos de linguagem, em referência à posição de Benveniste de que só se é sujeito *na e pela* linguagem.

⁷⁷ Benveniste (2011), sob os olhos da linguística, problematiza sobre o funcionamento da linguagem poética. Para isso, dedica-se à análise de alguns poemas de Baudelaire, na obra intitulada *Baudelaire*. Apesar de Benveniste problematizar sobre uma linguística poética, o nosso interesse não seria estabelecer uma relação entre a Linguística e a Linguística poética. Para além, a nossa referência aqui não se trata de um campo conceitual, mas, a partir do termo “linguística poética”, trata-se de assumir uma adjetivação para o sentimento que nos constitui enquanto leitoras de Benveniste.

⁷⁸ Fazemos referência a Barthes (1997 [1953], p. 39-40) que, ao questionar-se sobre a existência de uma escrita poética, afirma que prosa e poesia são grandezas e, portanto, são distintas. “Toda a poesia então não é mais do que uma equação decorativa, alusiva ou carregada, de uma prosa virtual que subjaz em essência e em potência em qualquer modo de expressão”.

⁷⁹ Sobre espaços abertos à teorização, deixados por Benveniste, como exemplificação, podemos apontar ao leitor o texto *Aparelho formal da enunciação* (1970). Nesse texto, há dois pontos abertos a futuras problematizações e análises. Um ponto diz respeito ao limite do diálogo. Sobre isso, Benveniste questiona a convencionalidade da enunciação “que se volta sobre si mesma, [...], não comportando objeto, nem finalidade, nem mensagem, pura enunciação de palavras combinadas, repetidas [...]. A análise desta forma de troca está por fazer” (BENVENISTE, 2006 [1970], p.90). Um segundo ponto refere-se à enunciação falada e enunciação escrita que abrem espaços para o estudo das formas complexas do discurso.

(BARTHES, 2012 [1966; 1974], p.211-212, destaques do autor). Portanto, cada qual tem seu espaço e tempo únicos na linguagem.

Com isso, Benveniste brinda-nos com uma escrita que nos permite afirmar que a linguagem é criação, imaginação, inventividade. Talvez, esses são os motivos pelos quais o laço fez-se entre nós e Benveniste e, como efeito, possibilitou-nos a consecução deste estudo. Unir-se ao laço em Benveniste é, pois, compactuar com suas posições e, de alguma maneira, assujeitar-se a elas, como bem dito por Ono (2014) com a qual nos coadunamos: “eu fico ao lado do linguista que se interessa pela ‘maneira como o homem é animado e manifesto através de sua linguagem’”(ONO, 2014, p.260, destaque da autora).

Esse laço, “unir o ouvinte ao locutor” (MALINOWSKI, 1923 apud BENVENISTE, 2006 [1970], p.90), também, é compreendido como estar ao lado de Benveniste e vem em razão de um sentimento que, para Malinowski, pode ser “social ou de outro tipo”. Para nós, esse laço vem em razão da própria potencialidade da teorização de Benveniste que nos incita a movimentar-se e estabelecer problematizações entre a linguística benvenistiana, o homem, a língua, a linguagem e suas potencialidades.

2.6.3 A língua que se encarna na linguagem: o iterativo (o recorrente) e o inventivo (o transgredir; o criar)

Ao voltar o olhar à Linguística, Benveniste (2005 [1963a]) traça um paralelo de discussões entre a forma linguística e a função da linguagem, a fim de nos revelar sua posição. Essa posição assenta-se sobre a ideia de que não adianta olhar apenas para a forma, mas é necessário também olhar para a função da linguagem. Ou seja: para Benveniste (2005 [1963a]), de nada adianta fazermos uma descrição da forma, se não considerarmos a função da linguagem que se resume em simbolizar.

É, pois, a partir dessa função que apostamos no entendimento sobre o caráter inventivo/criativo da linguagem, pois a faculdade simbolizante é inerente ao homem e é o que o difere de outros animais, permitindo-lhe a atividade criadora. Portanto, o princípio da imaginação criadora constitui-se a partir da premissa de que a faculdade simbolizante permite ao homem a construção de um conceito pela via da abstração, pois não há relação direta entre o símbolo e o conceito. Logo, essa função simbólica, a nosso ver, é a fonte criadora da linguagem que dota o homem dessa capacidade, permitindo-lhe, por exemplo, um aparato específico de símbolos.

Nesse caso, evidentemente, considerando a diversidade das línguas e das culturas. “É definitivamente o símbolo que prende esse elo vivo entre o homem, a língua e a cultura” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.32). Disso resulta, para nós, a proposição de que a natureza convencional dos símbolos estaria para o recorrente (o iterativo) que vem em decorrência do criativo (do inventivo) da linguagem, porque “o homem inventa e comprehende símbolos; o animal, não” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.29) ⁸⁰.

Em Benveniste (2005 [1963a]), compreendemos que a língua encarna-se na linguagem que organiza o mundo, fato é que ele afirma que “propuseram como princípio criador do mundo essa essência imaterial, a Palavra” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.27), e, como vemos, tal feito está gravado nas sagradas escrituras: “O princípio era o verbo [...]” (João, capítulo I, versículo I). Consequentemente, é na língua que se encarna, que se funda a sociedade e o indivíduo. Essa constituição encontra-se na escrita “o princípio organizador da sociedade” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.168). Por meio desse argumento, fazemos alusão a uma passagem em Saussure que vem reforçar o nosso entendimento sobre a língua na linguagem, qual seja:

Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não – de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 18).

Para Benveniste (2005 [1963a], p.27), o poder fundador da linguagem instaura uma realidade imaginária, e esse poder “o homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram”. Desse argumento resulta a pressuposição de que a linguagem funda-se na recriação, invenção do mundo: “anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu”. A linguagem, então, torna a realidade uma realidade que nada mais é a representação da representação, pois *a realidade* é inatingível, inacessível.

Benveniste (2005 [1963a]), ao definir o modo como vê a realidade, vai abrindo espaços, caminhos, para compreendermos a noção de iterativo (o que está para um modelo, estabilizado socialmente) e de inventivo (o que está para uma *transgressão* ao socialmente estabilizado) da linguagem. Atentemo-nos para o que ele diz-nos:

⁸⁰ Sobre a distinção entre sinal e símbolo, Benveniste (2005 [1963], p. 28-29, destaque do autor) explica que “um sinal é um fato físico ligado a um outro fato físico por uma relação natural ou convencional [...]. O animal percebe o sinal e é capaz de reagir adequadamente a ele. [...] O homem também, enquanto animal, reage a um sinal. Mas utiliza além disso o símbolo que é *instituído* pelo homem; [], pois o símbolo não tem relação natural com o que simboliza. O homem inventa e comprehende símbolos; o animal, não”.

Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. [...] a situação ao exercício inerente da linguagem que é da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: **para o locutor representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade.** Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva. (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.26, destaque nossos).

A respeito da passagem mencionada anteriormente, esclarecemos que, ao empregar o termo “recria”, Benveniste (2005 [1963a]) marca o iterativo em decorrência do inventivo da linguagem. Ou seja: ele dá ênfase ao aspecto inventivo. Disso resulta a estreita relação entre o iterativo e o inventivo, posto que os limites para o inventivo são tênues, não obstante o limite que se instaura via língua, decorrente daquilo que é recorrente – e resultado do efeito da comunicação intersubjetiva –. Consideramos que esse limite está para a recorrência das “unidades de sentidos” (BENVENISTE, 2006 [1968c], p.99), os signos, em número finito, entretanto as possibilidades de combinações dessas unidades são infinitas.

Esse limite, também, está nas convenções instituídas nas sociedades pelos homens e é, talvez, paradoxal, pois ele próprio é uma possibilidade de o homem criar/inventar, dado que “cada locutor fabrica sua língua, [...]. Trata-se antes de tudo da língua como organização e do homem como capaz de organizar sua língua”. (BENVENISTE, 2006 [1968a], p.19). Além do mais, a ênfase ao espírito humano de invenção – essa que está para a singularidade em relação aos locutores que se colocam na condição/posição de sujeito e enunciam – é tamanha que Benveniste sublimadamente afirma:

Todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. E todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova. Dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção. (BENVENISTE, 2006 [1968a], p. 18).

Tomadas por essa construção de Benveniste (2006 [1968a]), somos impelidas, na posição de pesquisadoras, a pensar no ensino de escrita como lugar em que coexistem os aspectos iterativo e inventivo da linguagem. Todavia, por razões culturais, sócio-políticas e, portanto, institucionais, o ensino de escrita no espaço sócio-escolar quase sempre atende a um modelo de formalização, a um modelo “ensinável” em que sobressai, em razão a essas demandas, o ensino da forma com prevalência aos aspectos recorrentes – iterativos – da língua.

Sobre o espaço que se abre para a (re)invenção – o inventivo –, a criação, é possível estabelecermos um paralelo entre o poeta e o aluno. Dizemos que, ao poeta, permite-se a licença poética, inventiva; ao aluno, quase sempre, o espaço à produção escrita, iterativa, recorrente. O cantar do poeta, em Benveniste, é o mover-se dentro dos espaços limítrofes da linguagem, cujo poder é a criação, a invenção, a imaginação. Com isso, há a possibilidade de produzir o diferente, a poesia⁸¹. Todavia, o que vemos é que o espaço sócio-escolar não sustenta uma prática de ensino em Língua Portuguesa em que se considera prioritariamente o ensino de escrita; quanto menos, uma prática de escrita que dá lugar à (cri)ação, tendo por base as experiências que esta pesquisa enfoca. Com efeito, geralmente, desvanece esse poder de possibilidade de criação. Mesmo assim, em condições adversas, à revelia, alguns alunos clamam por esse espaço inventivo e, ainda assim, concebem uma escrita criativa. É o que veremos, por exemplo, na produção escrita de Pedro e nas (d)enunciação deles e de Ana, alunos participantes deste estudo.

Julgamos que jogar com os limites da língua é uma possibilidade que permite ao aluno o espaço para a criatividade, a inventividade. É, antes de tudo, considerar que, a partir de uma posição enunciativa benvenistiana, o iterativo e o inventivo são constitutivos da língua enquanto realização na linguagem que é simbolismo, pois “se realiza necessariamente em uma língua” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.92). Por essa razão, a ascensão de homem na série animal “deve-se antes de tudo à sua faculdade de representação simbólica” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p. 29) que o dota do poder de criação.

Além disso, na perspectiva teórica benvenistiana, o caráter iterativo e o inventivo da linguagem sustentam-se, também, a partir da interpretação que se faz do semântico e, nesse caso, a língua é sempre possibilidade de significar, consequentemente, de inventar e refazê-la. Sobre isso, Benveniste diz-nos que

A apropriação da linguagem pelo homem é a apropriação da linguagem pelo conjunto de dados que se considera que ela traduz, a apropriação da língua por todas as conquistas intelectuais que o manejo da língua permite. É algo fundamental: o processo dinâmico da língua, que permite **inventar** novos conceitos e por conseguinte **refazer** a língua, sobre ela mesma de algum modo. (BENVENISTE, 2006 [1968a], p. 21, destaque nossos).

Das palavras de Benveniste (2006 [1968a]), em destaque, no excerto anterior, focalizamos a nossa atenção em dois termos, quais sejam: **inventar** e **refazer**. Sobre o termo

⁸¹ Assim nos diz Quintana (2006 [1973], p.388): “a poesia não se entrega a quem a define”. Essa afirmação vem nos dizer que a poesia não se define, porque nela cria-se.

inventar, estabelecemos uma relação com a questão do semântico. Essa relação explica-se em razão do processo dinâmico da língua, a partir do qual depreendemos que o inventivo é constitutivo da natureza semântica da língua que nada mais é a abertura para (a simbolização do mundo. Assim, nesse mundo, a cultura, tanto quanto o semântico, “é um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem” (BENVENISTE, 2006 [1968a], p. 22), visto que “nenhuma língua é separável de uma função cultural” (BENVENISTE, 2006 [1968a], p.24)⁸², em decorrência de que a língua é o “primeiro consenso coletivo” (BENVENISTE, 2006 [1968a], p.20). Ao contrário a essa abertura para o mundo, o semiótico “é o sentido fechado sobre si mesmo e contido de algum modo em si mesmo” (BENVENISTE, 2006 [1968a], p. 21).

A respeito da ênfase ao termo **refazer**, fazemos referência à posição de Dessons (2006) sobre Benveniste, especificamente no que tange ao prefixo *re-*. Essa referência, também, dá-nos razão para problematizar o caráter iterativo e inventivo da linguagem, pois, de acordo com Dessons (2006), esse prefixo, em Benveniste, tem um valor crítico e apresenta o caráter dual e significativo de iteração e de invenção.⁸³

Ao dedicarmo-nos ao caráter de duplo funcionamento da língua, considerando os aspectos iterativo e inventivo desse funcionamento na linguagem, fazemos referência a outra relação entre Dessons e Benveniste, a partir do empreendimento teórico de Dessons (2006) sobre a teorização em Benveniste. Sob o plano enunciativo benvenistiano, julgamos que a escrita é uma maneira de olhar a si e ao mundo, porque o exercício da linguagem (BENVENISTE, 2006 [1965]) constitui-se de uma experiência de linguagem via experiência humana que é única e, portanto, subjetiva e intersubjetiva. Esse exercício permite ao homem o espírito criativo e inventivo da linguagem e assenta-se sobre o argumento de Dessons – que se harmoniza com seu argumento anterior, a respeito do prefixo *re-*, em Benveniste –, segundo o qual “para o exercício de linguagem, o mundo não é um eterno retorno, mas uma constante criação” (DESSONS, 2006, p.14).

Essa criação estaria para a ideia de que, segundo Benveniste (2005 [1956a], p.84), “a língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria , atinge o outro e se faz reconhecer por ele”. Nessa afirmação, está também a disposição de sentidos que nos serve de meio à compreensão da língua como “estrutura socializada”, para

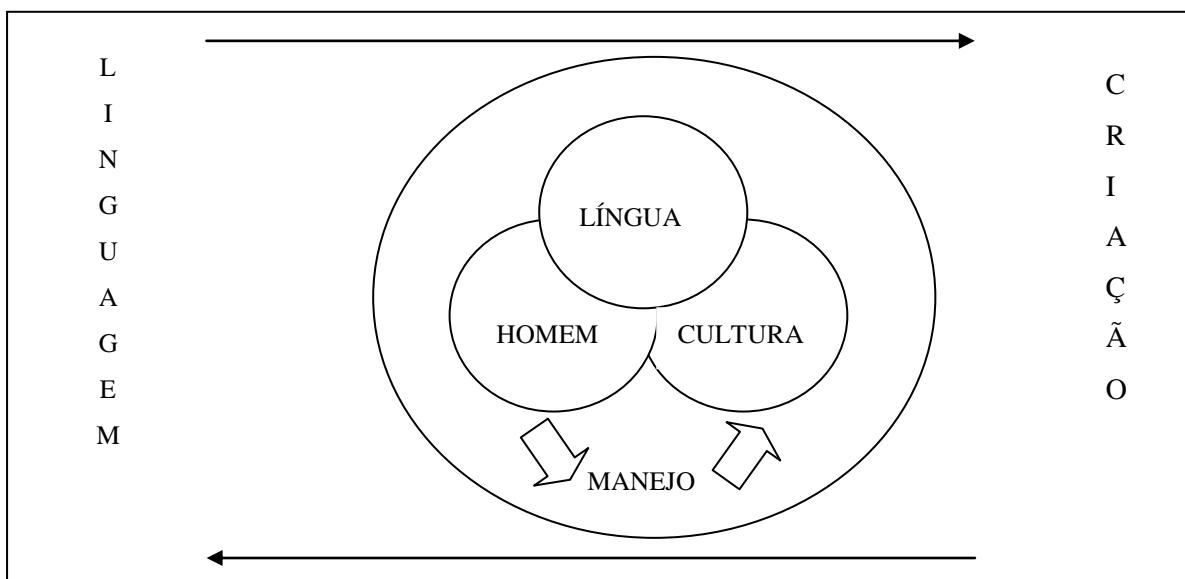
⁸² Entendemos que, conforme os pressupostos benvenistianos, a língua é reveladora de cultura, porque a língua é que funda a cultura lugar onde o homem nasce (BENVENISTE 2006 [1968a]). Especificamente sobre a afirmação – modalizadora – de Benveniste (2006 [1968a], p.23, destaque nosso) de que “a língua **pode ser** reveladora de cultura”, Benveniste trata de afirmar que a cultura integra-se à espessura de outras culturas e, com isso, a língua que determinada cultura tem pode ou não revelar as espessuras de outras culturas.

⁸³ A esse respeito, consultar Juchem (2012).

fins pessoais e (inter)subjetivos. Desse raciocínio, resulta a posição de Benveniste de que “o discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação” (BENVENISTE, 2005 [1956a], p.84).

Além do mais, ao consubstanciarmos esse poder de (cri)ação à língua em funcionamento, damos ênfase à constituição benvenistiana de linguagem enquanto exercício de (cri)ação. Para isso, tratamos de demonstrar, em figura esquemática, o modo como depreendemos essa constituição. Vejamo-la a seguir:

FIGURA 3 – Ilustração esquemática sobre a constituição benvenistiana de linguagem enquanto exercício de criação (ou ilustração sobre a tríade benvenistiana de linguagem: língua – homem – cultura)



Fonte: As autoras.

Antes de atentarmos para a compreensão da figura apresentada anteriormente, damos relevo à tríade *língua – homem – cultura*, de modo que nós consideramos que há uma indissociabilidade nessa tríade, haja vista a mútua relação dessas noções em Benveniste. É a língua como interpretante de todos os outros sistemas simbólicos que permite ao homem a condição exclusiva de sua inserção na ordem do simbólico, no mundo simbólico, no qual a sociedade reconhece-se como língua (BENVENISTE, 2005 [1963a]). Por conseguinte, “pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.32). A cultura, então, lugar onde o homem nasce, é um “conjunto dos fenômenos sociais” (BENVENISTE, 2005 [1963b], p.47) e é “inerente às sociedades dos homens” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.31), às especificidades de cada sociedade. Ela, portanto, abarca tudo que é da ordem do simbólico.

Assim, a ilustração esquemática que esboçamos sobre a constituição benvenistiana de linguagem enquanto exercício de (cri)ação teve a pretensão de dar relevo ao modo como essa perspectiva põe em foco o olhar perquiridor sobre o funcionamento da linguagem. Em vista disso, consideramos que a tríade *língua – homem – cultura* sempre é ponto de partida para pensar numa problematização sobre a língua. Conforme a ilustração, a língua, em consubstancialização com o homem e com a cultura, produz as manifestações de linguagem (acontecimentos em exercício da linguagem), repercutindo singularidades, particularidades, em razão do manejo do locutor que se coloca como sujeito na língua.

Lembrando-se de que, nesse manejo, está subentendida a intencionalidade daquele que diz, ou seja, o intentado da significação, não obstante a imprevisibilidade do sentido. Disso tudo, resulta, conforme as setas da figura esquemática indicam, cada qual em direção oposta a outra, uma relação infindável e em permanente funcionamento da linguagem em (cri)ação, de maneira que pressupomos o princípio de que a linguagem reclama a (cri)ação, a coexistência entre o iterativo e o inventivo.

Portanto, “estabelecendo o homem na sua relação com a natureza ou na sua relação com o homem, pelo intermédio da linguagem, estabelecemos a linguagem” que “se realiza sempre dentro de uma *língua*” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.31, destaque do autor). Com isso, pensar na tríade *língua – homem – cultura* é sair do lugar da língua pela língua e deslocar-se para a relação entre essas noções (ponto central da teorização benvenistiana).

2.6.4 Escrita enunciativa: autoria, singularidade e subjetividade no processo iterativo e inventivo do ensino de escrita

Neste tópico, problematizamos a escrita enunciativa, de maneira que estabelecemos uma relação aproximativa entre autoria, singularidade e subjetividade em contiguidade com a noção de enunciação benvenistiana, considerando que essa aproximação permite-nos pensar sobre os aspectos iterativo e inventivo da linguagem na produção escrita.

Ao mobilizarmos a noção de escrita enunciativa, baseamo-nos na questão da irrepetibilidade em Benveniste (2006 [1965]), pois consideramos que a escrita enunciativa está em relação direta com a noção de irrepetibilidade que é da ordem da enunciação, dado que Benveniste mantém a noção de irrepetibilidade a partir da noção de enunciação que se instaura no tempo da enunciação, em referência ao locutor (eu), ao co-locutor (tu), ao ele (não-pessoa do discurso) e ao lugar (aqui). Por conseguinte, essas referências o “eu”, o “tu”, o

“ele”, o “aqui”, e o “agora” imbricam-se na ordem de um novo ato, conforme certifica o seguinte dizer:

Ora, este ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. (BENVENISTE, 2006 [1965], p. 68).

A escrita enunciativa, então, estaria para a materialidade desse ato de discurso que enuncia “eu”. Ela é representada por palavras escritas que significam, posto que “saíram do mundo das relações vivas” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.172). Por esse motivo, podemos (re)(s)significar, a partir de Benveniste, a noção de autoria, dado que estamos atribuindo à escrita uma estreita relação com a enunciação que é da ordem do irrepetível, produzindo, com efeito, um sujeito único, singular. Disso, presumimos que autoria, singularidade e subjetividade constituem, pois, as categorias que compõem a escrita enunciativa.

Constitutivamente, essa escrita abre para a (cri)ação, já que o *scriptor* sempre lida com o novo, o irrepetível. Podemos pensar, a título de exemplificação, na produção escrita em que há a repetição de uma mesma temática. A produção escrita do aluno – *locutor-scriptor* – independentemente de ela configurar-se na repetição do tema – a cada ato constitui-se em um ato novo e singular, no “aqui” e “agora”.

Sobre esse traço, ato novo e singular, no “aqui” e “agora”, há uma passagem de Barthes (2012 [1968]) sobre o *scriptor* moderno e que nos interessa por manter uma estreita relação com a enunciação benvenistiana que é da ordem de uma irrepetibilidade. Barthes (2012) afirma que o nascimento do *scriptor* funde-se com o nascimento do texto, “não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; não existe outro tempo para além da *enunciação*, e todo o texto é escrito eternamente aqui e agora” (BARTHES, 2012 [1968], p.61, destaque do autor). Com essa asserção, Barthes deixa-nos escapar que “a autoria poderia ser entendida como um efeito de enunciação” (FLORES, 2008, p.256).

Nesse sentido, ao fazermos referência a Barthes, um leitor benvenistiano, não temos a pretensão de atribuir à noção de nascimento da escrita – assim como fez Barthes, a partir a noção de enunciação de Benveniste – uma maneira de pensar a morte do autor, como atesta o dizer barthesiano: “a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa” (BARTHES, 2012 [1968], p.58).

Queremos reafirmar que, neste estudo, abrigamo-nos sobre a noção benvenistiana de sujeito que se constitui *na e pela* língua e, portanto, é um efeito. Desse modo, a existência desse sujeito manifesta-se a partir do momento de apropriação da língua pelo locutor que, virtualmente ou não, projeta o alocutário, o outro (o tu). Esse ato traduz a efetiva realização linguística, tanto para a enunciação falada quanto para a enunciação escrita (relação entre uma e outra que nos parece constituir espaços de continuidade). Em consequência, o locutor e o alocutário, apropriando-se de um sistema linguístico, imprimem suas realizações, enquanto experiência de linguagem que revela a experiência subjetiva e, com efeito, a (cri)ação.

Tomemos o trabalho de Flores (2008), intitulado de “Enunciação, singularidade e autoria”. Nele há um interesse desse autor em colocar em implicação a noção de autoria e a ideia de singularidade sob uma perspectiva enunciativa. Conforme já apontamos, Flores (2008) retoma a noção de autoria em Barthes (2012, [1968]), com o intuito de elucidar que essa noção poderia ser comparada a “um efeito de enunciação” (FLORES, 2008, p.257), para, em seguida, promover um deslocamento que produza a compreensão de autoria e singularidade sob o viés enunciativo de Benveniste.

Para a noção de autoria tornar-se identificável, Flores (2008, p.256) coloca-a numa configuração em forma de nó, em três pontas: “a ponta do autor; a ponta do leitor; a ponta do texto”. Dessa maneira, a autoria estaria para o funcionamento (imbricamento) simultâneo desses três elementos constituintes no tempo da enunciação que, em Benveniste (2006, 2005), estaria para o irrepetível, pois o “aqui” e o “agora”, respectivamente espaço e tempo, são únicos e irrepetíveis e, por conseguinte, singulares.

A partir disso, Flores (2008) procede a uma elaboração da noção de autoria pela via da enunciação benvenistiana, cuja definição tornamos a dizê-la: “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 82). Desse conceito, segundo Flores, depreendem-se o princípio da generalidade e o da especificidade. Tais princípios aplicam-se em razão de que, ao mesmo tempo, estão em funcionamento o universal e o particular. Por universal, compreendem-se os dispositivos que todas as línguas possuem e permitem a utilização singular pelos sujeitos; por particular, o modo de configuração dos sistemas linguísticos (como o das línguas particulares) e o uso específico, o manejo da língua, que os sujeitos fazem desses sistemas.

Dito isso, baseando-se nessa conceituação de enunciação em Benveniste, Flores procura reestruturar a noção de autoria. Tal movimento, conforme apresentado no parágrafo anterior, chama a si a noção de singularidade e aponta-nos para uma posição que nos diz respeito ao fato de que, ao convocar para si o geral e o específico, a enunciação “pode abrigar

a generalidade do específico” (FLORES, 2008, p.262), porque estamos lidando com a língua em funcionamento, e cada um fala essa língua de modo específico e irrepetível.

Como vimos, essa generalidade da especificidade é resultante da singularidade e pode ser entendida metaforicamente, segundo Flores, como “uma espécie de um ‘funil’” (FLORES, 2008, p.265, destaque do autor). O funil representaria o lugar onde o sujeito faz passar a língua na tentativa de promover um sentido; como efeito o monossemismo. De outra maneira, ao fazer o uso inverso desse funil, o sujeito promove abertura para o sentido em vista da polissemia. “A tentativa de dar direção ao sentido” representaria, para Flores (2008, p. 265, destaque do autor), o estatuto geral da singularidade enunciativa, e, desse modo, o conceito de enunciação é (re)s(significado como “o ato mesmo de tentar escolher a ‘palavra certa’, de dar direção ao sentido” (FLORES, 2008, p.267, destaque do autor). e, mais precisamente, de “uma tentativa de afunilar o sentido” (FLORES, 2008, p.268), posto que sempre nos deparamos com a impossibilidade de cercear a integralidade do sentido pretendido.

Sobre essa tentativa de dar direção ao sentido, Benveniste (2006 [1966], p.229) afirma que a frase é “a expressão semântica por excelência”. Essa afirmação deixa clara a posição de Benveniste em situar a frase no nível semântico, pois a frase está atrelada à língua em funcionamento e, consequentemente, o falante é quem a agencia. Desse modo, a definição de frase, em Benveniste (2006 [1966], p.229), dá-nos a possibilidade “para nos mantermos no essencial, a produção do discurso”. E é a partir dessa produção que é compreensível o entendimento sobre a tentativa de o locutor que se coloca na língua em ação dar ao que ele produz certa intenção, isto é, o sentido intentado, intencionado, “do que o locutor quer dizer, da atualização de seu pensamento”. A frase, então, implica referência à atitude do locutor, do intentado, e à situação do discurso que está para o ato discreto, sempre único de produção do discurso.

Desse movimento, decorre a premissa de que a enunciação está para a ordem do singular, do irrepetível. Por conseguinte, autoria estaria para o efeito, a saber: “efeito de uma prática generalizada do sujeito na linguagem: a prática de enunciar”; e “efeito decorrente da busca de se singularizar na língua” (FLORES, 2008, p.267).

Logo, se a autoria é um efeito de o sujeito singularizar-se na língua, esse efeito é que permite ao *locutor-scriptor* a (cri)ação. Portanto, a enunciação, por ser da ordem do irrepetível, permite vincular singularidade à autoria, cujo efeito, a nosso ver, é a abertura para a (cri)ação⁸⁴ própria de cada sujeito que é único.

Feitas essas observações, ressaltamos que desejamos que a nossa análise corresponda aos objetivos propostos e, assim, possa contribuir com reflexões sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa na Escola, considerando o espaço da singularidade do sujeito na língua em funcionamento – visto que a própria língua reclama esse espaço singular (único) e subjetivo do sujeito nela –. É salutar, sim, que nos atentemos a essa demanda que, de certa maneira, é constitutiva da língua, não obstante a um cenário sócio-institucional da Escola em que não há um (re)conhecimento⁸⁵ do campo enunciativo benvenistiano em favor do ensino de escrita no espaço sócio-escolar.

2.7 Um quadro síntese

Predominantemente sob o recorte da perspectiva enunciativa benvenistiana, neste tópico, apresentamos uma síntese das principais noções teóricas que elegemos como norteadoras de nosso estudo que, no decorrer deste **segundo intervalo**, buscamos problematizá-las, para fins de uma operacionalização enunciativa das análises. Basicamente, procuramos retomá-las com o intuito de apresentá-las a partir de uma (re)visão sucinta. Essa apresentação pretende facultar a uma melhor compreensão do lugar (o ponto) em que situamos para a construção de nosso (per)curso teórico-metodológico que se seguem em intervalo posterior e, em seguida, dar início à operacionalização de nossas análises.

Ressaltamos que algumas noções foram (re)(s)significadas em função das teorizações em Benveniste encontrarem-se abertas ou em razão de que o seu pensamento é relacional. Em consequência dessa particularidade, a teorização benvenistiana não permite uma totalidade e um fechamento, pois tanto a totalidade quanto o fechamento estão para a ordem de uma generalização. Além do mais, cabe a nós, pesquisadores em Linguística, a tarefa de considerar a premissa “da singularidade da língua entre todos os objetos da ciência”

⁸⁴ Ao vincular singularidade à autoria, Flores elabora uma aproximação da noção de estilo do sujeito a partir desse viés e acrescenta que “a língua comporta o estilo, todos e o de cada um” (FLORES, 2008a, p.269).

⁸⁵ Em se tratando da riqueza conceitual da perspectiva teórica de Benveniste, por outro lado, fazemos referência a uma leitura vulgata que muitos a têm. Nela há um visão deturpada da teorização de Benveniste – quase sempre em circunstância da leitura do texto *O aparelho formal da enunciação* (BENVENISTE, 2006 [1970]) – que considerar-se-ia aspectos meramente instrumentais da língua, como também a subjetividade como apenas constitutiva do sujeito.

(BENVENISTE, 2006 [1969], p.46), pois “qualquer que seja o lado que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da Linguística” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.16). Mais do que nunca, então, é necessário considerar o ponto de vista pelo qual se pretende analisar o objeto que é a língua: “*colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem*” (SAUSSURE, 2006 [1916], p.16-17, destaque do autor)

As noções que apresentamos, em um quadro síntese, a seguir, encontram-se no cerne das discussões deste estudo e possibilitam-nos sustentar as decorrências da problematização que se instaura da relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, de maneira que elas permitem-nos delinear e, até mesmo configurar, – considerando as discursividades em (d)enunciação que se instauram nessa relação triádica, conforme atestam os materiais de análise – o contexto situacional e sócio-escolar do ensino de escrita em Língua Portuguesa ao término da Educação Básica na instituição pública brasileira.

Vejamos, então, a seguir o quadro síntese:

QUADRO 1 – Breve quadro explicativo das noções mobilizadas na pesquisa

Descrição das noções teóricas mobilizadas na pesquisa	
Denominação	Noções mobilizadas sob o recorte enunciativo Benvenistiano e outros teóricos (re)significados enunciativamente
Língua	<p>“a língua é um sistema de signos que exprimem ideia, [...]. Ela é apenas o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 24).</p> <p>A partir de uma perspectiva enunciativa benvenistiana, depreendemos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a língua ordena o sujeito e encarna-se na linguagem que organiza o mundo; b) a língua em funcionamento na linguagem é o lócus da experiência humana que se converte em experiência de linguagem que não se dissocia da vida, pois não é possível conceber o homem sem linguagem. c) “De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular [...]” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.31). <p>Língua – sistema: “a língua como repertório de signos e sistema das suas combinações” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.283). Essa noção está para as possibilidades da língua enquanto sistema.</p>

Linguagem
Subjetividade
Discurso
(relação de
dependência)

Língua-discurso: “a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso caracterizadas como tais por índices próprios” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.283). Essa noção está para o manejo. “É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem....” (2005 [1964], p.140)

Semiótico e semântico: “duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 2006 [1966], p.229).

Linguagem: “é um único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. [...] exige e pressupõe o outro. (BENVENISTE, 2006 [1968c], p.93); “é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão” (BENVENISTE, 2005 [1958], p.289). Segundo Agustini (em fase de elaboração)⁸⁶, “no homem, a linguagem se constitui como *relação* (discursiva)”. Além disso, consideramos a linguagem enquanto exercício de (cri)ação. Precisamente, no decorrer deste estudo, consideramos que a linguagem humana comporta a língua.

Subjetividade: a subjetividade é da língua que se manifesta na linguagem, e, sem a língua, não há possibilidade de subjetividade, pois essa não é intrínseca ao sujeito.

Discurso: a nosso ver, a noção de discurso vem em decorrência da relação de dependência entre subjetividade e linguagem. O discurso “provoca a emergência da subjetividade pelo fato de constituir de instâncias discretas” (Benveniste, 2005 [1958], p.289). Essas instâncias são designadas de “‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.277, destaque do autor).

“é o manejo da língua que o locutor empreende de modo a tornar acirrada a relação discursiva para que chegue ao interlocutor”⁸⁷

“é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação” (BENVENISTE, 2005 [1956a], p. 84).

⁸⁶ Esta informação ainda não publicada, de autoria de Cármem Lúcia Hernandes Agustini, da Universidade Federal de Uberlândia, com publicação prevista para 2016.

⁸⁷ Informações de autoria de Cármem Lúcia Hernandes Agustini, coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade (GELS), professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, em minicurso, intitulado de *A linguagem e a experiência humana*, promovido pelo referido programa de Pós-Graduação, em 19 de novembro de 2013.

Intersubjetividade (relação entre laço e endereçamento)	<p>Intersubjetividade: “[...] A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística.” (BENVENISTE, 2006 [1965], p.78).</p> <p>“[...] é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem.” (BENVENISTE, 2006 [1965], p.80).</p> <p>“[...] Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento social ou outro tipo.[...].” (MALINOWSKI apud BENVENISTE, 2006 [1965], p.80).</p> <p>“[...] a linguagem exige e pressupõe o outro.[...].” (BENVENISTE, 2006 [1968c], p.93).</p>
	<p>Intersubjetividade e ensino de escrita: o <i>locutor-scriptor</i>, ao colocar em funcionamento a língua por um ato individual de apropriação, produz em sua escrita os efeitos de intersubjetividade, apesar das instruções que se propôs a acatar. Esses efeitos encontram evidências nos modos como ele apresenta os saberes sobre a língua e o mundo, daquele sujeito que projeta um <i>tu</i> e diz sobre o mundo, uma referência a não pessoa – estabelecendo uma relação intersubjetiva, não psicologizante – de modo a produzir um efeito pragmático, para que a comunicação entre o <i>locutor-scriptor</i> e o professor (avaliador) sejam, de algum modo, efetivadas.</p>
<p>Discurso</p> <p>Semantismo social</p> <p>Semantismo subjetivo (relação de dependência)</p>	<p>Discurso: “é o resultado do manejo da língua que coloca em relação o semantismo social e o semantismo subjetivo de tal forma a produzir um acontecimento de linguagem particular (informação verbal).⁸⁸ Nesse manejo há algo social que é partilhado e algo subjetivo que não é partilhável da linguagem interior.</p> <p>Semantismo social: consiste da premissa de que a língua tem um poder distinto, uma particularidade, que permite que ela “engloba a sociedade de todos os lados e a contém em seu aparelho conceitual” (BENVENISTE, 2006 [1968c], p.100) . Essa particularidade da língua, dado que ela configura a sociedade, é reconhecida de semantismo social.</p> <p>Semantismo subjetivo: no manejo da língua, há algo social que é partilhado, o semantismo social; e algo subjetivo que não é necessariamente partilhável, porque está em relação com a linguagem interior, o semantismo subjetivo.</p> <p>Sujeito</p> <p>Sujeito: é um efeito do viver do locutor <i>na</i> e <i>pela</i> linguagem. Esse efeito é resultante da capacidade de o locutor manejar a língua de</p>

⁸⁸ Informações de autoria da Profa. Dra. Cármén Lúcia Hernandes Agustini, coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade (GELS), professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, em reunião de grupo, em 04 de agosto de 2014.

	<p>modo a significá-lo na relação com os outros e na sociedade. Ou melhor, para Agustini, “o homem torna-se sujeito na e pela linguagem quando apropria-se da língua, de modo a manejá-la e produzir discurso, porque a <i>relação discursiva</i> significa o lugar social ocupado por ele no mo(vi)mento da enunciação”. Portanto, segundo a autora, o sujeito, em Benveniste, “é sempre um devir, porque ele está em construção a todo tempo, dependente da experiência de linguagem” (em fase de elaboração)⁸⁹</p>
Escrita	<p>Escrita: “é uma transposição da linguagem interior.” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.132).</p> <p>Linguagem interior: “tem um caráter global, esquemático, não construído, não gramatical. É uma linguagem alusiva. [...] . Tornar inteligível a linguagem interior é uma operação de conversão que acompanha a elaboração da fala e aquisição da escrita.” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.132).</p> <p>Ato de escrever: “não procede da fala pronunciada, da linguagem em ação, mas da linguagem interior, memorizada.”(BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.132).</p>
Locutor-scriptor	<p>Consideramos locutor-scriptor como aquele que, ao colocar-se na língua, seja capaz de abarcar, ao mesmo tempo, o domínio de uma escrita institucional e subjetiva.</p>
Gênero textual	<p>Gênero textual: é um princípio organizador do texto e (con)figura-se como forma de (re)conhecer o pertencimento de um texto a um <i>corpus</i> de textos. (RASTIER, 1998). Dessa posição, (re)s(significamos o gênero considerando que, à medida que ele é reconhecido a partir de um conjunto de textos, <i>corpus</i>, podemos concebê-lo constitutivamente de <i>um modelo e de uma transgressão</i>, de modo que esses elementos estruturam-se mutuamente no gênero.</p>
Transgressão (transgredir)	<p>Transgredir é a possibilidade de subjetivar-se <i>na e pela</i> escrita e corroborar com a posição de que o gênero, ao mesmo tempo, constitui-se por um modelo e por uma <i>transgressão</i>. Transgredir, também, resume-se, conforme Agustini e Borges (2014), em um aspecto constitutivo do gênero textual, enquanto resultante de uma experiência de linguagem, em uma prática social efetiva. O gênero, portanto, é transgressor porque nenhum texto coincide exatamente com ele. E, aos modos benvenistianos, nenhuma enunciação mexe com a outra, porque sempre o tempo, o lugar e o locutor que se coloca como sujeito são únicos</p>
Texto	<p>Texto: “resto ‘morto’ de enunciação” (AGUSTINI, 2013, p.883-</p>

⁸⁹ Afirmação em vias de publicação, de autoria de Cármem Lúcia Hernandes Agustini, da Universidade Federal de Uberlândia, com publicação prevista para 2016.

	884, destaque da autora), pois, segundo Agustini (em fase de elaboração) ⁹⁰ , o texto “permanece à disposição para um interlocutor fazê-lo re-viver em outra enunciação, via leitura e interpretação”; e materialidade do gênero textual.
Enunciação	Enunciação: é o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. (BENVENISTE, 2006 [1970], p.82).
Exercício de linguagem/ Experiência de linguagem/ Experiência humana	o exercício da linguagem (BENVENISTE, 2006 [1965], destaque nossos) constitui-se de uma experiência de linguagem via experiência humana que é única e, portanto, subjetiva e intersubjetiva, de maneira que esse exercício permite ao homem o desenvolvimento de seu espírito criativo e inventivo na linguagem.

Fonte: As autoras

⁹⁰ Esta informação re-elaborada sobre texto, de Agustini, está sendo publicada nesta tese.

3º INTERVALO

3 (PER)CURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO⁹¹: MO(VI)MENTOS DO PENSAMENTO PARA FINS DA CONSTITUIÇÃO DOS MATERIAIS DE ANÁLISE COMO POSSIBILIDADE DE OBJETIVAR OS DADOS DE PESQUISA

3.1 Introdução

Neste **terceiro intervalo**, a partir do lugar de onde nos posicionamos, apresentamos o (per)curso teórico-metodológico, o modo como configuramos o arcabouço teórico-analítico, que nos dá sustentação para o empreendimento analítico-interpretativo dos materiais que constituem o *corpus* desta pesquisa.

No **primeiro mo(vi)mento**, apresentamos a questão da teorização benvenistiana que se revela por uma particularidade, singularidade, que diz respeito à despretensão de um modelo único de análise, dado que Benveniste centra sua análise em aspectos relacionais da língua em funcionamento.

No **segundo mo(vi)mento**, apresentamos o (per)curso de organização dos materiais que constituem o *corpus* desta pesquisa. Discorremos sobre os obstáculos, *as pedras no caminho* com os quais nos deparamos durante as ações voltadas para a constituição do *corpus*, como o consentimento de sujeitos a favor do desenvolvimento da pesquisa.

Já, no **terceiro mo(vi)mento**, apresentamos o contexto situacional, físico e sócio-escolar, da pesquisa e as etapas das ações procedimentais para a construção dos materiais de análise.

Por fim, no **quarto mo(vi)mento**, intitulado de *Uma análise a fazer: “o ponto de vista que cria o objeto”* (SAUSSURE, 2006 [1916], p.15, destaque nosso), expomos as pressuposições que consideramos como o ponto inicial de desenvolvimento desta pesquisa e referimo-nos ao modo como organizamos o andamento das análises, seguindo uma ordem analítico-procedimental.

⁹¹ O uso do termo *teórico-metodológico* tem o propósito de mostrar seu caráter relacional: o de que um não é anterior ao outro. Eles são em relação; portanto, são constitutivos.

3.2 Primeiro mo(vi)mento: nota sobre a particularidade enunciativa do procedimento de análise

Ao proceder ao exame (à reflexão) sobre o que seja uma pesquisa, Barthes (2012 [1971], p. 393, destaques do autor) afirma que se faz necessária uma ideia do que seja um resultado e procede aos seguintes questionamentos: “O que é que se encontra? O que é que se quer encontrar? *O que é que está faltando? [...]*”. Para ele, as respostas para tais indagações devem se apresentar concernentes ao campo axiomático da ciência à qual o pesquisador se filia. Em se tratando de uma pesquisa que diz respeito ao texto, Barthes afirma que a própria pesquisa torna-se texto e “todo ‘resultado’ lhe é literalmente *im-pertinente*”. Nesse sentido, encontramo-nos de algum modo consentidas em admitir que a nossa escrita é a própria pesquisa (redundantemente, um resultado), dado que “a pesquisa está do lado da escritura” e “ela não deve, busque o que buscar, esquecer sua condição de linguagem”.

Sendo assim, neste capítulo, essa escrita esmiúça-se ao modo de fazer. Temos o propósito de nele esboçar os meios pelos quais traçamos o (per)curso deste estudo, a fim de atingir os objetivos propostos, mediante a problemática que se configura da relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Portanto, esse (per)curso circunscreve-se a essa relação triádica.

Para isso, procuramos apresentar os procedimentos teórico-metodológicos, de modo que estabeleçamos uma interlocução entre os saberes da teoria enunciativa benvenistiana, fundamento deste estudo, e a problemática que se instaura na relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Tomamos como ponto de partida e lócus de observação a sala de aula na última etapa da Educação Básica e os sujeitos nela envolvidos: o professor de Língua Portuguesa e os seus alunos. A partir desse lugar, deu-se a constituição dos materiais de análise que compõem o *corpus* heterogêneo desta pesquisa, de acordo com as seguintes ações procedimentais, a saber: gravação em áudio das aulas; gravação em áudio das entrevistas com os professores e com os alunos, conforme os roteiros das entrevistas a que se submeteram⁹²; e a constituição de um acervo de produção escrita dos alunos.

Em se tratando da constituição dos materiais de análise que integram o *corpus* desta pesquisa, salientamos que o nosso propósito não esteve na ação direta do pesquisador que resultasse numa intervenção-interferência, como a ação de sugerir e/ou propor ao professor participante e aos alunos atividades, temáticas e ações metodológicas ou pedagógicas para o

⁹² Cf. Apêndices A, B e C.

desenvolvimento das aulas. Ao contrário, o nosso propósito centrou-se na ação de auscultar e de apenas estar presente, de maneira que nos resguardamos de quaisquer possibilidades que traduzissem diretamente e explicitamente em uma intervenção-interferência da pesquisadora na condução das atividades do professor. Portanto, nesse sentido, a dinâmica do professor não poderia sofrer quaisquer alterações em contrapartida ao acordo de participação na condição de professor participante deste estudo. Entretanto, mesmo nessas condições, sabemos que a nossa presença em sala de aula já representava um fator de alteração na rotina dos professores e dos alunos

A partir dessa configuração, a nossa investigação procura analisar a (a)(tu)ação, em mo(vi)mentos enunciativos, se assim podemos dizer, dos envolvidos nesta relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, as histórias das enunciações, das experiências de linguagem, a partir da dinâmica desses envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa: de um lado está o professor; no entremedio, a escrita/o saber; e do outro lado, o aluno. Além disso, analisamos o discurso no qual se inscreve o dizer do professor em relação ao modo como 'constrói' sua aula em função do saber a ser ensinado e de sua relação com esse saber, a fim de, em outro mo(vi)mento de análise, circunscrever suas implicações na escrita dos alunos. Por isso, fez-se necessário analisar também a escrita dos alunos em função das correções e das sugestões que o professor imprimiu nela. Por isso, não há como estabelecer *a priori* que formas ou indícios são analisadas. A eleição deles resultam de um processo de descrição-interpretação em batimento. Daí a colocação de Barthes (2012 [1971]), anteriormente destacada, vir ao encontro de nossa perspectiva teórico-metodológica de pesquisa

Sobre o modo como configuramos o termo (a)(tu)ação, a partir da possibilidade de manejo com a língua, concebemo-lo de forma a dar-lhe movimento. Esse ato inventivo no modo de produzir o termo *a- tu- ação* vem ao encontro de um propósito que se consolida com a nossa filiação à posição enunciativa benvenistiana, isto é: a cada sujeito há um modo de *atuação* singular com a língua, de modo que é possível imprimi-la de uma significação singular e, ademais, esse modo atualiza-se a cada *atuação*. Entendemos que só podemos dizer de um *eu* porque há um *tu*. A nossa identificação na condição de sujeito faz-se em relação (por contraste) ao outro, ao *tu*. Por conseguinte, se há um sujeito de linguagem é porque *há tu em ação*, produzindo um ato enunciativo, singular e único, a cada gesto de apropriação da língua.

Para tanto, propomo-nos, a partir das formulações teóricas de Benveniste, voltar o nosso olhar sobre seus pressupostos, a fim de promover uma análise que busque

problematizar o afrouxamento da relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, cujo efeito é, quase sempre, a impossibilidade de aprender(-se) a escrever na Escola ou de instaurar-se um espaço de produção escrita na Escola que reverbere na assunção do aluno a uma escrita, ao mesmo tempo, institucionalizada e subjetiva.

Em Benveniste, em seus textos, encontramos o fio condutor que nos possibilita acender o rastilho de gatilho que nos motiva a problematizar esse espaço sócio-escolar e os sujeitos envolvidos nele. Nesse espaço, a experiência subjetiva, isto é, o investimento subjetivo dos sujeitos instaura-se na relação entre eles e a língua em funcionamento, atravessados por uma experiência de linguagem, e revela-nos que tanto as respostas oralizadas, as enunciações faladas, (as gravações em áudio das entrevistas e das aulas) quanto a produções escritas, as enunciações escritas, desses sujeitos são um espaço para uma (d)enunciação e para a queixa. Para nós, a língua em funcionamento é o lócus da experiência humana que se converte em experiência de linguagem que não se dissocia da vida, pois, numa perspectiva enunciativa benvenistiana, não é possível conceber o homem sem linguagem.

Por essa razão, levando em consideração essa indissociabilidade entre homem e linguagem, as análises direcionam-nos a tratar as enunciações, como as entrevistas dos alunos e dos professores a que eles se submeteram, assim como a produção escrita dos alunos, como espaços de (d)enunciação, porque a linguagem significa esses espaços, posto que ela é um meio, “na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem” (BENVENISTE, 2006 [1968c], p.93).

Essa mensagem que nos atinge (que atinge o outro) vem revestida de uma denúncia e, ao mesmo tempo, uma queixa que se instauram em razão do efeito de frouxidão na relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Em decorrência desse efeito, na condição de *pesquisadoras-ouvintes* desses locutores participantes, empreendemos um (per)curso analítico para problematizar a vagueza e o desencaixe, cujo efeito é o afrouxamento dessa relação triádica, considerando como ponto de partida analítico a ideia de que: “um pensamento se enuncia em palavras, e é o pensamento (do locutor) que o ouvinte se esforça para captar, para compreender” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.77).

Epistemologicamente, em se tratando da construção de um *corpus*, julgamos importante trazer à nossa discussão o lugar epistêmico no qual Benveniste coloca-se. Diríamos que é peculiar à construção do pensamento benvenistiano questionar alguma norma vigente ou evidência. Benveniste (2006 [1968a], p.18), ao considerar algumas correntes de pesquisa vigente em sua época, de certa maneira, demonstra sua posição teórico-metodológica à medida que revela improcedente à posição teórica gerativista que considera “a língua como

produção”. Segundo Benveniste, é a partir dos dados que se tem aparentemente certo número de modelo, porque, para ele, “não se reproduz nada”.

Dessa maneira, Benveniste (2006 [1968a]) desloca-se também de uma posição meramente estrutural, a que preconiza a tarefa de analisar a língua por si só, e direciona seu pensamento aos aspectos da língua imbricados à questão da subjetividade, às questões mais amplas entre homem, língua e linguagem, sociedade e cultura. Então, diríamos que há uma certa despretensão benvenistiana a uma linguística tradicional, sistemática, envolta aos apelos de um raciocínio quase puramente matemático, dissociado da língua em funcionamento, pois “para retrair os pensamentos de Benveniste, que muitas vezes não são manifestos e falam em voz baixa, seria preciso ler seu texto com o coração aberto, sem levar muito em conta a exigência da linguística atual” (ONO, 2014, p.258).

Teórico-metodologicamente, buscamos nos ancorar na concepção teórica enunciativa benvenistiana do duplo caráter da linguagem, e sob o crivo dos princípios teórico-metodológicos dessa concepção, analisamos os fatos enunciativos escritos (as produções escritas dos alunos) e os fatos enunciados, falados (as transcrições das entrevistas a que os professores e alunos participantes submeteram-se).

Vale destacarmos que Benveniste não produziu um aparato metodológico aos moldes de uma Linguística que se assenta sobre a condição de análise a partir de um modelo analítico. “Não há a proposição inicial de um modelo a partir do qual Benveniste teria feito todas as suas análises. Ao contrário disso, cada texto encerra, em si, maneiras específicas de analisar e de teorizar sobre a linguagem” (FLORES, 2008, p.259). De modo epistêmico, ao nomearmos este capítulo com o termo composto, teórico-metodológico, estamos nos filiando à própria escrita de Benveniste. Essa escrita constrói-se a cada capítulo, conforme se apresentam os volumes *Problemas de Linguística Geral I* (PGLI) e *Problemas de Linguística Geral II* (PGLII), por uma especificidade em que teoria e metodologia são concebidas na relação de dependência mútua. Isso quer dizer que na teorização de Benveniste está imbricada a própria análise.

De acordo com Flores (2008), por Benveniste tratar sua reflexão teórica lado a lado com a análise da linguagem e das línguas, nessa configuração, há pontos favoráveis e desfavoráveis. Sobre os favoráveis, a não existência de um modelo de análise subentende a flexibilidade que permite ao leitor pesquisador certa liberdade de interpretação, a fim de que ele possa empreender uma análise enunciativa. Já os desfavoráveis, a nosso ver, decorrem dos favoráveis que, como vimos, apontam para um lado demasiadamente profícuo da teoria, entretanto incorrem no risco de banalizar a especificidade teórica de Benveniste, a ponto de o

leitor produzir inconsistências argumentativas a partir de uma leitura vulgata de suas proposições. Para Flores (2008, p.259), essa problemática explica-se em razão da “ausência de uma instância ratificadora da interpretação feita” que, muitas vezes, é contrária aos princípios basilares da teorização de Benveniste.

Desse modo, inseridas numa perspectiva enunciativa – que pode ser focalizada em várias angulações e lugares teóricos – buscamos restringir-nos, de maneira bastante criteriosa, às obras de Benveniste.

3.3 Segundo mo(vi)mento: (per)cursos da constituição dos materiais que compõem o *corpus* da pesquisa: “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho”⁹³

No lugar social de professoras e de pesquisadoras⁹⁴, em um momento e/ou por uma razão, buscamos apostar em saídas para algo que nos incomoda, apesar de que não é nada fácil para uma professora comprometer-se em escrever uma pesquisa sobre aquilo que faz parte de sua própria prática e, por conseguinte, de sua experiência. Essa problemática desencadeia ainda mais embaraços quando nos atrevemos a olhar, a inquirir o fazer do outro, do *Tu*, que está constituído do lugar social de atuação profissional do qual nos ocupamos. Há muitas pedras no meio caminho, motivo pelo qual nos debruçamos sobre a análise da prática a qual pertencemos. Há, também, muitas pedras no meio do caminho daqueles que aspiram a produzir uma pesquisa. Sobre isso, em específico, fazemos referência à constituição dos materiais de pesquisa deste estudo. No (per)curso dessa constituição, as pedras⁹⁵ foram aparecendo em meio ao percurso: resistência, mal-estar, medo, afastamento, descompromisso etc.

Nesse sentido, neste tópico, **segundo mo(vi)mento**, apresentamos o (per)curso sobre o qual se deu a organização dos materiais que constituem o *corpus* desta pesquisa. Discorremos sobre os obstáculos, “as pedras no caminho” com os quais deparamos durante as ações voltadas para a constituição do *corpus*, como o consentimento dos sujeitos envolvidos no

⁹³ ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 237.

⁹⁴ O plural é utilizado ao reportamo-nos às professoras pesquisadoras: orientanda e orientadora; e o singular, quando se trata somente da orientanda.

⁹⁵ Rememoramos o dizer de Cora Coralina que, das pedras, fez a poesia. Assim ela nos diz: “[...] Ajuntando novas pedras/ e construindo novos poemas./ Recria tua vida, sempre, sempre./Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça./Faz de tua vida mesquinha/um poema. [...]. CORALINA, C (1981). Aninha e Suas Pedras. In: _____. **Vintém de cobre - meias confissões de Aninha**. 5 ed. São Paulo: Global. 2005. 237p.

processo de ensino e de aprendizagem na última etapa da Educação Básica a favor do desenvolvimento da pesquisa e, com isso, na condição de participantes desta pesquisa. Julgamos que trazer à tona os obstáculos que enfrentamos e, com isso, descrevê-los é uma ação constitutiva da própria construção do (per)curso teórico-metodológico da pesquisa.

Antecedendo à apresentação dos obstáculos que foram se apresentando durante a constituição dos materiais de pesquisa, esclarecemos que a reestruturação teórico-metodológica desta pesquisa fez-se necessária após o exame⁹⁶ de qualificação do projeto de tese, em atendimento às sugestões apresentadas pela banca de qualificação quanto aos apontamentos para procedermos às devidas correções. A partir das sugestões e apontamentos, consideramos producente a inserção de materiais de pesquisa que não constavam no projeto até a primeira qualificação. Com isso, conforme as sugestões, ao propormo-nos a investigar a problemática da relação *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, deparamo-nos com a necessidade de inclusão na pesquisa de sujeitos envolvidos na relação triádica, professores e alunos, e essa inclusão demandou-nos a submissão do projeto à Plataforma Brasil⁹⁷, para os devidos encaminhamentos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia, doravante, CEP/UFU, a fim de apreciação e emissão de parecer⁹⁸.

Após os trâmites legais da aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFU, para a construção e constituição do *corpus*, dirigimo-nos às instituições públicas de ensino que ofertam o Ensino Médio, a fim de obtermos a adesão da instituição na condição de co-participantes da pesquisa. Ressaltamos que a anuência do diretor da instituição implicaria autorizar a entrada da pesquisadora na instituição e, na condição de instituição co-participante, resumiria na tarefa de proporcionar à pesquisadora a realização das etapas do projeto de pesquisa que se fizessem necessárias. O primeiro passo para a obtenção dessa adesão consistiu na apresentação de um breve esboço da proposta da pesquisa ao diretor da instituição pelas pesquisadoras.

Logo após o consentimento do diretor da instituição, deparamo-nos com situações bastante adversas, as pedras no meio do caminho, que impediram, em alguns momentos, por

⁹⁶ O exame de qualificação do projeto de tese ocorreu em 29 de abril de 2014.

⁹⁷ “A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas).” Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

⁹⁸ Cf. Anexo Q.

exemplo, o transcorrer do (per)curso da pesquisadora enquanto sua estada nas instituições co-participantes. Até porque é nesse (per)curso que constituímos o *corpus* sobre o qual o (mo) (vi)mento analítico faz-se, realiza-se.

Para melhor entendimento, os obstáculos com os quais nos deparamos podem ser assim enumerados e significados: O primeiro obstáculo, a resistência, desdobra-se em três situações: a primeira situação refere-se a certa invasão ao espaço alheio; a segunda situação, ao pressentimento do professor sobre uma suposta parcialidade da pesquisadora durante as observações das aulas; a terceira situação, à recusa do professor à prática do exercício da pesquisa e/ou à participação na pesquisa. O segundo obstáculo deu-se em decorrência do descomprometimento do professor participante no transcorrer da pesquisa. Já o terceiro obstáculo e o quarto obstáculo, tanto um quanto outro, relacionaram-se, em específico, ao pesquisador e referem-se respectivamente ao medo e à necessidade de afastamento.

Esses obstáculos com os quais nos deparamos, mais precisamente aqueles relacionados à resistência e ao descomprometimento, deram-se em razão do esforço para convencer os professores de Língua Portuguesa que ministram aulas no Ensino Médio a participar voluntariamente da pesquisa na condição de professores participantes. Essa participação do professor restringia-se as seguintes condições: I. Aceitação da entrada em sala de aula da professora pesquisadora, na condição de observador, durante as aulas em que ele, professor participante, propusesse aos alunos uma atividade que resultasse em uma intervenção de escrita. Lembrando que, atendendo ao propósito desta pesquisa, a professora pesquisadora, na condição restrita de observador, deveria esclarecer ao professor participante que a presença da pesquisadora não resultaria em intervenções e interferências a respeito da dinâmica da aula, como sugestões e opiniões sobre conteúdo, tema, procedimentos didático-metodológicos, e outros. II. Consentimento para gravação em áudio das aulas observadas. III. Consentimento em submeter-se às entrevistas: parte I e parte II⁹⁹. IV. Esclarecimento sobre a participação voluntária de alunos do respectivo professor participante. Essa participação baseava-se numa entrevista¹⁰⁰ a que o aluno submeter-se-ia e no acesso das pesquisadoras à produção escrita do aluno. Reiteremos que os professores participantes, necessariamente, deveriam estar na mesma ocupação social de atuação profissional da pesquisadora (ocupar o lugar social de professor na Educação Básica), isto é, ministrar aulas, no mínimo, em uma das três séries do Ensino Médio, no componente curricular (na disciplina) de Língua Portuguesa.

⁹⁹ Cf. Apêndices A e B.

¹⁰⁰ Cf. Apêndice C.

Conforme os convites iam sendo endereçados aos professores das instituições co-participantes, deparamo-nos com **o primeiro obstáculo**, a resistência, que resultou da não aceitação ao convite em razão de um sentimento de invasão da pesquisadora ao espaço alheio. Julgamos que, nesse caso, ao tomar ciência das condições supracitadas, somadas à condição de estar em mesma posição de atuação da professora pesquisadora, o professor convidado demonstrou recusa ao convite em razão de pressentir um mal-estar proveniente de sentir-se incomodado com a presença de uma colega de profissão no espaço considerado restrito, individualizado ao professor convidado, no momento em que ministrasse suas aulas.

A segunda resistência dos professores convidados para participarem da pesquisa deu-se a partir da ideia formada antecipadamente por um professor convidado de que a pesquisadora, na condição de observador de seu trabalho em sala de aula, iria constrangê-lo em relação ao desempenho/atuação dele em sala de aula, a ponto de ele manifestar à pesquisadora um fato que justificasse sua resistência. O fato experienciado pelo professor diz respeito à ocorrência de um comportamento que revelasse uma parcialidade da pesquisadora durante a observação das aulas e no decorrer das entrevistas. Essa situação, considerada pelo professor como inoportuna, foi socializada nesta pesquisa durante o convite que fizemos a um professor que, em razão do fato apresentado, também demonstrou resistência à participação.

Uma terceira situação de resistência vem em decorrência do fato de o professor não se implicar no exercício da prática da pesquisa, destituindo-se de qualquer possibilidade de participação. Procede, desse fato, a razão de alguns não se interessarem pela pesquisa ao afirmar que não acreditam nas problematizações e nas reflexões que se instauram no processo de investigação e estudo científico; outros, inflexíveis à participação na pesquisa, expressam-se intolerantes a ponto de sentirem-se incomodados com a presença da pesquisadora. Por essas razões, tanto o professor resistente ao exercício da pesquisa quanto o professor resistente à participação não possibilitaram espaços/aberturas para que, ao menos, a aceitação ao convite na condição de participantes ocorresse.

O segundo obstáculo experienciado diz respeito a certo descomprometimento do professor participante. Apesar de a instituição escolar, na pessoa do diretor, comprometer-se com a condição de instituição co-participante da pesquisa, ocorreram duas situações incômodas entre as pesquisadoras e os professores que consentiram em participar da pesquisa. A primeira situação de descomprometimento diz respeito ao professor que aceitou o convite, mas sempre adiava a entrada da pesquisadora, a ponto de as pesquisadoras desistirem da participação desse professor.

A segunda situação relacionada ao descomprometimento do professor configurou-se logo após as observações das aulas. Em compromisso selado entre pesquisadoras e professor participante, após as observações das aulas, o professor submeter-se-ia às entrevistas. Lembrado que, para a realização das entrevistas, o professor dispunha-se a agendar um horário que não coincidiria com as atividades restritas à sala de aula. Foram inúmeras as idas da pesquisadora à instituição escolar para a realização da entrevista sem que ela efetivasse-se. Nessa situação, não houve desistência da pesquisadora que sempre se prontificava para a remarcação de uma nova data e horário. A insistência da pesquisadora deu-se em razão de que ela já havia obtido grande parte dos materiais de pesquisa relativos a esse professor, como as observações das aulas, as produções escritas dos alunos, as entrevistas com alunos e, nesse caso, faltava apenas um item que constituiria a totalização dos materiais de pesquisa, a entrevista com o professor. Não seria, portanto, procedente às pesquisadoras a desistência dessa tarefa. Então, foi necessário que tivéssemos muito *jogo de cintura* para que a tarefa se concluisse.

O terceiro obstáculo refere-se ao medo que impera no decorrer da pesquisa. Nem sempre estamos preparadas com estratégias de enfrentamento para lidar com situações que decorrem da condição de *ser-estar*¹⁰¹ professora e pesquisadora. Há situações em que construímos uma realidade que, conforme aquilo que experienciamos na prática docente e ao sair da condição de protagonista (do lugar social) dessa prática, irrompe em nós o medo de analisá-la na condição de ocupante do lugar social de pesquisador. Uma suposição para compreendermos essa reação é a de que nos parece que já estamos culturalmente constituídas de uma identificação de que, como contribuição da pesquisa, o pesquisador, necessariamente, deverá fornecer uma solução ao problema investigado.

Concomitantemente ao medo, deparamo-nos com **o quarto obstáculo**: a necessidade de afastamento. Pressupomos que para problematizar as questões norteadoras da pesquisa, haja vista a demanda que os materiais de análise apresentam-nos, quase sempre, faz-se necessário o distanciamento: do lugar social de professora para o de pesquisadora. Distanciar-se, afastar-se, de algum modo, para estar mais presente, mas em outra condição, a

¹⁰¹ Para nós, *ser-estar* professor expressa uma relação de contiguidade, pois se tem a pretensão de (re)significá-lo em razão da ideia de que a expressão *ser-estar* professor traz necessariamente uma condição não apenas temporária ou uma propriedade, mas um rastro identificatório quase que permanente na formação daqueles que fizeram/fazem a escolha para se dedicar a essa profissão. Além do mais, ao optarmos pela composição dos termos, valemo-nos da posição derridariana de Coracini (2014), pautando-nos na observação que faz sobre o jogo de sentidos que se instaura quando se liga duas palavras com hífen (ou e). Segundo a autora, o hífen tem por efeito, ao mesmo tempo, unir e desunir opositos, “apagando, não os opositos, mas a polaridade que os hierarquiza na epistemologia ocidental, marcada pelo pensamento dicotômico, logocêntrico” (CORACINI, 2014, p. 20).

de pesquisador. Essa condição torna-se necessária para (re)visitar a nossa própria condição enquanto professores que lidam com o ensino de escrita em Língua Portuguesa. Isso talvez seja, também, o atributo necessário à condição do pesquisador em favor da obtenção de uma análise mais contundente do objeto, de maneira que, a ele, cabe conduzir a análise com certa sistematicidade e científicidade¹⁰². Entretanto, na posição social em que nos encontramos, da posição social de professor e de pesquisador, há sempre a possibilidade de oscilação, visto que há uma relação de dependência e identificação com o lugar social de professor que pressentimos que, em algumas circunstâncias, essa relação obscurece o nosso olhar de pesquisador. Uma tarefa que, para nós, não é nada fácil, pois a rotina do trabalho/da prática, às vezes, mantém o sujeito numa zona de conforto que, para ele, pensar sobre seu trabalho, sua prática e sistematizá-los não é tão desejável quanto à rotina.

3.4 Terceiro mo(vi)mento: o contexto situacional, físico e sócio-escolar, da pesquisa e etapas das ações procedimentais para a construção dos materiais de análise

O espaço físico e sócio-escolar da constituição dos materiais de análise desta pesquisa refere-se a duas instituições de ensino público que oferecem o Ensino Médio que compreende a última etapa da Educação Básica. Conforme os dispositivos legais, legitimados na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2014 [1996]), o Ensino Médio, no que concerne à oferta desse nível de ensino, é de responsabilidade do estado e da federação; já a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, em termos de oferta desses níveis¹⁰³, são de responsabilidade do município.

As duas instituições co-participantes localizam-se no Estado de Goiás e traduzem particularidades específicas de funcionamento. Uma instituição federal e uma instituição

¹⁰² Sobre a noção de científicidade, consideramos pertinente a problematização de Milner (1989) sobre os atributos que concedem à Linguística a condição de uma ciência. Ao atribuir à Linguística a categoria de ciência, Milner (1989, p.2) considera-a como “uma configuração discursiva”, constituída por três características/atributos proposicionais: a(o) primeira(o) é **a matematização**; a(o) segunda(o), **a relação com o empírico**; e a(o) terceira(o), **a falsificação** (destaque nosso). “A matematização” centra-se na ideia de que “só há ciência do matematizável e só existe matematização se houver literalização e funcionamento absoluto”. É essa característica (esse atributo) que permite à Linguística a transmissibilidade do conhecimento linguístico. A relação com o empírico diz respeito à posição de que a proposição deve-se constituir de um referente que pode ser diretamente representado no espaço e tempo. Já por falsificação, entende-se “uma proposição tal que se possa construir a priori uma junção finita de proposições empíricas que se contradizem”.

¹⁰³ De acordo com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 2014 [1996]), a Educação Infantil, conforme Art. 29, seção II, “Da Educação Infantil”, é a primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança”, e seu atendimento abrange-se até 5 (cinco) anos de idade. Já o Ensino Fundamental, conforme Art. 32, seção III, “Do Ensino Fundamental”, inicia-se aos 6 (seis) anos, prevê uma duração de 9 (nove) anos e tem por objetivo “a formação básica do cidadão”.

estadual. A instituição estadual insere-se no Programa Novo Futuro¹⁰⁴, cuja oferta de ensino restringe-se ao Ensino Médio em tempo integral, e integra as políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás. Já a respeito da instituição federal, esclarecemos que ela faz parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecida por Institutos Federais¹⁰⁵. Por ser uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, conforme Art. 2º, da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), essa instituição atende aos alunos matriculados nas diferentes modalidades de ensino, quais sejam: Pós-Graduação; Graduação; Ensino Técnico Subsequente; Educação de Jovens e Adultos; Ensino Médio Integrado ao Técnico; e outros cursos/programas de Educação Profissional e Tecnológica. Os alunos que cursam a modalidade de Ensino Médio integrado ao Técnico atendem a uma dinâmica e/ou uma estrutura de ensino em período integral¹⁰⁶, em que coexistem duas formações curriculares: uma voltada à formação básica (Núcleo Básico Comum) e outra, à formação técnica (Núcleo das Disciplinas Técnicas).

A instituição estadual, na época em que se deu a adesão à pesquisa na condição de instituição co-participante, contava com três professores da área de Língua Portuguesa, sendo que duas professoras, além do componente curricular (disciplina) de Língua Portuguesa, ministram o componente curricular (disciplina) de Língua Estrangeira (Espanhol ou Língua Inglesa). De início, em razão da orientação da coordenadora pedagógica que nos informou de que os professores que ministram o componente curricular (disciplina) de língua estrangeira restringiam suas aulas a uma turma e/ou série de Língua Portuguesa, achamos proveitoso estender o nosso convite ao professor que se dedicava apenas ao componente

¹⁰⁴ O Programa Novo Futuro foi implantado em 2013 em algumas escolas da rede pública do Estado de Goiás, conforme Lei nº 17.920/12 que institui os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), sob a jurisdição da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. De acordo com o parágrafo único da referida lei, a unidade escolar de turno integral tem como objetivo “a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa [...]” (GOIÁS, 2012). Sobre os professores em exercício nessa unidade de ensino de tempo integral e co-participante desta pesquisa, conforme Art. 2º, da referida lei, eles estão sujeitos ao trabalho em período integral, totalizando a exigência de 40 (quarenta) horas semanais de efetivo exercício.

¹⁰⁵ Uma breve descrição sobre a instituição federal que se apresenta nesta pesquisa: em 29 de dezembro de 2008, o então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892/2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ressaltamos que uma das finalidades desses Institutos é ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Destacamos, também, conforme a finalidade apresentada, que um dos objetivos desses Institutos é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (EJA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 27 mai. 2011.

¹⁰⁶ A título de informação, a adesão ao tempo integral na modalidade de Ensino Médio integrado ao técnico iniciou-se a partir de 2012.

curricular (disciplina) de Língua Portuguesa, além do mais suas aulas estendiam-se a todas as turmas do Ensino Médio. Esse professor prontificou-se a participar da pesquisa. Em seguida, o convite foi estendido aos demais professores que não se mostraram interessados em participar. Foi a primeira instituição e os respectivos professor e alunos a partir dos quais iniciamos as nossas observações e, por conseguinte, a coleta dos materiais de análise.

Sobre os encaminhamentos em direção à adesão da instituição federal, na condição de instituição co-participante da pesquisa, ressaltamos que, como vimos anteriormente, essa instituição apresenta uma oferta de ensino bastante heterogênea que se estende desde o Ensino Médio, passando pelos cursos de formação técnica e tecnológica, ao Ensino Superior e, por essa razão, apresenta um quadro maior de professores pertencentes a área de Português¹⁰⁷. Além disso, a atuação desses professores não se restringe a uma modalidade de ensino, visto que, ao ingressarem ao cargo público nessa instituição, integram o quadro permanente pessoal (ou ao quadro temporário), cujo cargo é de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Essa denominação amplia a área de atuação dos professores a todas as modalidades previstas na Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008)¹⁰⁸.

Nessa instituição federal, com o consentimento do diretor-geral do câmpus, obtivemos adesão à participação da pesquisa de três professores. Em razão do volume de materiais coletados, de modo aleatório¹⁰⁹, dos três professores participantes, somente o material relativo a dois professores participantes comporão o conjunto heterogêneo de materiais de análise deste estudo.

A respeito da matriz curricular, elucidamos que ambas as instituições co-participantes da pesquisa propõem ao componente curricular (à disciplina) de Língua Portuguesa a indissociabilidade dos eixos temáticos (campos temáticos) relacionados à gramática, à literatura, e à produção de texto, conforme a compartimentação apresentada nos livros didáticos. Portanto, não há nessas duas instituições frente de trabalho restrito a cada eixo/campo temático. Com a exceção à instituição federal que oferta aos alunos na 3^a série (ano) uma disciplina optativa em oficina de textos.

¹⁰⁷ Destacamos que, conforme as vagas ocupadas em concurso público – tanto para professores efetivos quanto para professores substitutos – a área de Português abrange os professores que atuam apenas em Língua Portuguesa ou professores que atuam em concomitância entre Língua Portuguesa e Língua Inglesa ou Língua Portuguesa e Espanhol.

¹⁰⁸ Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

¹⁰⁹ Para não procedermos a uma espécie de “escolha”, realizamos um sorteio. Assim, escrevemos os nomes dos professores em três pedaços pequenos de papel e os dobramos bem e, do conjunto, retiramos um. O material relativo ao professor retirado não foi, por conseguinte, utilizado. Assim procedemos devido ao volume de material coletado e a insuficiência de tempo para trabalhá-los de modo adequado.

Em nossas idas às instituições, tanto na instituição estadual quanto na federal, orientamo-nos por uma ordem sequencial de ações procedimentais. Essas ações efetivaram-se após a aprovação dos diretores das instituições co-participantes da pesquisa e após a aceitação dos professores à condição de participantes. Assim, mediante a essas aprovações, procedemos às etapas, a seguir, atentado-nos à ordem de ações procedimentais, quais sejam:

I. Permissão e consentimento dos alunos dos respectivos professores participantes sobre a pesquisa

Nessa etapa, mais precisamente, informamos os alunos sobre as ações do pesquisador, a saber: gravação em áudio das aulas; reprodução do material produzido pelos alunos; e permanência do pesquisador em sala de aula, na condição de observador, durante as aulas em que o professor participante estivesse em atuação. Aparentemente, os alunos não se recusaram a aceitar a nossa permanência em sala de aula; quando muito, eles solicitavam-nos explicações. Esclarecemos-lhes acerca de como procederíamos à coleta dos materiais de pesquisa, de maneira que, em momento algum, eles poderiam se sentir constrangidos, conforme as determinações apresentadas pelo CEP/UFU, em consonância com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS)¹¹⁰. Parece-nos que o fato de o professor estar na condição de participante da pesquisa, os alunos demonstraram certa segurança e/ou aceitação.

II. Observações das aulas e entrevista com os alunos participantes

Em decorrência da apresentação (divulgação da pesquisa), das informações e dos esclarecimentos aos alunos, conforme apresentados no item I, aproveitamos a ocasião, o momento, e fizemos o convite aos alunos, na condição de voluntários, para participarem da entrevista. Aos alunos que se voluntariaram para se submeter à entrevista, tivemos o critério de marcar um horário para entrevista na instituição, de maneira que eles não tivessem qualquer prejuízo em suas aulas. Como ambas as instituições co-participantes estão em

¹¹⁰ Os materiais impressos e entregues aos co-participantes e participantes de nossa pesquisa atenderam aos critérios previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), conforme Resolução nº 466/2012 do CNS. Essa resolução rege sobre os trâmites legais da pesquisa no Brasil, entre as determinações, considera o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Dentro das especificidades da referida resolução, tratamos de informar aos participantes da pesquisa – tanto nos documentos escritos quanto oralmente, durante as nossas apresentações – sobre dois pontos que consideramos bastante necessários: o primeiro diz respeito ao sigilo quanto a identidade dos sujeitos de pesquisa. O segundo refere-se à condição do participante. Essa condição é necessariamente voluntária, a ponto de o participante ser livre para deixar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo ou coação.

atividade em regime integral, não tivemos dificuldades de agendamento. Com isso, as entrevistas com os alunos aconteceram em concomitância ao período de observações das aulas. Elucidamos que o número de alunos entrevistados é variável em relação à turma e/ou à série, visto que, como já vimos, eles voluntariaram-se.

III. Entrevistas com os professores participantes

Os professores participantes da pesquisa submeteram-se à entrevista após o encerramento das observações das aulas pela pesquisadora. Assim procedemos para que o andamento das aulas do professor participante não sofresse alguma alteração em função da entrevista, ou seja, para que não houvesse influência ou interferência, a partir das problematizações que foram apresentadas ao professor durante a entrevista a que se submeteu. Para isso, evitamos que a entrevista ocorresse concomitantemente ao período de observação das aulas.

IV. Reprodução dos materiais produzidos pelos alunos

A condição de participação do professor esteve condicionada a uma solicitação que consideramos imprescindível para a composição do conjunto dos materiais de análise. O professor, na condição de participante, necessariamente, deveria propor aos alunos, no decorrer da(s) aula(s), uma intervenção de escrita. Em se tratando do tema, do conteúdo e dos procedimentos didático-metodológicos da aula, nada disso foi sugerido pela pesquisadora ao professor participante. Todos os procedimentos da(s) aula(s) ficaram a critério do professor, pois, nesta pesquisa, o nosso propósito para a composição dos materiais de análise baseou-se na condição de que nada fosse alterado em relação à rotina do trabalho do professor, de forma que ele continuasse a dar sequência ao desenvolvimento de seu plano de trabalho.

V. Transcrição das gravações em áudio: entrevistas e aulas

A respeito desta etapa procedural que se restringe ao trabalho da pesquisadora, empregamos, como critério de transcrição, o seguinte quadro, conforme figura a seguir:

QUADRO 2 – Quadro de símbolos empregados na transcrição das gravações em áudio

Símbolos empregados na transcrição das gravações em áudio	
Situação	Convenção
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/
Entonação enfática.	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r).	::
Silabação.	-
Qualquer pausa.	...
Comentários descritivos daquele que transcreve.	((minúscula))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação, ou de falas.	“entre aspas”

Fonte: Araujo (2014, 189)¹¹¹

A título de esclarecimento, para melhor entendimento, o quadro, a seguir, configura os participantes desta pesquisa, os professores, os respectivos alunos e série em que cada um encontrava-se durante a permanência da pesquisadora na instituição co-participante. Essas séries representam também os lugares por onde permanecemos durante as observações das aulas.

¹¹¹ Esse quadro, de Araujo (2014), apresenta, segundo a autora, muitos dos símbolos de acordo com o que foi proposto por Dino Preti no livro: PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

QUADRO 3 – Quadro representativo dos participantes da pesquisa, dos professores participantes, dos respectivos alunos e das séries de atuação em que as observações das aulas desenvolveram-se

PARTICIPANTES DA PESQUISA			
ANO/ SÉRIE	PROFESSORES		
	ALUNOS		
	Adriana (Professora)	Luís (Professor)	Beatriz (Professora)
1 ^a	-	Ana e Sofia (Alunas)	-
2 ^a	-	-	Clara (Aluna)
3 ^a /4 ^a ¹¹²	Pedro (Aluno)	-	-

Fonte: As autoras.

3.5 Quarto mo(vi)mento: uma análise a fazer: “o ponto de vista cria o objeto”¹¹³

Conforme o nosso empreendimento teórico-analítico em exposição, consideramos a problemática resultante dos efeitos do afrouxamento que se instaura na relação triádica entre professor – *ensino de escrita/saber* – aluno e que afeta a construção da *intervenção-inter(fere(ê))ncia*. Assim, com base nessa problemática, no capítulo restrito às análises, configuramo-lo numa ordem analítico-procedimental a partir dos seguintes critérios:

- ✓ O professor: da aula e proposta de escrita (*intervenção-inter(fere(ê))ncia*) à entrevista (Parte I – roteiro para a entrevista com o professor)¹¹⁴.
- ✓ O aluno: da escrita, *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, à entrevista (Roteiro para a entrevista com os alunos)¹¹⁵.

No capítulo posterior às análises, também, apresentamos um mo(vi)mento analítico. Em seguida, com base nos apontamentos, nas demandas apresentadas nas análises, expomos a

¹¹² Esclarecemos que, a partir de 2012, uma das instituições co-participantes desta pesquisa, atendeu a determinações público-institucionais, alterando o regime de funcionamento do Ensino Médio Integrado para Ensino Médio Integrado Integral. Conforme quadro de funcionamento, a modalidade de ensino integrado previa uma duração de 4 (quatro) anos, do 1º ano ao 4º ano, enquanto a modalidade integrado integral tem duração prevista de 3 (três) anos, do 1º ano ao 3º ano. No período em que nos encontrávamos em pesquisa nessa Instituição, estendemos os nossos trabalhos de construção dos materiais em todos os anos, inclusive no 4º ano, última turma remanescente do funcionamento anterior.

¹¹³ (SAUSSURE, 2006 [1916], p.15).

¹¹⁴ Cf. Apêndice A.

¹¹⁵ Cf. Apêndice C.

sugestão do esboço de uma *pro(a)posta* para o ensino de escrita em Língua Portuguesa. Para tais fins, configuramo-lo do seguinte modo:

- ✓ O aluno e a queixa: os sujeitos em (d)enunciação. Nesse tópico, tratamos de analisar a parte referente à situação 02 (dois)¹¹⁶ apresentada aos alunos participantes da entrevista. Essa parte organiza-se em um roteiro de perguntas fictícias, relacionadas a situações que poderiam suscitar o interesse dos alunos entrevistados. Essas situações tiveram o propósito de apresentar aos entrevistados uma situação-problema, em forma de tarefa, a fim de que eles manifestassem-se sobre a resolução do problema, como apontar ações para a situação apresentada. Com esse propósito, julgamos que os alunos sentir-se-iam mais à vontade para se expressar e, nesse sentido, foi possível obtermos um material de análise suficientemente aceitável para configurá-lo em enunciados em (d)enunciação.
- ✓ O professor: impressões sobre o ensino de escrita considerando a proposta da (a)mostra de textos. Nesse tópico, tratamos de analisar a parte II¹¹⁷ referente ao roteiro para a entrevista com o professor. Sobre esse roteiro, esclarecemos que os professores participantes da pesquisa foram expostos às sugestões de (a)mostras de textos, cuja finalidade tratava-se de incitá-los, a fim de que obtivéssemos o posicionamento deles sobre a pertinência ou não dos exemplares para a produção escrita dos gêneros crônica, conto e artigo de opinião.

Didático-metodologicamente, sob o recorte enunciativo, para o desenvolvimento da análise comparativa entre os materiais de análise referentes aos professores e aos alunos, procedemos ao escalonamento desses materiais, considerando a ordem analítico-procedimental, conforme supracitadas, e a escolha de sujeitos para a pesquisa que estabelecem um vínculo interpessoal – um laço social (MALINOWSKI, 1923 apud BENVENISTE, 2006 [1970]) – no espaço sócio-escolar. Ou melhor dizendo: buscamos comparar as enunciações dos respectivos alunos participantes a quem o professor participante ministra as aulas. Essa condição sustenta-se em razão da proposição que assumimos sobre a problemática que se instaura na relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Assumimos que essa problemática decorre do afrouxamento dessa relação, cujo efeito afeta a construção da *intervenção-inter(fere(ê))ncia*.

¹¹⁶ Cf. Apêndice C (Roteiro para a entrevista com os alunos, *situação 02* (dois)).

¹¹⁷ Cf. Apêndice B (Parte II – roteiro para a entrevista com os professores).

Neste contexto, no espaço sócio-escolar, suponhamos que o professor, ao entrar em sala de aula, provoca uma *intervenção-inter(fere(ê))ncia* ao propor, por exemplo, uma atividade escrita. Minimamente, a partir das ações didáticas empreendidas, esse professor procura mudar a relação que o aluno tem com a escrita/saber ou com um modo de escrita/saber. É, pois, a partir desse contexto que decorre a problemática que se instaura na relação triádica: *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. De antemão, considerando o afrouxamento dessa relação triádica, endereçamo-nos (restringimo-nos) às noções temáticas as quais consideramos bastante producentes em nosso (per)curso analítico, como uma tentativa de nomear os possíveis efeitos desse afrouxamento, quais sejam: inconsistência e divagação conceitual; ausência de foco; abstração; instrumentalização da linguagem; predominância dos aspectos iterativos (recorrentes) da linguagem; desencaixe; vaguezza; equivocidade; e outros. Ressaltamos que essas noções mostram-se como aparentes causas do afrouxamento no decorrer do processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*.

Vejamos, então, como essas noções (re)velam-se em nosso mo(vi)mento de análise que se segue.

4º INTERVALO

4 UM MO(VI)MENTO DE ANÁLISE: A ESCRITA DA ESCRITA EM (D)ENUNCIAÇÕES

4.1 Introdução

— *Ele escreve versos!*

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

— *Há antecedentes na família?*

— *Desculpe doutor?*

[...] *O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.*

— *São meus versos, sim.*

[...]

Na semana seguinte, foram os últimos a ser atendidos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.

— *Não continuas a escrever?*

— *Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida* — disse, apontando um novo caderninho — *quase a meio.*

O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.

[...]

Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. [...].

(COUTO, 2009, p.131).

A propósito, abrimo-nos ao (per)curso analítico e fazemos alusão a Couto (2009)¹¹⁸, em epígrafe, cujo excerto põe-se em harmonia com o pensamento benvenistiano: “[...] antes de servir para comunicar, a língua serve para *viver*” (BENVENISTE, 2006 [1966], p. 222, destaque do autor) e que ora a escrita de Couto vem ao encontro de nossa incursão analítica nas (d)enunciações que se apresentam no decorrer deste capítulo.

Neste **quarto intervalo**, assim apresentado, levando-se em conta a tríade: *professor-ensino de escrita/saber – aluno*, partimos das recorrências das (d)enunciações que se apresentam nessa configuração e, assim, para melhor apresentá-la, delineamos o (per)curso analítico em 2 (dois) tópicos centrais. No primeiro tópico, o nosso foco centra-se no

¹¹⁸ Em outro trabalho, intitulado de *Gênero redação Enem: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada*, de Agustini e Borges (2013), fazemos também essa mesma referência a Couto (2009) e a Benveniste (2006 [1966]).

professor: da aula e da proposta de escrita (*intervenção-inter(fere(ê))ncia*) à entrevista (Parte I – roteiro para a entrevista com o professor). No segundo tópico, analisamos o aluno: da escrita, *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, à entrevista (Roteiro para a entrevista com os alunos)¹¹⁹.

Esclarecemos que ao tratarmos sobre a problemática que se instaura na relação *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, no que diz respeito ao ensino de escrita em Língua Portuguesa, consideramos que nesse processo está incluso o processo de ensino e de aprendizagem do aluno-scriptor. Entendemos que, numa posição enunciativa, só é possível considerar os termos aluno e *scriptor* em uma posição indissociável, dado que estamos julgando que, necessariamente, a Escola deve permitir/promover o acesso do aluno a uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, subjetiva. Trata-se, por conseguinte, de condições requeridas à formação do aluno-scriptor.

4.2 Tópico I – O professor: da aula e da proposta de escrita (*intervenção-inter(fere(ê))ncia*) à entrevista

4.2.1 Os professores: Adriana(s), Luís(es) e Beatriz(es)¹²⁰

A respeito dos professores, participantes desta pesquisa, para resguardarmos a integridade pessoal, como o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar desses sujeitos, optamos por uma análise que se constitui das recorrências das (d) enunciação encontradas no conjunto de materiais que foram se constituindo ao longo de nossa investigação no espaço sócio-escolar. Portanto, nosso propósito é evidenciar essas

¹¹⁹ Esclarecemos que, em nossos mo(vi)mentos analíticos, nem sempre é possível analisar a entrevista do aluno e a produção escrita, cujo autor é o aluno entrevistado, pois há casos em que a produção escrita entra em nossa análise, entretanto o autor dessa produção não se voluntariou para se submeter à entrevista. Apesar dessa ressalva, mantivemos a análise comparativa entre os sujeitos que mantêm relações diretas no contexto de sala de aula, isto é, o professor x, o aluno do professor x, e a produção escrita do aluno do professor x.

¹²⁰ Apesar de lidarmos com questões relacionadas à enunciação, tais como, a subjetividade e a intersubjetividade, ressaltamos que a escolha pela pluralização dos nomes próprios tem a pretensão de dar voz a sujeitos que estão em condições análogas àqueles que nos propiciaram consentimento para que esta pesquisa ocorresse e materializasse-se neste trabalho. Ou melhor, em razão de o nosso mo(vi)mento analítico dá-se a partir de (d)enunciação recorrentes, consideramos que tal razão permitiu-nos aberturas para que pudéssemos afirmar que os participantes são a representação de enunciação (as vozes) de tantos outros professores. Nesse sentido, queremos, à luz de nossas análises, (d)enunciar as problematizações suscitadas da relação *professor – ensino de escrita em Língua Portuguesa/ saber – aluno* como constituídas de uma posição de professor que cola a tantas demandas sociais, baseadas em políticas público- institucionais de ensino que o fazem d(enunciar) um papel social que é vivenciado por tantos outros que estão na mesma condição de ser/estar professor de Língua Portuguesa. Por isso, a Adriana é as Adrianas; O Luís é os Luíses; e a Beatriz é as Beatriz.

recorrências que se apresentaram no período em que estivemos em observações durante o percurso de trabalho docente de três professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A partir dos materiais de análises, paralelamente, buscamos evidenciar as questões recorrentes que foram se apresentando – tanto em um professor quanto nos demais – por meio do modo como se constitui a relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*.

Nesse sentido, os recortes apresentados em paralelo buscam apontar as (d) enunciações que são recorrentes da relação dos sujeitos envolvidos com o saber, especificamente, ao saber voltado para o ensino de escrita em Língua Portuguesa no Ensino Médio. A configuração analítica dos recortes em paralelo a que optamos tem a pretensão de amenizar a individualização dos participantes, o que poderia levá-los a certos constrangimentos. No entanto, ao tratarmos da subjetividade, deparamo-nos com enunciados e apontamentos singulares que são constitutivos do sujeito enquanto na relação com o saber e com o ensino e, por isso, nem sempre é possível analítico-enunciativamente tratar as (d) enunciações no conjunto de recorrências que levam à “aparente”¹²¹ globalidade, generalidade.

Daremos, então, abertura a nossa análise com os professores Adriana, Luís e Beatriz.

4.2.2 Da aula à proposta de escrita

De modo geral, as aulas dos professores a que assistimos e gravamos em áudio, em análise, a seguir, objetivaram possibilitar aos alunos a compreensão sobre determinado conteúdo temático no escopo do Ensino de Língua Portuguesa, a saber: gêneros literários; gênero textual, discursivo e/ou tipologia textual, oscilando o entendimento de gênero e/ou tipologia ao modo como cada professor adota uma perspectiva de trabalho sobre a materialidade do texto e como a toma enquanto como valor de verdade.

Basicamente, nas aulas a que assistimos, os professores Adriana, Luís e Beatriz elegeram respectivamente as seguintes propostas de conteúdos de ensino a serem apresentados e ensinados aos alunos: o artigo de opinião, o texto dissertativo-argumentativo, e o gênero dramático. Após as aulas, tanto Adriana quanto Beatriz propuseram aos alunos a produção escrita do texto a que os alunos foram expostos. Já Luís optou por uma atividade

¹²¹ Consideramos apropriada a adjetivação “aparente”, dada aos termos globalidade, generalidade, porque, a nossa perspectiva teórica comprehende que a globalidade é sempre aparente, porque a enunciação é irrepelível, considerando o tempo (*o agora*), o lugar (*aqui*) e a pessoa (*Eu - Tu*). Dado isso, a todo o momento, estamos lidando com questões subjetivas e singulares. Por essa razão, consideramos pertinente a escolha pela noção de recorrência ao procedermos à análise das recorrências nos enunciados (“resto morto de enunciação”) proferidos pelos participantes de nossa pesquisa.

avaliativa sobre o conteúdo de ensino, propondo aos alunos uma variedade de atividades em que a produção escrita se restringia à produção de respostas mais concisas, diretas, e curtas.

Vejamos, então, alguns recortes das aulas. Iniciemos com as aulas de Adriana, cuja proposta de conteúdo de ensino restringiu-se ao estudo do artigo de opinião. Didático-metodologicamente, nas aulas, Adriana concentrou seus esforços no conteúdo temático sobre a linguagem. Em síntese, Adriana entregou aos alunos um texto sobre essa temática. Imediatamente, procedeu, em voz alta, à leitura do texto. Após a leitura, Adriana suscitou nos alunos uma discussão/debate, de tal forma que procurava trazer aos alunos suas impressões sobre o texto.

Em seguida, a fim de propor aos alunos a produção escrita, promoveu uma *passada rápida* – apenas verbalmente – sobre o artigo de opinião, no sentido de que não houve, por parte dela, uma proposta de sequências didáticas para reconhecimento/identificação do gênero como tal. Tampouco, um modelo do gênero ou mostra. A nossa impressão é a de que a preocupação de Adriana voltou-se ao reconhecimento temático, ao trabalho temático, isto é: dar condições/subsídios sobre o assunto requerido, nesse caso, a linguagem, para que o aluno fosse capaz de produzir a escrita. Observemos o recorte a seguir. Nele há trechos dessa aula:

Recorte 01:

Professora Adriana: Bem, que mais? Só isso?

Aluno: ((Muitas vozes de alunos))

Professora Adriana: Comunicação. ((nome de aluno)) colocou uma palavra (aqui) que eu queria ouvir): a comunicação. O que é a linguagem ()?

((a professora aguarda alguns instantes, com a finalidade de ouvir as respostas dos alunos. Entretanto, eles não se manifestam))

Professora Adriana: Linguagem é comunicação?

Aluno: (É)

Professora Adriana: É. Pra que serve a linguagem? Não é para nós nos comunicarmos? Qual é o único animal que tem a linguagem desenvolvida?

Aluno: (Ser humano)

Professora Adriana: O ser humano... O ser humano. Então, nós existimos também como seres humanos, porque nos temos isso aqui... a linguagem. Ela é muito mais do que a gente pensa que ela é. É: existem alguns filósofos, (inclusive) a linguagem é feita para se comunicar e, também, para não se comunicar. Pode isso?... Porque aqui no texto de Luis Fernando Veríssimo ((referência ao texto O Gigolô de palavras)), o que ele fala? A linguagem serve pra quê?

Aluno: (Pra ser usada).

Professora Adriana: Ele ((Luís Fernando Veríssimo)) deixa bem claro pra que a linguagem serve?

Aluno: ()

Professora Adriana: Ele ((Luís Fernando Veríssimo)) diz assim, olha, no segundo parágrafo: “ Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente COMO TAL”. Pra que serve a linguagem segundo Luís Fernando Veríssimo?

Aluno: ((Várias vozes de alunos)) (pra comunicar)

Professora Adriana: E quando eu falei que ela serve pra que a gente se comunique, e pra que às vezes ela não emite comunicação, ela não realiza esse processo. Como que é isso? Alguém pode me explicar?

Aluno: (Ninguém entende)

Professora Adriana: (Quando alguém diz) porque nós temos a linguagem verbal, a linguagem escrita, nós temos a linguagem dos (), nós temos a linguagem musical, né? Quando alguém usa a linguagem de alguma forma e NÃO É ENTENDIDO. **Quando a gente vai construir uma linguagem, você tem que pensar que você que está construindo.** Se você for construir uma linguagem escrita, se você for construir uma linguagem oral, **você tem que pensar em você ou você tem que pensar em que vai te ouvir ou quem vai ler você?**

Aluno: (Quem vai ler).

Professora Adriana: **(Quem vai te ler) ou quem vai ler você.** Por quê? Porque se você não for claro, se você não for coeso, se você não for coerente. A pessoa vai ver o que você escreveu ou vai ouvir o que você escreveu, porém você não vai conseguir se comunicar (). [...].

(Aula, PA, 2014, destaque nossos).

Por esse recorte supracitado, vemos que a relação de Adriana com o saber, neste caso, com o ensino de escrita do artigo de opinião, constitui-se por um valor de verdade que está para o ensino de escrita a partir de uma modelo temático. Para isso, é necessário expor os alunos a leitura a um modelo de texto que esteja em consonância ao tema proposto para a produção escrita. Essa relação da professora com o saber é da ordem de uma subjetividade que se encontra marcada pelo modo como se deu suas experiências de linguagem. Por essa razão, tais experiências permitem alçá-la à condição de sujeito de linguagem que mantém relações (inter)subjetivas com outros sujeitos de linguagem. É a partir daí – dos enunciados proferidos por ela aos alunos –, como também dos demais professores, Beatriz e Luis, é que podemos depreender as particularidades, únicas e singulares desses professores em relação ao modo como lidam com o saber e com os alunos, assim como o que eles assumem como valor de verdade.

Diferentemente da posição enunciativa benvenistiana que considera que a linguagem torna o homem sujeito, a posição de Adriana sobre a linguagem – e também dos alunos que, como vemos no recorte, consente em assumir as afirmações da professora¹²² – apoia-se sobre um saber instrumental, pois considera que a linguagem reduz-se a comunicação, conforme

¹²² Embora esse consentimento possa ser apenas fruto da condição de aluno e não da sua tomada como valor de verdade.

atesta seu dizer: “a linguagem é feita para se comunicar”. Esse saber assenta-se em razão de uma corrente de pensamento que parte da premissa de que a língua é instrumento de comunicação. É possível, para ela, “construir uma linguagem”. Nesse sentido, subentende que o homem seja capaz de forjá-la em instrumento, pois falar em instrumento de comunicação “é pôr em oposição o homem e a natureza” (BENVENISTE, 2005 [1958], p.285).

Essa posição contrária a de Benveniste, expressa uma relação de dissociabilidade entre linguagem e homem. E pode dar vazão a compreensão de que o acesso à linguagem é pura construção do homem que se encontra, nesse sentido, fora dela. Adriana diz que “quando a gente vai construir uma linguagem, você tem que pensar que você que está construindo”. Sobre a finalidade de construção, Adriana faz o seguinte questionamento aos alunos: “você tem que pensar em você ou você tem que pensar em quem vai te ouvir ou quem vai ler você?”. Como resposta a esse questionamento, ela diz que é necessário pensar em “(quem vai te ler) ou quem vai ler você”.

A respeito das aulas de Luís, a proposta de conteúdo concentrou-se no gênero dramático. Didático-metodologicamente, ele atendeu à proposta apresentada no livro didático, cujos objetivos estão para o reconhecimento do gênero dramático, a saber: como se caracterizam a tragédia e a comédia na tradição da Grécia Antiga; a diferença entre auto e farsa na Idade Média; e as limitações do conceito de gênero literário. Desse modo, atendendo a esses objetivos, Luís propôs configurar a sequenciação das temáticas do conteúdo em si, ao modo como o livro apresenta aos seus leitores (professores e alunos).

Basicamente, o professor Luís priorizou a leitura de textos literários, teatrais, como a leitura de uma cena que se tratava de uma tragédia, quanto a leitura de uma cena que se tratava de uma comédia (essa feita por um grupo de alunos). A partir dessa dinâmica de trabalho, o professor buscou explorar os trechos dessas cenas do gênero dramático e, assim identificar as características de cada um, tais como, finalidade, conteúdo, forma textual/construção textual. Quanto ao auto e à farsa, o professor Luís, verbalmente, fez alguns apontamentos sobre as características desses dois textos teatrais e apontou aos alunos algumas referências bibliográficas sobre obras que são consideradas no escopo da literatura como um auto e uma farsa.

O último tópico do referido conteúdo, “As limitações dos gêneros literários”, conforme apresentado no livro didático, foi mencionado por Luís como uma reafirmação do propósito apresentado na obra, o de apresentar ao leitor (ao aluno), a questão do limite na classificação e identificação dos gêneros literários (tal como prescritos nos cânones literários: épico/narrativo, lírico e dramático). A esse respeito, Luiz fez a leitura do trecho de uma obra,

sugestão apresentada no livro didático, e problematizou sobre a questão da transgressão que estaria para a constituição de uma narrativa em cartas. Para o encerramento das aulas sobre o gênero dramático, ao final do último tópico, surpreendentemente, o professor Luís preparou um teste para aplicá-los aos alunos. O teste restringir-se-ia a questões bastantes objetivas sobre o conteúdo referido.

Assim como a Professora Adriana, depreendemos que a atividade docente de Luís baseou-se predominantemente na leitura. De acordo com as aulas observadas, a nosso entender, para Adriana, a leitura é uma tentativa de suprir os alunos de “o que escrever?”; para Luís, a leitura é a possibilidade de identificar e reconhecer um gênero (especificamente, nas aulas observadas, esse gênero refere-se ao literário e está para uma categorização taxionômica, segundo os cânones literários).

Examinemos o recorte a seguir. Nele há trechos das aulas ministradas pelo professor Luís:

Recorte 02:

Professor Luís: [...] Vamos lá, então... bem, gente, **a gente está estudando os gêneros literários... já estudamos dois deles, estão lembrados?**

Alunos: (Sim)

Professor Luís: Lírico?... e o Épico, não é? Agora, () o dramático, beleza?

[...]

Professor Luís: Tá? Lembrando, é muito importante saber que isso aqui é uma classificação tradicional, tá?..., ou seja,... tá... remota. Aí, um passado de escritores que (tentavam) produzir textos com características muito (delimitadas), **eu disse pra vocês que é muito importante a gente saber as características de cada um, né?** Em relação ao (conteúdo), tema, ou em relação à forma também, mas é importante, também, a gente saber que... esses... essas características que antes eram muito distantes, quer dizer, cada um ali no seu quadradinho, né? Hoje a gente já tem o que () a gente, na última aula, aqui, vocês trouxeram as músicas [...].

Aluno: É:: Aquilo lá valeu ponto () não valeu?

Professor Luís: Não.

Aluno: Não. ()

Professor Luís: Não, era só pra gente ter uma aula mais dinâmica mesmo, tá? **Pra gente extrair as características do gênero, né?** Então, a gente viu em algumas músicas, por exemplo, e isso também acontece nos poemas onde predominava o que... o objetivo do eu lírico era expressar os seus sentimentos, mas eu não sei se vocês estão lembrados, muitas das músicas que vocês trouxeram tinham uma história sendo contada (), tá? Então, a gente tem uma mistura desses gêneros hoje... a gente está falando de música, mas na literatura não é diferente, tá? Pode ter um poema onde predomina características do gênero lírico, mas que pode ser também uma narrativa..., tá? Então, eu vou voltar nisso aí ao final da aula [...]

Professor Luís: [...] Bem, deixa eu ver se tem mais alguma coisa que eu preciso falar com vocês... eu acho que é isso, tá, pra fechar aqui... bem no final desse capítulo... que a gente está

estudando, vocês vão ver lá... um assunto extremamente importante... porque... é onde o bicho pega, uma (prosa)... O que significa dizer... que a classificação dos gêneros literários, ela é uma classificação limitada? Por que eu posso dizer que classificar todos os textos que existem ou épico, ou em lírico ou em dramático é limitar?

[...]

Aluno: () Vários tipos de texto então, às vezes, um tema abordado, um texto abordado na história pode () um ou outro, mas também pode fugir daqueles três, porque são temas muito variados.

Professor Luís: Exatamente... [...] **É importante a gente ter um ambiente de escola, um ambiente de escola, aprendizagem, para a gente saber o que caracteriza cada um, porque se a gente pegar um texto onde está tudo misturado, como identificar isso daqui? Como identificar traços de cada um se a gente não souber as características deles? Vocês estão entendendo porque que a gente fez esse percurso? A gente, primeiro, estudou cada um, estudou (as características) de cada um, e, agora, nós vamos (), tá? E ver isso tudo junto e misturado, tá bom? [...]**

(Aula, PL , 2014, destaque nossos).

Desse recorte 02, podemos observar a relação de Luís com o saber que está para a ordem da categorização da linguagem, conforme ele mesmo atesta: , “eu disse pra vocês que é muito importante a gente saber as características de cada um, né?”. Esse saber cumpre um propósito de ensino que leva tanto o aluno quanto o professor a manterem uma relação instrumental com a linguagem , como “pra gente extrair as características do gênero, né? . Essa relação se encontra marcada por quase todo percurso da aula de Luís.

Ao finalizar as aulas – e atentando também ao propósito do livro didático, lugar onde o professor Luís se apoia –, o professor procura ratificar a finalidade das aulas na qual se propôs apresentar aos alunos, como vimos no recorte 02, um estudo do gênero dramático. Ele afirma que “É importante a gente ter um ambiente de escola, um ambiente de escola, aprendizagem, para a gente saber o que caracteriza cada um, porque se a gente pegar um texto onde está tudo misturado, como identificar isso daqui? Como identificar traços de cada um se a gente não souber as características deles?”. Essa posição de Luís em relação ao saber, ao ensino – considerando aspectos formais e estruturais – permite-nos considerar que o processo de ensino e de aprendizagem se dá da parte para o todo.

Assim como no recorte 01 que apresenta trechos da aula da professora Adriana, o trecho que diz respeito ao encerramento das aulas de Luís, conforme parágrafo anterior, serve-nos para confirmar os indícios de recorrências de uma relação com o saber que, para nós, está em desacordo com a posição enunciativa benvenistiana que considera que a linguagem torna o homem sujeito. Esse saber, como já destacamos ao analisar recorte das aulas de Adriana, assenta-se sobre uma corrente de pensamento que parte da premissa de que a língua é instrumento de comunicação. Logo, homem e linguagem estão constitutivamente em uma

relação dissociável. Nesse sentido, basta, então, ao professor prover os alunos de instrumentos que sejam capazes de dotá-los de capacidades que os tornem hábeis a caracterizar e a identificar mecanismos formais e estruturais da língua para quê?. Esse modo de proceder de Luís manifesta-se em: “Vocês estão entendendo por que que a gente fez esse percurso? A gente, primeiro, estudou cada um, estudou (as características) de cada um, e, agora, nós vamos (), tá? E ver isso tudo junto e misturado, tá bom? [...]”.

Consideramos, a seguir, as aulas de Beatriz, cuja proposta de conteúdo de ensino restringiu-se ao estudo do texto dissertativo, conforme a temática das aulas assim intitulada: *Como produzir um texto dissertativo*. Apesar de, no decorrer das aulas e em grande parte, a professora Beatriz reportou-se ao conteúdo como dissertativo-argumentativo. Além disso, esse conteúdo de ensino, Beatriz apresentou-o aos alunos nas três séries do Ensino Médio nas quais assistimos às aulas e as gravamos em áudio, de maneira que ela preocupou-se em manter, nessas três séries, os mesmos procedimentos didático-metodológicos, como descrevemos de acordo com o desenrolar de nossas análises.

Conforme observaremos no recorte das aulas, a preocupação de Beatriz esteve relacionada a fornecer (apresentar) técnicas aos alunos, a fim de capacitá-los para o desenvolvimento de uma escrita melhor. Essa escrita, especificamente, estaria para o atendimento à proposta curricular da instituição escolar na qual ela se insere e que preconiza o preparo para o Enem.

Em síntese, de acordo com a temática proposta, Beatriz utilizou um conjunto de s no desenvolvimento das aulas, considerando, inicialmente, algumas perguntas-chaves dos cânones redacionais: “O que escrever?”, “Para quem escrever?”, “Por que escrever?”. Assim, procedeu, em voz alta, à leitura dos s de modo que procurava trazer os alunos para as problematizações que se apresentavam no decorrer da exposição. Intercalados às orientações/técnicas sobre como proceder à escrita do texto dissertativo, os s, também, apresentavam exemplos de temáticas amplamente sociais, como: redução da maioridade penal; a Lei Maria da Penha; o caos na saúde, o programa do governo federal Mais Médicos, e outros.

Após a exposição dos s, Beatriz entregou aos alunos duas fichas digitalizadas. A primeira ficha apresenta uma lista prescritiva de exemplos assim nomeados: “alguns mecanismos de coesão textual”, “articuladores para iniciar parágrafos”¹²³ e expressões usadas

¹²³ A título de exemplificação, constam, na lista, os seguintes modelos: “Dentro de nossa perspectiva; Esse fato reforça, ainda mais, a necessidade de um bom...; Acredita-se que para se realizar...; Diante desse contexto, ao

“antes do parecer final da conclusão”¹²⁴. A segunda ficha traz uma matéria jornalística, reportagem, sobre a temática redução da maioridade penal. Em rodízio, a professora propôs a leitura dessa matéria, argumentando aos alunos que tais textos seriam a base para a produção escrita sobre o tema maioridade penal.

Examinemos o recorte 03 a seguir. Nele há trechos das aulas de Beatriz a que nos referimos:

Recorte 03:

Professora Beatriz: Então, vamos lá, pessoal! Bom dia, né?

Alunos: Bom dia!

Professora Beatriz: Nós vamos começar hoje um/é **uma aula sobre texto dissertativo**. Por quê? É... os textos de vocês, que vocês produzem todos os dias nas provas de bloco é o texto dissertativo. Não é isso? Então, **esses textos que vocês estão produzindo, estão, sim, deixando a desejar um pouquinho, né?** Então, nós vamos hoje () algumas técnicas, algumas técnicas pra vocês escreverem melhor os seus textos. Primeira coisa, né? É... Nós temos que saber o que que nós vamos escrever e pra quem nós vamos escrever ... no, é... **no Enem que é o que nós estamos preparando mais pro Enem ...**

[...]

Professora Beatriz: [...] Então, a “estética do texto” ((a professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)), essa é muito importante, né? [...] Quando você vai fazer a redação, do Enem, por exemplo, né? Primeira coisa que vem lá ... Aqui, nessa nossa folha aqui já tem o lugarzinho de colocar o título, não é isso? Então, você vai colocar o título aqui. Então, está escrito aqui título, né? Então, você coloca título aqui. Aí, depois, você não pode saltar uma linha entre o título e o corpo da sua redação.

[...]

Professora Beatriz: [...]. Então, vamos lá, continuando aí... “Como iniciar uma redação?” ((a professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então, a sua tese. Como você vai começar a sua tese, né? É:: a primeira coisa que nós devemos levar em consideração é o:: tema, não é isso? [...] É:: Ele traz a ideia nuclear que você usará no desenvolvimento.[...].

[...]

Professora Beatriz: No texto dissertativo-argumentativo, você não pode deixar nenhuma pergunta sem resposta. Você tem que responder o que você perguntou. [...]

[...]

Professora Beatriz: Então, aqui, oh, são três perguntas. Quanto mais perguntas você coloca, mais você tem que escrever. Então é/ é, na hora que você colocar essas perguntas, você tem que pensar um pouquinho, né? Será que eu tenho argumentos pra poder falar, pra poder responder tudo isso, né? É bom, mas você tem que dosar, não é?

[...]

Professora Beatriz: No texto dissertativo-argumentativo, nós não podemos usar a primeira pessoa. O que é primeira pessoa?

¹²⁴ redirecionar para a questão , convém evidenciar que:; Apesar da complexidade do assunto, é necessário reforçar...; Também não se deve esquecer que ...”.

¹²⁴ Vejamos também a lista dos exemplos sugeridos que podem ser empregados antes do parecer final da conclusão: “ Faz-se oportuno, portanto,; Levando-se em consideração esses aspectos, ...; Levando-se em conta o que foi observado, torna-se necessário, portanto, que...; Urge, portanto, que...; Diante desse quadro, não se pode adiar...”.

Alunos: Eu

[...]

Professora Beatriz: Isso. Agora, a conclusão, né? Conclusão é o final do seu texto, não é isso? Na conclusão, você vai fazer um resumo daquilo que você falou. Uma forma/ uma forma boa de fazer isso, é você ir, voltar lá na sua introdução. [...].

Aluno: Isso é difícil!()

(Aula, PB, 2014, destaque nossos).

Acreditamos que, ao início da aula, tanto o professor Luís quanto a professora Beatriz preocuparam-se em apresentar aos alunos o propósito das aulas.¹²⁵ No recorte 02, Luís dirige aos alunos e procura situá-los no assunto (conteúdo) das aulas. Assim, o professor diz: “[...] Vamos lá, então... bem, gente, a gente está estudando os gêneros literários... já estudamos dois deles, estão lembrados? [...] eu disse pra vocês que é muito importante a gente saber as características de cada um, né?”. Já o recorte 03, referente às aulas da professora Beatriz, assim como Luís, ela se valeu da mesma estratégia. Assim ela diz: “Nós vamos começar hoje um/é uma aula sobre texto dissertativo. Por quê? [...] esses textos que vocês estão produzindo, estão, sim, deixando a desejar um pouquinho, né? Então, nós vamos hoje (aprender) [...], algumas técnicas pra vocês escreverem melhor [...]”.

O modo como Luís e Beatriz procedem ao dar início às aulas, constitui uma marca do início do processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*. No caso de Luís, espera-se que os alunos sejam capazes de “saber as características de cada um [...]”. Esse propósito se fundamenta no seguinte questionamento feito por ele: “Como identificar traços de cada um se a gente não souber as características deles? Vocês estão entendendo por que que a gente fez esse percurso?”. No caso de Beatriz, que os alunos sejam capazes de empregar “algumas técnicas pra vocês escreverem melhor”.

Além do mais, a estratégia dos professores de situar o aluno no propósito da aula encontra-se fundamento em um saber que se assenta num valor de verdade de que, na Escola, aprender algo está relacionado a algum propósito prescrito por uma demanda político-institucional, como as demandas das políticas público-institucionais, traduzidas nos documentos oficiais; a demanda do livro didático, e outras. A essas demandas, fazemos referência ao enunciado de Beatriz, como representação do atendimento à demanda das políticas públicas: “... no Enem que é o que nós estamos preparando mais pro Enem ... Nós

¹²⁵ Em relação à professora Adriana, não podemos afirmar que houve, por parte dela, a preocupação em apresentar aos alunos o propósito das aulas, tendo em vista que tivemos problema com o áudio no início da gravação da primeira aula.

vamos falar é:: geralmente sobre temas sociais”. Em síntese: a relação discursiva de Beatriz é marcada por uma intersubjetividade que vem de um discurso oficial sobre o Enem.

Portanto, esse valor de verdade é reconhecido no discurso professoral no momento em que Adriana, Luís e Beatriz ocupam o lugar social de professor. Esse discurso (BENVENISTE, 2005 [1956a]), então, incorporado pelos professores, porta uma mensagem e uma ação que se manifestam durante o processo de ritualização da aula e já vêm – tanto a mensagem quanto a ação – constituídas de uma tentativa de laço na relação entre professor, saber e aluno, conforme podemos perceber nos enunciados de Beatriz dirigindo-se aos alunos: “Então, vamos lá, continuando aí... “Como iniciar uma redação?” ((a professora faz a leitura do texto que se apresenta nos *slides*)). Então, a sua tese. Como você vai começar a sua tese, né? É:: a primeira coisa que nós devemos levar em consideração é o:: tema, não é isso?”.

Também nos enunciados de Beatriz ressoa uma questão que já se encontra recorrente nos enunciados de Adriana e de Luís e que diz respeito à relação com saber. Observamos que, para Beatriz, o ensino de escrita, mais precisamente, aprender uma escrita está para ordem da instrumentalização, e a língua serve apenas de um meio para atingir determinado fim. Inferimos que, para Beatriz, dotar os alunos desse instrumento que, para ela, é a língua, é promover o acesso a técnicas, receitas que os capacitarão de uma melhor escrita, isto é, “algumas técnicas, algumas técnicas pra vocês escreverem melhor os seus textos.”

O recorte 04, a seguir, permite-nos entender essa noção de tomar a língua como instrumento, cuja finalidade é ensinar a escrita:

Recorte 04:

Professora Beatriz: [...]. Então, a **apostilinha** que eu vou dar pra vocês tem todos esses conectivos, tem um monte de conectivos lá que você pode usar para sua conclusão. Então, aqui nós colocamos, ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) “pode-se usar: portanto, então, dessa forma, dessa maneira, nessa perspectiva”. [...].

[...]

Aluno: (conectivos)

Professora Beatriz: Orações que você pode usar, alguns conectivos que você pode usar, que é que eu vou dar pra vocês também, então (), terminou!

Aluno: Acabou?

((A partir daí, a professora propôs aos alunos uma intervenção de escrita, a produção de um texto dissertativo-argumentativo)).

[...]

Professora Beatriz: **ESSA APOSTILA** de coesão e coerência, gente, é a **bíblia** de vocês (...).

Aluno: (Bíblia? ())

((A professora anda pela sala entregando a apostila aos alunos. A partir desse momento, ela dá espaço para que os alunos façam a produção escrita, cuja temática diz respeito à redução da maioridade penal)).

(Aula, PB, 2014, destaque nossos).

Esse recorte 04, como vemos, encontra-se no final das aulas de Beatriz e, a partir dele, presumimos a ideia/posição de que o ensino de escrita em Língua Portuguesa se dá pela relação quase que automática – pontual – com a linguagem. Disso resulta a impressão de que estamos fora dela, e, consequentemente, aprender uma língua, neste caso, a escrita, ter acesso a ela, é quase que automático e, por essa razão, esse processo de aprendizagem é resultante do emprego de algumas técnicas que nos permite manuseá-la, forjá-la.

Didático-metodologicamente, prestes a encerrar as aulas, a afirmação de Beatriz de que “ESSA APOSTILA de coesão e coerência, gente, é a bíblia¹²⁶ de vocês (...)", relacionada ao propósito de suas aulas, enunciado ao início das aulas, “pra vocês escreverem melhor os seus textos”, produz efeitos de uma aproximação necessária entre as técnicas para “escreverem melhor” e a “bíblia”. Essa aproximação cola a um saber do treino – dos manuais gramaticais, “dicas para escrever melhor”; “manual de escrita”; “redação para passar no Enem” – que pressupõe que aprender a escrever fundamenta-se na bíblia, compreendida como receituário de bons procedimentos para a escrita. Logo, para que o aluno “escreva melhor”, é necessário que ele se aproprie da bíblia como fundamento. Basta, então, ao aluno, consultá-la e segui-la¹²⁷ e, nesse sentido, tamanha é a reação do aluno a esse possível entendimento e/ou estranhamento, pois, diante da afirmação da professora: “ESSA APOSTILA [...] é a bíblia de vocês”, o aluno solta uma interrogação: “Bíblia?”.

Como vimos no recorte 04, para o ensino de escrita, Beatriz apoiou-se numa lista prescritiva – reconhecida metaforicamente por ela como “bíblia” –, cujo conteúdo se condensa em expressões, rótulos, relacionados ao emprego de mecanismos de coesão e aos mecanismos léxico-estruturais de como introduzir e fechar um texto dissertativo. Essa estratégia demonstrou-se paridade com Luís que concentrou suas aulas em aspectos formais e

¹²⁶ Intervém no enunciado da professora Beatriz o discurso religioso, referindo-se à bíblia como manual de bons procedimentos de conduta cristã. Assim, “ESSA APOSTILA”, na condição de Bíblia, pode significar manual para uma escrita bem-sucedida, porque se refere a uma escrita institucionalizada e modelar.

¹²⁷ Em se tratando também das experiências de linguagem, da relação indissociável entre língua – cultura – homem e, em consequência, do modo como a língua configura a sociedade, permitindo que os sentidos sejam passíveis de serem circulados – semantismo social (BENVENISTE, 2006 [1968; 1970]), a aproximação entre as técnicas para “escreverem melhor” e a “bíblia” também nos leva a admitir que o emprego do termo bíblia institui uma posição de obediência – não necessariamente a princípios dogmáticos, religiosos –, mas de fazer uso de determinados princípios e/ou regras, haja vista que bíblia limita-nos a divagações polissêmicas por entendermos que é uma palavra que compreendemos quase que culturalmente única de sentido. De fazer uso de determinados princípios e/ou regras, citamos a “Bíblia da Informática”, destinada à formação em informática; a “Bíblia da Inovação”, destinada ao empreendedorismo, e outras.

estruturais do texto eleito para o estudo. Beatriz foi além, porque, à semelhança de Adriana, propôs a produção escrita aos alunos, no entanto, ambas as professoras não os expuseram nem ao modelo do gênero ou à (a)mostra para a produção escrita. Beatriz, por sua vez, serviu-se do recurso de s, e neles se encontravam, de modo fragmentário, excertos exemplificativos de tese, dados estatísticos, citações etc.

Ainda assim, ao abrir espaço para a atividade de produção escrita, tanto Adriana quanto Beatriz valeram-se da exposição dos alunos ao modelo temático.

A nosso ver, a exposição a um modelo temático ou mostra temática resume-se em uma estratégia do professor que visa dar condições aos alunos sobre “O que escrever?”. Sobre essa exposição ao modelo temático, nos recortes a seguir, observemos respectivamente trechos das aulas de Adriana e de Beatriz e da entrevista a que Beatriz se submeteu.

Recorte 05:

Professora Adriana: [...] eu gostaria que vocês ficassem em dupla para ler esse texto, **vou dar 10 minutinhos só pra vocês discutirem rapidinho e aí eu vou passar uma folha de redação** que eu preparei para vocês que atrás tem uma grade de correção, tá? [...]. Vamos lá.

(Aula, PA, 2014, destaque nossos)

Recorte 06:

Professora Beatriz: Essa aqui é a apostila de coesão e coerência.

Alunos: () ((várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Agora, **esse outro que eu vou entregar para vocês são os textos motivadores para vocês produzirem o texto dissertativo de vocês.** Vocês vão fazer a leitura desses textos, se vocês quiserem fazer a leitura coletiva (...)

[...]

Professora Beatriz: Então, pessoal, vocês, então, **já têm aí os textos, né? Que são base pra vocês produzirem o texto de vocês, certo?** Nós temos aí dados, nós temos dados estatísticos, nós temos informações de outros países, nós temos informações e:: de:: revistas, opinião de redatores, de jornalistas. Então, você já tem aí uma boa quantidade de:: informações pra você escrever seu texto. Então, vamos começar na:: introdução, devagarzinho, tá? Vamos começar agora.

(Aula, PB, 2014, destaque nossos)

Recorte 07:

Professora Beatriz: Sempre, **quando eu vou fazer alguma intervenção de escrita, eu procuro mostrar para o aluno um modelo, ou seja, eu levo jornais ou revistas**, ou mesmo um texto extraído de um desses meios de comunicação, né? **Pra que ele tenha subsídios para poder escrever o texto dele**, porque a maioria dos alunos não tem hábito de leitura, então se ele não tiver um texto que o ajude, ele não vai conseguir escrever, né?... Então, eu tenho sempre um texto motivador para que ele tenha subsídio pra escrita.

(Entrevista, PB, I, 2014, destaque nossos)

4.2.2.1 Da aula: do modelo ensinável ao comando da proposta para a produção escrita

Benvenistianamente, no desenrolar de nossas análises, pretendemos problematizar o modo como o processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* se dá na relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Com a finalidade de apontar indícios do afrouxamento dessa relação – neste subtópico, trazemos, em destaque, recortes referentes à aula: do modelo ensinável ao comando da proposta para produção escrita.

Concentramos a nossa atenção, a seguir, sobre um conjunto de enunciados em que, propositalmente, reunimo-los em um recorte para melhor visualizarmos o afrouxamento da relação triádica a partir do modo como o professor lida com o saber ao expô-lo aos alunos, relacionando-o ao modelo da proposta para a produção escrita. Portanto, vejamos um desses recortes.

Recorte 08:

- I. Nós vamos começar hoje um/ é **uma aula sobre texto dissertativo**. [...] no Enem que é o que nós **estamos preparando mais pro Enem**. [...] ;
- II. Vamos lá? [...] Pra quem que eu vou escrever é muito importante. [...] Então, eu vou falar pra quem quando eu for escrever **a redação do Enem**?
- III. (...) **quando você vai escrever um texto dissertativo**, você tem que fazer uma crítica daquilo que você está escrevendo, sobre aquilo que você está escrevendo, [...] Então, “o que escrever?” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) **Você vai no seu texto dissertativo-argumentativo**, você vai argumentar sobre um determinado assunto, né?
- IV. Quando você vai **fazer a redação do Enem**, por exemplo, né? Primeira coisa que vem lá ...
- V. **No texto dissertativo-argumentativo**, você não pode deixar nenhuma pergunta sem resposta.
- VI. [...] **no texto dissertativo-argumentativo**, você vai colocar:: o seu pensamento, a sua opinião, mas tem que ser de que forma? ...
Professora: Que forma, ((nome de aluno))?
- Aluno1: ()
- Aluno 2: ()
- Professora: **No texto dissertativo- argumentativo**, nós não podemos usar a primeira pessoa. O que é primeira pessoa?
- VII. Professora: Então, quando nós vamos argumentar... é:: o texto **dissertativo-argumentativo**, ele tem o objetivo de convencer o nosso leitor sobre o nosso pensamento () de um determinado assunto, o tema que você colocou, né?
- VIII. Professora: É:: alguma **dúvida quanto ao texto dissertativo-argumentativo**?

(Aula, PB, 2014, destaque nossos)

Como já vimos, o título do conteúdo temático da aulas de Beatriz refere-se a um estudo sobre o texto dissertativo. A esse respeito, Beatriz justificou a razão do estudo, afirmando que “os textos de vocês, que vocês produzem todos os dias nas provas de bloco é o texto dissertativo. [...] Então, esses textos [...], estão, sim, deixando a desejar um pouquinho, né? [...] () algumas técnicas pra vocês escreverem melhor os seus textos”.

Entretanto, se considerarmos o propósito inicial, haja vista o título das aulas, em relação ao conjunto de enunciados que constitui o recorte 08, julgamos que Beatriz deslizou-se entre outros conteúdos temáticos que, para nós, representam conceitualizações diferenciadas ao texto dissertativo, a ponto de considerarmos que a inclusão desses conteúdos demandaria uma *intervenção-inter(fere(ê))ncia* diferenciada ao propósito do ensino de escrita do texto dissertativo. Assim, as ausências de um foco, de circunstanciação, como também de inconsistência conceitual, por parte do professor, permitiram abrigar conteúdos diferenciados e seus respectivos conceitos no âmbito de um mesmo guarda-chuva. Esse fato acarretou um deslizamento conceitual, de um lugar de um conteúdo para outro, abrindo espaços para divagações e indefinições interpretativas que podemos compreendê-las a partir das seguintes proposições:

i. Apesar de o Enem considerar, para fins de avaliação, a produção escrita nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, conforme competência II: “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” (BRASIL, 2013, p.8), preparar os alunos para a produção escrita no Enem é um foco. Logo, o ensino de escrita com base na produção do texto dissertativo e do texto dissertativo-argumentativo não subsume o ensino da produção escrita no Enem e, menos ainda, na Escola. Isto é: o texto dissertativo é um modelo; o dissertativo-argumentativo, também; e a produção escrita no Enem é outro modelo. Por essa razão não é possível promover o ensino de escrita do texto dissertativo ou do dissertativo-argumentativo como o “passaporte” para o exercício (para a prática) da produção escrita no Enem, mesmo que, no discurso político-institucional do ensino público sobre a produção escrita do Enem, não haja consideração da noção de gênero textual para tal fim. O que para nós é um retrocesso.

i. As oscilações entre dissertativo, dissertativo-argumentativo e produção escrita no Enem permitem-nos apontar para a ruptura em relação ao propósito inicial das aulas. A impressão é a de que não sabemos ao certo aonde a professora pretendia chegar. Supomos que, para os alunos, essas divagações de conteúdos incidem em inconsistências conceituais (incertezas) entre o professor e o saber que não lhes permitem precisar o saber ensinado pelo

professor, o que nos leva à equívocidade, o que abre a compreensão do aluno a uma multiplicidade improdutiva sobre o que seja escrever, por exemplo.

ii. As divagações conceituais a que nos referimos, por exemplo, vão desde o ensino de escrita do texto dissertativo, passando para a produção escrita no Enem, até o ensino de escrita do texto dissertativo-argumentativo. Para cada conteúdo apresentado sobre determinado modelo de escrita, necessariamente, há estruturas peculiares e, por esse motivo, nem sempre um modelo de escrita pode ser tomado por outro modelo, como de maneira abrupta, sem uma passagem que sinalize ao aluno as peculiaridades de cada qual. Neste caso, encontramos fundamento para o trabalho de escrita baseado na (a)mostra de um *corpus* de textos.

Assim, julgamos que essas proposições desvelam-nos, talvez até mais, o modo como o professor lida com o saber durante a exposição do conteúdo em aula e elas condensam o efeito de vagueza conceitual, de maneira que esse efeito contribuirá para o afrouxamento da relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*.

Especificamente, no recorte 09, a seguir, também, encontramos o efeito de afrouxamento dessa relação. Trataremos de evidenciar esse afrouxamento em decorrência da decalagem que se dá entre o saber ensinável aos alunos e o comando da proposta para a produção escrita. Esse percurso também nos reforça que há, por parte do professor, a tentativa de promover um laço entre ele e o ensino de escrita/saber; e entre ele, o ensino de escrita/saber e aluno. Entretanto, o modo como se conduz o processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* – em se tratando do modelo da proposta para a produção escrita – a tentativa de estabelecimento de um laço possível mantém-se frustrada. Vejamos então:

Recorte 09

Professora Beatriz: Essa aqui é a apostila de coesão e coerência.

Alunos: () ((várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Agora, esse outro que eu vou entregar para vocês são os textos motivadores para **vocês produzirem o texto dissertativo de vocês.** [...]

Professora Beatriz: [...] Então, **vamos começar na:: introdução, devagarzinho, tá? Vamos começar agora.**

[...]

Aluno: **(Professora, é pra fazer um resumo ou uma redação? ())**

Professora Beatriz: () redação () introdução, desenvolvimento () sobre a maioridade penal. Tema: maioridade penal.

Aluno: () falou resumo ()?

Professora Beatriz: Guardem os celulares, gente, não é hora de celular, não! ()

Aluno: Vai bater o sinal já.

(Aula, PB, 2014, destaque nossos)

Ao final da exposição do conteúdo, o modo como o aluno dirige-se à professora: “professora, é pra fazer um resumo ou uma redação?” leva-nos a reafirmar que o propósito das aulas de Beatriz, em especial em função deste aluno, cai por terra, esvanece-se, dado que estamos considerando o teor desse questionamento em relação a duas questões. A primeira diz respeito única e exclusivamente à finalidade das aulas e, por isso, está relacionada ao enunciado da professora ao se dirigir aos alunos no início da aula: “nós vamos começar hoje um/é uma aula sobre texto dissertativo. Por quê? É... os textos de vocês, que vocês produzem todos os dias nas provas de bloco é o texto dissertativo.[...] esses textos que vocês estão produzindo, estão, sim, deixando a desejar um pouquinho, né?”. A segunda questão, atrelada à primeira, refere-se ao comando da proposta da atividade escrita: “são os textos motivadores para vocês produzirem o texto dissertativo de vocês. [...] Então, vamos começar na:: introdução, devagarzinho, tá?”.

Diante dessa situação, supomos que as experiências de linguagem desse aluno ao longo de sua escolaridade somadas àquelas referentes ao término da Educação Básica, lugar onde ele se encontra, revelam-nos um espaço em vão¹²⁸ na relação triádica: professor – ensino de escrita/saber – aluno. Reconhecemos que, ao modo como o aluno dirige-se à professora, resumo e redação são produções distintas. No entanto, a apresentação do conteúdo, por parte de Beatriz, apenas lhe serviu – não podemos aferir o grau de comprometimento e responsabilização do aluno durante a aula, pois esse fato demandaria outro trabalho – para situá-lo numa zona/ num lugar em que a tarefa escrita seria um resumo ou uma redação. Apesar de a professora dirigir-se a ele em resposta: “() redação () introdução, desenvolvimento () sobre a maioridade penal”, o aluno persistiu numa resposta interrogativa: “() falou resumo ()?”. De modo que o dizer da professora chega-lhe em forma de “barulho”, incompreensível.

Dessa problemática, podemos supor que esse aluno estaria (d)enunciando que as experiências de linguagem com a escrita, considerando que elas são uma projeção da realidade dele, especificamente, a realidade atribuída ao contexto sócio-escolar em que ele se encontra, seriam predominantemente a produção escrita de resumos ou a escrita que ele arriscar-se-ia a produzir. Desse modo, é possível compreendermos que, o aluno, ao (não) se correferir com a professora em relação ao comando da proposta de atividade, o exercício de produção escrita restringir-se-ia a produzir um resumo.

¹²⁸ Em vão, entendemos por um espaço em vazio, sem apoio, sem prioridade. Em razão disso, quase sempre, o laço não se efetiva na tríade, acarretando a impossibilidade de o processo de intervenção-inter(fere(ê))ncia produzir uma cicatriz que reverbera na assunção do aluno ao domínio da escrita.

Também, dessa problemática é possível discorrermos acerca do modo como opera as questões subjetivas e intersubjetivas, manifestadas na linguagem em (d)enunciação, durante o processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* que se instaura na relação triádica entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Conforme o recorte 09 supracitado, sobre a subjetividade, podemos situá-la, talvez de modo mais aparente, na proposição de que tanto o aluno quanto o professor subjetivam-se no exercício da experiência humana a partir de suas experiências de linguagem. Essas manifestam a singularidade desses indivíduos enquanto sujeitos de linguagem. Além disso, as construções de referências diferentes já marcam isso. A respeito da intersubjetividade, entendemo-la a partir do propósito do aluno de estabelecer a comunicação com finalidade direta de unir-se ao (dizer do) professor, sob o desejo de atendê-lo e, assim, correferir-se à proposta. Ou seja, é o caráter intersubjetivo da linguagem que permite que o (des)encaixe dê-se, e que um possa referir-se ao outro. Entretanto, considerando as experiências de linguagem, há um hiato, uma decalagem que lhe impede enlaçar ao professor e ao saber/ao ensino de escrita, posto em aula. Mesmo assim, o professor tenta promover um laço, mas, de saída, afrouxado, porque não há, por parte da Escola, um compromisso com o ensino de escrita, e, ao longo do percurso na Escola, as experiências de linguagem do aluno com o ensino e a aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa são inconsistentes, insuficientes para deslocá-lo da relação já (im)posta por sua história. Para o professor, fica apenas a tentativa e não se atinge o propósito, se considerarmos essa instância discursiva da aula.

Toda essa problemática que se instaura no modo como a professora Beatriz conduz o processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* – da aula, do modelo ensinável ao comando da proposta para a produção escrita – encontra-se também recorrente no trabalho de Adriana, o que evidencia o estado frouxo da relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Questionamo-nos, então: o que poderia advir de tal afrouxamento? A transmutação da enunciação em espaço de sala de aula em “barulhos”. Esses “barulhos” podem e, com certeza, afetam o modo de estar em sala de aula, tanto do professor quanto dos alunos. O professor que, muitas vezes, desresponsabiliza-se, então, daquilo que é seu compromisso profissional: ensinar. E o aluno que, pressentindo a “tragédia”, coloca-se a implicar com outras demandas, inclusive a da falação¹²⁹ com os colegas.

129Compreendemos falação, aqui, como a conversação sem função e sem espaço no lugar em que ocorre.

Falação por estar na ociosidade que esse “barulho” provoca, uma vez que, em certo sentido, encontra-se, por decorrência, fora do jogo da sala de aula.

Nos recortes que se sucedem focalizamos determinados aspectos em nossa análise que dizem respeito à questão do modelo de texto, tendo em vista que, conforme as análises vêm nos revelando, no ensino de escrita sobressai o estudo da forma e, em razão disso, reforça o caráter instrumental imputado. Há, pois, uma similaridade entre Beatriz, Adriana e Luís em relação ao modo como o aluno procura correferir-se com o modelo e forma para a proposta de produção escrita. Olhemos atentamente para os recortes e a figura a seguir.

Recorte 10:

Aluno: ((O aluno questiona sobre o que é o artigo de opinião))

Professora Adriana: **O artigo de opinião**, você seleciona bem o assunto que você vai falar, você tem que ter conhecimento sobre ele, você tem que ter uma ideia formada sobre ele, e você vai escrever, você vai colocar sobre algo, **você pode colocar em 1^a pessoa do plural, você também pode usar com o sujeito indeterminado, tá?** Assim, que você não vai colocar **pessoalidade, deixar a pessoalidade de fora**, e você vai escrever: **introdução, o desenvolvimento é, no mínimo, dois parágrafos, e conclusão**, a partir da (opinião) você vai colocar sua opinião sobre determinado assunto.

Aluno: É uma dissertação () ((vozes de alunos))

Professora Adriana: É uma dissertação, mas em 1^a pessoa.

Aluno: Ah, em 1^a pessoa.

Professora Adriana: Psiu!!! ((nome de aluno)), vamos ler!

(Aula, PA , 2014, destaque nossos).

Recorte 11:

Professora Beatriz: Bom pessoal, continuando então, continuando aqui, oh. **Então, seu texto tem que ter no mínimo três parágrafos, não é isso? Primeiro parágrafo é a introdução, segundo parágrafo do texto é o desenvolvimento, e o terceiro parágrafo, a conclusão, né? (...). Cada parágrafo é... a gente diz assim, que:: o mínimo deveria ser de cinco linhas.**

[...]

Professora Beatriz: [...]. **Você tem que ter a sua opinião**, lembrando que ... no texto dissertativo-argumentativo, você vai colocar:: o seu pensamento, a sua opinião, **mas tem que ser de que forma? ...**

Professora Beatriz: Que forma, ((nome de aluno))?

[...]

Professora Beatriz: **no texto dissertativo-argumentativo, nós não podemos usar a primeira pessoa.** O que é primeira pessoa?

Alunos: Eu

Professora Beatriz: Eu e?

[...]

Professora Beatriz: Nós. (). **Primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural.** Nós, não podemos usar no texto dissertativo-argumentativo.

[...]

Aluno: Como é que eu vou saber se o texto é dissertativo? ()

Professora Beatriz: Dissertativo, você vai falar sobre um determinado assunto. Argumentativo é porque você vai argumentar sobre aquele assunto.

[...]

Professora Beatriz: Presta atenção, pessoal! A ((nome de aluno)) está dizendo que vocês outros disseram que não sabe o que é dissertativo-argumentativo.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Que que é texto dissertativo? O texto dissertativo você vai falar sobre um tema.

Aluno: Um tema ((resposta dada simultaneamente à professora)) ()

[...]

Professora Beatriz: Só que quando você fala sobre esse tema você tem que opinar sobre esse tema de maneira generalizada.

(Aula, PB, 2014, destaques nossos)

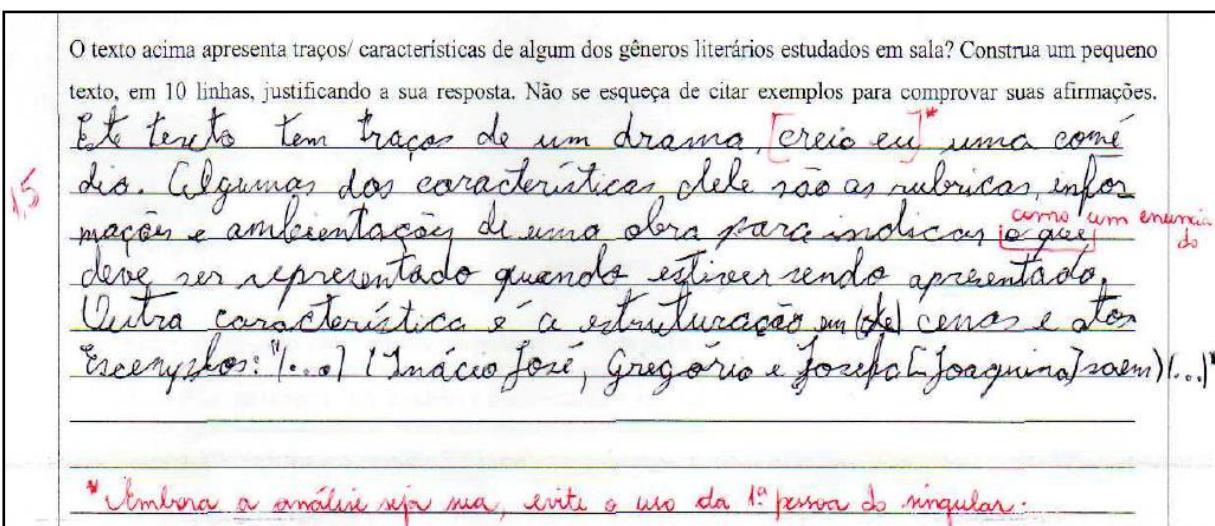


FIGURA 4: Versão do recorte da produção escrita discente com a correção de Luís.

Os recortes 10 e 11 trazem a questão fortemente arraigada no ensino de escrita de trabalhar um modelo via uma forma, um arquétipo, que se fixa na memória ou nos hábitos do alunos, a ponto de ser difícil de eliminar ou esquecer, conforme nos revela a preocupação tanto de Adriana quanto de Beatriz em perpetuar um modelo ideal, inteligível, do qual o aluno deve copiar a produção escrita: “você vai escrever: introdução, o desenvolvimento é, no mínimo, dois parágrafos, e conclusão” (recorte 10); “Então, seu texto tem que ter no mínimo três parágrafos, não é isso? Primeiro parágrafo é a introdução, segundo parágrafo do texto é o desenvolvimento, e o terceiro parágrafo, a conclusão, né? (...). Cada parágrafo é... a gente diz assim, que:: o mínimo deveria ser de cinco linhas” (recorte 11).

Em Adriana, no modelo dissertativo, caberia o artigo de opinião; em Beatriz, no modelo dissertativo, o dissertativo-argumentativo e a produção escrita no Enem. Portanto, a atenção de Adriana e de Beatriz, ao propor aos alunos uma intervenção de escrita, volta-se à questão da forma, àquilo que está para o iterativo (o recorrente). Está claro, então, que há

uma “camisa de força” para o aluno enquadrar-se nela, de tal modo que Adriana e Beatriz excluem quaisquer outras possibilidades. O modelo dissertativo é um modelo formal, nesse sentido, um instrumento regulador da produção escrita do aluno, a ponto de Luís, também, encaixar-se nessa posição, tendo em conta o modo como ele intervém e interfere na produção escrita discente, “embora a análise seja sua, evite o uso da 1^a pessoa do singular”, considerando a prevalência da forma em decorrência do “mito” que circula, no espaço sócio-escolar, de que não se deve admitir marcas de pessoalidade nesses textos. Especificamente, à posição de Luís, julgamos que, para ele, a primeira pessoa em “creio eu”, caracterizaria acentuada pessoalidade em relação ao nós e, por isso, estaria inadequada à escrita que caberia ao aluno “um pequeno texto, [...], justificando a sua resposta”.

O *mito da generalidade, da impessoalidade*, assim, por nós, intitulado, sustenta-se na construção prescritiva do material didático, instrumento ao qual, muitas vezes, o professor cola-se, e nem sempre há, por parte dele, o desejo de se deslocar. Sobre a dissertação, o livro didático faz a seguinte prescrição:

[...] a finalidade da dissertação, portanto, é explicitar um ponto de vista claro e articulado sobre um tema específico. [...] espera-se que o texto também apresente os argumentos [...]. Quando isso ocorre, tem-se a dissertação-argumentativa. [...]. Também como uma necessidade decorrente da construção de um discurso mais abrangente, deve-se evitar o uso das formas de 1^a pessoa no texto dissertativo. Esse cuidado se explica pelo desejo de fazer com que o texto seja encarado não como expressão de um olhar subjetivo, particular, mas sim como uma argumentação racional, válida para todas as pessoas. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 479; 482).

A título de uma aproximação exemplificativa entre professor e saber constituído no livro didático e que se traduz em recorrência, Adriana, a certa semelhança de Luís, considera que é possível escrever o artigo de opinião excluindo a pessoalidade. Ela afirma aos alunos: “você pode colocar em 1^a pessoa do plural, você também pode usar com o sujeito indeterminado, tá? Assim, que você não vai colocar pessoalidade, deixar a pessoalidade de fora”. Já a professora Beatriz também afirma aos alunos que “[...].no texto dissertativo-argumentativo, você vai colocar:: o seu pensamento, a sua opinião, mas tem que ser de que forma? [...] no texto dissertativo-argumentativo, nós não podemos usar a primeira pessoa. [...] Primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural”.

Para outra aproximação exemplificativa, apropriamo-nos da posição de Adriana e confrontamo-la aos enunciados do livro didático de Língua Portuguesa sobre o gênero artigo de opinião, a saber:

O **artigo de opinião** é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre alguma questão relevante [...] **Não devemos esquecer, porém, que os artigos de opinião admitem a expressão de uma perspectiva mais subjetiva**, ainda que controlada pelo forte teor argumentativo desse gênero. Nesse sentido, é comum encontrarmos marcas da 1^a pessoa do singular [...]. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 385; 388, destaque nossos).

Conforme a citação anterior, a descrição do livro didático (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013) sobre o artigo de opinião não revela uma posição contrária a Adriana. Primeiramente, porque a definição do livro didático não é suficiente para amarrar o gênero, pois ela é vaga e restringe-se à forma, assim como a posição tomada pelos demais professores. Em segundo lugar, a partir do modo como a descrição do livro didático prescreve: “não devemos esquecer, porém, que os artigos de opinião admitem a expressão de uma perspectiva mais subjetiva” (destaques nossos), podemos inferir que, baseando-nos nos termos, em destaques nesse trecho retirado do excerto, o artigo de opinião tem como estilo a impessoalidade, de forma que essa impessoalidade é pensada a partir de parâmetros que consideram os aspectos estritamente gramaticais da língua, como tentativa de estabelecer um modelo também, e *engessar o gênero*. Salientamos que a definição apresentada no livro didático não resolve a problemática que se instaura em decorrência do modo como Adriana concebe o artigo de opinião e apresenta-o para os alunos.

Pode ser que, desse saber construído no livro didático, Adriana esqueceu-se da possibilidade de admitir uma perspectiva gramatical subjetiva ao artigo de opinião. O próprio excerto do livro didático admite esse deslize (esquecimento) e faz com que pensemos assim de Adriana. Dessa maneira, Adriana colou-se a um saber em que a impessoalidade do artigo de opinião vigora e, com efeito, deixa representá-lo como algo intocável, intransgressível. Entretanto, esse efeito, ao contrário do que se pensa, (pode) leva(r) o objeto de estudo em questão à indefinição, à vagueza, e, consequentemente, ao difícil (re)conhecimento dele pelos alunos .

Grosso modo, o mito da generalidade, da impessoalidade, configura a produção escrita em algo quase que intocável, a ponto de essas considerações repercutirem em uma mágica. Diante disso, é perceptível que se instaura uma inconsistência, vagueza, entre o

professor e o saber, produzindo esse efeito na relação entre os alunos e o saber. Para os professores, a transgressão estaria para o inadequado, como o uso de marcas de pessoalidade, restritamente identificadas por marcas gramaticais, como: “creio eu”; “a meu ver”; “na minha opinião”; concordo que” etc.

De outro lugar, em Benveniste, a língua é subjetiva, e o locutor, ao manejá-la, coloca-se como sujeito. Por essa razão, a subjetividade não é uma questão meramente gramatical, até porque não se pode confundi-la com pessoalidade e impessoalidade, uma vez que esses são efeitos do próprio manejo da língua. O emprego de pronomes pessoais e outras expressões de pessoalidade não traduzem em subjetividade, entretanto a subjetividade constitui-se a todo o momento que há o manejo do locutor, de maneira que ela deve ser considerada imanente à língua.

Por essas razões, o ensino de escrita baseado em uma (a)mostra representa uma possibilidade de (re)conhecer um gênero a partir de um *corpus* de texto. Com isso, amenizaria os impactos provocados pelo ensino de escrita baseado em um modelo que busca (re)conhecer um texto a partir de um fechamento que está para a ordem de uma *intransgressibilidade*¹³⁰, a ponto de a *intervenção-inter(fere(ê))ncia* do professor não produzir efeitos produtivos sobre a escrita do aluno, o que implica não se deixar representar por uma marca (uma cicatriz) produtiva de uma experiência de linguagem.

A nosso ver, esse manejo atende às demandas públicas e político-institucionais de ensino, e, por isso, impera no espaço sócio-escolar. Nesse sentido, Adriana, Luís e Beatriz representam essa problemática de engessamento do ensino que prevalece nesse contexto sócio-escolar.

4.2.3 Breves considerações – da aula

Com o propósito de melhor compreender os pontos tangíveis em recorrência que se apresentaram durante as análises *Da aula* e, também, de evidenciá-los, uma vez que, a nosso ver, eles impactam diretamente na relação triádica, produzindo efeitos sobre ela e, por isso, sobre a problematização das análises posteriores, a seguir, concebemos exclusivamente uma retomada desses pontos, em tópicos, a fim de trazer uma descrição concisa deles.

¹³⁰ Apesar de não encontrarmos referência dicionarizada para o termo *intransgressibilidade*, mantivemo-lo em razão de atender ao nosso propósito de escrita neste estudo, pois ele imprime um significado em que impera a radicalidade da expressão de um pensamento para o ensino de escrita em que marca o primado da forma, do iterativo (do recorrente).

- **A compartmentalização do ensino de Língua Portuguesa e os efeitos sobre o ensino de escrita**

A fragmentação, isto é, a compartmentalização do ensino de Língua Portuguesa, conforme atesta a própria configuração tripartida do livro didático, é um consentimento das instâncias sócio-institucionais das políticas públicas de ensino¹³¹, posto que, como vemos, essa configuração não é aleatória e traduz a apreciação pública de agentes institucionalmente selecionados, na condição de pareceristas da área, para aprovação dos livros.

Comumente¹³², os livros didáticos trazem essa configuração tripartida assim designada: de um lado, na primeira parte, o eixo *Literatura*; em entremeio, a segunda parte, o eixo *Gramática*; do outro lado, a terceira e última parte, a *Produção de texto* (em uma obra consultada; na outra obra, *Redação e leitura*). Essa configuração produz efeitos no modo

¹³¹ Em destaque, referimo-nos a essa demanda as políticas públicas de educação voltadas à seleção das coleções de livros didáticos destinados às escolas públicas brasileiras. Esses livros fazem parte do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Tal programa tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Essa distribuição dá-se após a avaliação das obras que se realiza por uma comissão de especialistas, professores e pesquisadores de universidades brasileiras. Como resultado dessa apreciação, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas por essa comissão que as credencia como adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem. É importante destacar que, dentre as exigências as quais se apresentam nesse guia, estão os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento, observados nas obras inscritas no PNLD 2012 que se submeteram à avaliação. Dentre esses critérios, há um que coaduna com posição que aqui consideramos: a de que o livro didático resulta de decisões político-institucionais que se traduzem no critério que diz “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio” (BRASIL, 2011, p. 84). Em seguida, o documento supracitado determina que a “não observância desse critério, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLD 2012”. O governo federal executa o programa – PNLD – em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento. Esse segmento pode ser um dos seguintes: anos iniciais do ensino fundamental; anos finais do ensino fundamental; e ensino médio. Sobre a escolha do LDLP na Escola, segundo as informações disponibilizadas no sítio institucional do governo (<<http://www.fnde.gov.br/>>), é importante o conhecimento do Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa (BRASIL, 2011), pois cabe aos professores e à equipe pedagógica a análise das resenhas contidas no Guia, a fim de que possam escolher os livros – a serem utilizados no triênio – que melhor se adaptam à realidade dos alunos. Segundo o sítio institucional, o livro didático deve atender necessariamente ao projeto político-pedagógico da Escola, ao aluno e ao professor, e à realidade sociocultural das instituições. Além do Guia impresso, ele também se encontra disponível para consultas, por meio do acesso ao portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Por fim, após as análises, cabe à Escola apresentar duas opções de escolha das obras, conforme ano/série e disciplina/componente curricular. Caso não seja possível o envio da primeira opção, o FNDE encaminha à Escola a segunda coleção escolhida. Portanto, de acordo com as informações do sítio institucional, portal do MEC, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto à primeira.

¹³² Para essa observação sobre a configuração compartmentalizada e tripartida do livro didático de Língua Portuguesa, isto é, em 3 (três) eixos temáticos, consultamos coleções didáticas e nos baseamos naquelas adotadas nas Escolas co-participantes, nas quais estivemos, como também, em outras coleções disponíveis nas Escolas e que fizeram parte do Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Médio, PNLD/2012 e PNLD/2015, respectivamente, e, portanto, foram consideradas sugestões adequadas para a escolha dos professores do livro didático. A saber: ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Moderna, 2010. 3 v.; AMARAL, E. et al. **Novas Palavras.** 2 ed. São Paulo: FTD, 2013. 3 v.

como o professor lida com o ensino de escrita em Língua Portuguesa. Assim, a leitura estaria em foco na literatura; a forma, na gramática; e a escrita, na produção de texto.

Esse caráter dissociável (fragmentário) da linguagem é um indício de um saber que se assenta em um valor de verdade de que o ensino da Língua Portuguesa se dá a partir de uma compartmentalização de três eixos, e o ensino de escrita estaria para uma das fragmentações de um dos eixos. Esse valor apoia-se em um fundamento de ordem institucional e de ordem científica. No institucional, apoia-se em um saber político que regulamenta e rege as diretrizes das políticas públicas de ensino. No científico, em um valor de verdade que está para uma ordem sacramentada por meio do trabalho de especialistas da linguagem que promovem um parecer favorável a respeito da adequação do livro ao ensino.

Nesse sentido, as análises vêm nos mostrando que o professor, diante dessas condições (prescrições) a ele (im)postas, fica de mãos e pés atados. Por essa razão, quase sempre, ele prefere manter-se numa zona de conforto e fazer o que está legitimado político-institucionalmente como cientificamente; deslocar-se da tradição é algo muito difícil; mas uma apostila na indissociabilidade da linguagem, do ensino de escrita em Língua Portuguesa pode ser produtiva. No entanto, não parece que a compartmentação seja o grande vilão da história; há uma série de fatores implicados nessa questão e, em nossa pesquisa, estamos focando o afrouxamento da relação triádica *professor – ensino de escrita/ saber – aluno* como o carro-chefe da mudança no modo de estar no espaço da sala de aula e da transmutação de sua enunciação em “barulho”.

Dessa divisão, que acaba por fragmentar os saberes em eixos do ensino de Língua Portuguesa, somadas às recorrências que vão se apresentando em nossas análises, decorrem outros pontos recorrentes, que se cruzam, quais sejam:

- **Ensino de escrita baseado em um modelo temático e/ou mostra temática**

De acordo com as análises, na Escola, o ensino de escrita se constitui em um valor de verdade que está para a produção escrita a partir da exposição do aluno a um modelo temático e/ou mostra temática. Dessa posição, conforme as análises mostram, o professor, ao expor o aluno à leitura, acredita que essa exposição temática seja a condição para a produção escrita. Nesse modo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* no ensino de escrita, ressoa a ideia de que a escrita vem, quase que exclusivamente, em decorrência da leitura e, além do mais, ressoa a ideia de que a leitura subsome a escrita.

- **Relação instrumental com a linguagem**

O ensino de Língua Portuguesa está em relação a um saber que tem por finalidade o cumprimento de um propósito de ensino e de aprendizagem que leva tanto o aluno quanto o professor a manterem uma relação instrumental com a linguagem, considerando que a escrita é decorrente do ensino da língua como um receituário prescritivo. Nesse sentido, o professor considera como prioridade para o ensino de escrita a caracterização da forma e da estrutura linguística. Não se prioriza o *fazer escrito*, mas o *fazer receita*. Como efeito dessa relação instrumental decorre a abstração do ensino de escrita. Pior: sua rarefação.

- **Questão da abstração do ensino de escrita.**

A abstração é um efeito da instrumentalização do ensino de escrita que se restringe ao trabalho de: apresentação de um receituário de técnicas; caracterização e identificação de estilos e de formas estruturais da língua. Escrever é apenas um resultado, não é um processo. Portanto, o efeito de abstração é resultante do fato de que pouco se escreve, e a escrita é apenas apresentada em formas e não posta em execução. Esse efeito permite-nos considerar que, na Escola, o ensino de Língua Portuguesa não considera como prioridade o ensino de escrita. No entanto, o ensino de escrita, o ensino de escrita em Língua Portuguesa, necessariamente, deveria constituir-se em uma prática incessante, contínua e elaboral.

- **A questão do ensino de escrita via prioritariamente os aspectos recorrentes (iterativos) da língua.**

Conforme apresentado nos recortes em referência às aulas de Beatriz, sabemos que, para o ensino de escrita, ela apoiou -se numa lista prescritiva – reconhecida metaforicamente por ela como “bíblia” –, cujo conteúdo condensa-se em expressões, em rótulos, relacionados ao emprego de mecanismos de coesão e de mecanismos léxico-estruturais de como introduzir e fechar um texto. Essa estratégia demonstrou paridade com Luís que concentrou suas aulas em aspectos formais e estruturais do conteúdo eleito para o estudo. Mas há algo recorrente tanto em Beatriz quanto em Luís que toca num ponto sobre o processo de ensino e de aprendizagem – de modo geral, não específico apenas ao ensino de Língua Portuguesa – via o emprego da metáfora e/ou dizer instituído social e culturalmente.

O emprego da metáfora da “bíblia”, em referência ao ensino de escrita, por parte de Beatriz, e, por parte de Luís, o emprego do enunciado “é onde o bicho pega”, em referência à caracterização dos gêneros literários e a identificação dos mesmos, deixam

escapar que, na condição de professores, Beatriz e Luís são constituídos de um saber de que o processo de ensino dá-se, via de regra, a partir de estratégias de aprendizagem que consideram os aspectos recorrentes. Isto é: aprender a empregar as técnicas, identificar as características, recorrer às fórmulas consagradas, à “bíblia”, para não cair no âmago de uma questão: a de que o bicho vai pegar. Entretanto, promover um ensino de escrita em Língua Portuguesa via a recorrência tem nos demonstrado, conforme as (d)enunciações, que o importante e o necessário, escrever, não encontra espaço em meio a essas vias, estratégias, permanecendo em vão.

• a ausência de um foco

A ausência de um foco por parte do professor permitiu abrigar conteúdos diferenciados e seus respectivos conceitos no mesmo guarda-chuva. Esse fato acarretou um deslizamento conceitual, de um conteúdo para outro, abrindo espaços para divagações interpretativas. Por exemplo: a vagueza de conhecimento pode ser, decorrente do propósito de o professor ensinar ao aluno o gênero textual artigo de opinião e, simultaneamente, adotar uma perspectiva tipológica dissertativa, considerando que, por um lado, o dissertativo subsume o artigo de opinião; ou, por outro, que tanto o artigo de opinião quanto o texto dissertativo são a mesma coisa. Por consequência, a ausência do foco sobre o saber a ser ensinado é um fator agravante ao ensino de escrita, dado que produz o efeito de decalagem entre o saber ensinável aos alunos e o comando da proposta para a produção escrita.

Sobre esses pontos tangíveis (em recorrência): a compartmentalização; a instrumentalização; a abstração; a prevalência dos aspectos recorrentes (iterativos) da língua; e a ausência de foco – consideramos que eles representam a dissociabilidade entre língua – homem – linguagem. Em posição contrária, apoiando-nos no pensamento benvenistiano, sabemos que ele significa a mútua indissociabilidade entre língua – homem – linguagem, e tudo isso se constitui em uma linguística enunciativa benvenistiana, pois “a linguagem nunca se dissocia de uma socialidade. [...] o trabalho, a história, a cultura, as instituições, em suma, tudo que constitui o real do homem” (BARTHES, 2012 [1966; 1974], p.211, destaque nosso). O homem, por conseguinte, é o trabalho, é a história, é a cultura, é as instituições, mas o homem é constitutivamente essa globalidade heterogênea somente em razão da linguagem.

Talvez, por isso, parece-nos que seja tão difícil para os alunos escrever e ler, porque a linguagem, conforme os professores a apresentam, é quase que pura ficção. Desse lugar de Adriana, de Luís e de Beatriz, tantos outros professores que se dedicam à tarefa do ensino de escrita constituem-se em circunstância de um saber instrumental de linguagem, e um dos

efeitos que apontamos é o de dar o caráter de ficção à linguagem: “construir uma linguagem”, “extrair as características do gênero”. Lembrando que, ao darmos ênfase à linguagem, fundamentamo-nos na proposição de que a língua se encarna na linguagem. Uma, portanto, pressupõe a outra, pois “a linguagem, uma entidade de dupla face, [...] realiza-se numa determinada língua, própria de uma sociedade particular [...].” (BENVENISTE, 2005 [1963a], p.30).

A problemática que se instaura na crença de que a linguagem resume-se em comunicação encontra razões pelo fato de os professores não deixar transparecer aos alunos a ideia de que “a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 2005 [1958], p.285) e, por isso que – do modo como Benveniste a vê ou da luneta por onde ele a concebe – a linguagem abre-se para a atividade em (cri)ação, e, consequentemente, não é possível dissociá-la de seu caráter iterativo (o recorrente) e inventivo (a criatividade).

Desse lugar enunciativo benvenistiano, há o poder de consubstanciação da linguagem enquanto exercício de (cri)ação. Para nós, essa consubstanciação traduz na afirmação de que linguagem e criação são indissociáveis, e, por isso, a linguagem não exclui aquele que, em ação, cria para si, e não apenas para outrem. Do lugar de um saber instrumental, o que seria daqueles que, em Mia Couto, em excerto na abertura deste capítulo, fazem da escrita o suporte para o viver? No sentido de linguagem, como posto na Escola ao término da Educação Básica, é provável que sejam condenados à incapacidade de se comunicar, pois a linguagem, nesse espaço sócio-escolar, representa apenas o reconhecimento de um sujeito a favor de uma demanda externa. Essa demanda resume-se em atendimento a “(Quem vai te ler) ou quem vai ler você” (Recorte 01), dado que as experiências de linguagem com a escrita restringe-se ao treino: “Então, nós vamos hoje () algumas técnicas, [...] pra vocês escreverem melhor os seus textos. [...] Nós temos que saber o que que nós vamos escrever e pra quem nós vamos escrever ... no, é... no Enem que é o que nós estamos preparando mais pro Enem [...].” (Recorte 03).

4.2.4 Da entrevista

A entrevista parte I e parte II¹³³ a que os professores participantes submeteram-se esteve condicionada ao final de nossas observações das aulas ministradas por esses professores. O motivo pelo qual procedemos a esse modo refere-se ao fato de considerarmos

¹³³ Cf. Apêndices A e B.

que as perguntas da entrevista, endereçadas aos professores, poderiam repercutir no trabalho deles e ser capaz de influenciar o modo como os professores participantes atuam em sala de aula e, em razão disso, alterar a relação do professor com o ensino de escrita/saber e aluno.

Sobre a análise das entrevistas, destacamos a problemática do ensino de escrita em Língua Portuguesa considerando as seguintes abordagens: as escolhas que o professor faz entre adotar um trabalho de escrita sob a perspectiva dos gêneros textuais ou sob a perspectiva da tipologia textual; a aproximação entre o ensino de escrita e a realidade empírica, contextual; as considerações sobre a relação entre escrita e leitura; a posição e a “escolha” do professor sobre o que considera mais importante no ensino de Língua Portuguesa; um paralelo entre a posição e a escolha do professor e a sugestão dele para uma proposta de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* em sala de aula; o valor de verdade considerando o lugar social que o professor ocupa em relação ao saber e ao ensino de escrita.

Iniciamos nossa análise a partir dos recortes da entrevista com Adriana e com Beatriz. Especificamente, nos recortes 12 e 13, deparamo-nos com as respostas dos professores em decorrência do seguinte questionamento: *Ao propor aos alunos uma intervenção de escrita, você opta por trabalhar com a tipologia textual ou com o gênero textual? Por quê?*¹³⁴. Vejamo-los:

Recorte 12:

Professora Adriana: ((Pausa bastante longa)) quando você fala é, isso que eu ia te falar, você falou uma coisa interessante na hora que você estava conversando comigo, **tipologia e gênero é, eu entendo assim, quase que como a mesma coisa ((risos)), né?** É:: se uma tipologia, estudo do tipo, se é gênero também é tipo, é um tipo específico, né? É algo específico. Na verdade, a priori, quando você está trabalhando a questão da leitura que vai prescindir a escrita... numa série mais avançada eu/eu/eu gosto mais de crônicas, vamos dizer assim, eu vou usar mais crônicas, muitas vezes sem dizer pro aluno que aquilo é uma crônica, tá.

(Entrevista, P A, I, 2014, destaque nossos)

Recorte 13:

Professora Beatriz: Eu opto mais pelo gênero textual.

Eu: Por quê?

Professora Beatriz: Porque... é mais do.../da rotina do aluno... ele/é/hoje, nós temos aí **as reportagens, né? os artigos e que a gente pode levar para a sala de aula** esses textos e fazer o estudo com eles de todo/de **todos esses gêneros e é mais familiar para ele**, também.

(Entrevista, P B, I, 2014, destaque nossos)

¹³⁴ Cf. Apêndice A.

Conforme o recorte referente à professora Adriana, elucidamos que ela, ao ser interrogada sobre sua opção entre o trabalho do ensino de escrita baseado em gêneros textuais ou em tipologia textual, demonstra dúvida quanto à resposta, a ponto de se silenciar com uma pausa bastante longa e dizer-nos a impressão de que a pergunta configurou-se em uma difícil resposta. A reação de Adriana mostrou uma certa recorrência em Beatriz, em razão de Beatriz deixar transparecer dúvida, a ponto de não eleger uma posição. Entretanto, ao interrogarmos sobre quais critérios ela prioriza ao deparar-se com a produção escrita do aluno, ela disse-nos que:

Recorte 14:

Professora Beatriz: **Eu sempre priorizo a coesão, [...] É um dos problemas que eles têm muito, né? [...] é:: de se ele realmente usou a tipologia textual que foi pedida.**

(Entrevista, P B, I, 2014, destaque nossos)

A reação dos professores induz-nos a duas problemáticas. A primeira problemática permite-nos reconhecer que tomar uma posição sobre o ensino de escrita baseado no gênero textual ou na tipologia textual é uma problemática, porque, para Adriana, “[...] tipologia e gênero, é eu entendo assim, quase que como a mesma coisa [...]”. Desse lugar de Adriana, Beatriz esbarra-se ao manifestar indefinição – e até mesmo dúvida – quanto à escolha. Na verdade, essa indefinição revela que Beatriz opta por permanecer “em cima do muro”, conforme atesta seu dizer: “eu opto mais pelo gênero textual”; no entanto, ao deparar-se com a escrita do aluno, considera “se ele realmente usou a tipologia textual que foi pedida”.

Essa reação – tanto de Adriana quanto de Beatriz – pode ser o indício do arrazoado de concepções teóricas que, como já apontamos, sustentam e legitimam as diretrizes políticas e público-institucionais para o ensino de escrita baseado em gêneros textuais. Essas diretrizes baseiam-se em uma miscelânea de concepções, cujo efeito abre-se para a indefinição, a vaguezza, produzindo brechas, de maneira que é possível considerar que gênero e tipo seriam as faces de uma mesma moeda, conforme repercute esse efeito nos enunciados de Adriana e de Beatriz.

A segunda questão problemática a respeito da resposta de Adriana e de Beatriz revela-nos que uma das razões dessa questão é o resultado da (in)tensa relação entre a circulação social do gênero e a sua inserção no espaço sócio-escolar, com efeito disso, temos a *petrificação do gênero textual* (AGUSTINI; BORGES, 2014, p.212), pois o gênero é alçado a modelo e “como modelo produz a estratificação das próprias práticas sociais nas quais ele

se insere". Em decorrência, quase sempre, o gênero se enquadra numa tarefa exclusivamente escolar, e o professor, por não se apresentar suficientemente preparado para lidar com essa problemática, reduz o trabalho de ensino de escrita ao ensino da forma, daquilo que está para o recorrente.

Trabalhar com a tipologia é condizente aos professores que, assim como Adriana e Beatriz, enquadram-se nessa condição de ensino numa perspectiva tipológica. Por conseguinte, esse trabalho desconsidera a língua em funcionamento, o que vai de encontro da própria orientação dos PCN, uma vez que o gênero textual foi proposto como uma forma de aproximar o aluno dos textos que circulam socialmente. Além de recolocar a difícil questão no espaço sócio-escolar, do uso efetivo da língua. Essa difícil questão ressoa na tentativa de a Escola, em cumprimento às prescrições oficiais, defender o ensino de escrita via aproximação da realidade.

Consideramos, pois, oportuno pôr-se em evidência essa tentativa que ressoa tanto na posição de Beatriz quanto na de Luís. Tomamos o recorte supracitado, referente à Beatriz, e vejamos o recorte que se segue:

Recorte 15:

Professor Luís: [...] Olha, ((nome do entrevistador)), eu acho muito complicado... sabe, a gente cobrar, por exemplo, que o aluno redija, vamos pensar aqui...é:... deixa eu pensar... **o artigo de opinião, eu ainda acho que está muito próximo**, vamos dizer assim, do... né? de, igual ele vai ter, **essa questão do posicionamento, ela está presente na vida da gente em qualquer situação, né?**

Eu: Isso.

Professor Luís: Mas, sei lá, um gênero, totalmente assim... notícia..., por exemplo, uma notícia(...)

Eu: Reportagem...

Professor Luís: Uma reportagem, sabe... eu acho que tem que ter uma finalidade... se eu simplesmente chegar aqui na sala e explicar pra eles "ah, gente, notícia é assim... né? o que geralmente é um tema de uma notícia, como que é que se compõe uma notícia, né? a/a estrutura, né? da notícia, é:: o estilo jornalístico, né? e tudo mais", se eu fi/ses/se, tudo bem, mas, assim, na hora dele escre/, até pedir pra escrever, simplesmente por escrever, eu acho que, eu acho que é perda de tempo. [...] Igual o poema: vou mandar o menino escrever um poema.... às vezes, ele não tem habilidade nenhuma com aquele gênero, tudo bem, ele vai se esforçar pra fazer ali, mas ele mesmo vai falar pra você: "Professor, eu não sou um poeta"... sabe? [...].

(Entrevista, P L, I, 2014, destaque nossos)

Tanto Beatriz quanto Luís procuram apoiar-se no ensino de escrita baseado nos gêneros textuais via o argumento da realidade. Conforme os recortes 13 e 15

respectivamente, para Beatriz, “as reportagens, né? os artigos e que a gente pode levar para a sala de aula esses textos [...] todos esses gêneros e é mais familiar para ele”; para Luís, “o artigo de opinião, eu ainda acho que está muito próximo, vamos dizer assim, do... né? de igual ele vai ter essa questão do posicionamento, ela está presente na vida da gente em qualquer situação, né?”.

Essa noção de realidade para a ordem do empírico, do contextual, considera também o ensino de escrita pela via da apreciação em que se presume uma identificação que se explica a partir do modo como Luís constrói seu argumento exemplificativo: “vou mandar o menino escrever um poema..., às vezes, ele não tem habilidade nenhuma com aquele gênero, tudo bem, ele vai se esforçar pra fazer ali, mas ele mesmo vai falar pra você: “_Professor, eu não sou um poeta”... sabe? [...]”. Desse argumento, subentendemos que, para escrever um poema, tem que ser poeta; para escrever uma crônica, tem que ser um cronista.

De um modo, à maneira como a noção de realidade é veiculada na Escola, necessariamente, leva-nos a um engodo, a ponto de escamotear a função da Escola que se fundamenta na primazia do ensino formal da escrita. Dado esse primado, a Escola tem – quase que exclusivamente – a tarefa de possibilitar ao aluno acesso a saberes linguísticos necessários para o domínio de uma escrita institucionalizada que nem sempre se encontra em sintonia com a realidade empírica, contextual, apreciativa na qual o educando inscreve-se.

De outro modo, considerando uma perspectiva enunciativa, esta posição em defesa da aproximação do ensino de escrita a uma realidade empírica é bastante contraditória, inconsistente, e vaga. Em Benveniste (2005 [1963a], p.26), a realidade dá-se por meio da linguagem, isto é: “[...] a situação ao exercício inerente da linguagem que é da troca e do diálogo, confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor re-produz a realidade; para o ouvinte, recria a realidade. Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva”.

Disso resulta que a realidade não se dá anterior à linguagem, mas na relação entre o locutor e o interlocutor no exercício da linguagem, pois a realidade está sempre para um re-produzir e um re-criar. Por essa razão, a linguagem é manifestação da comunicação intersubjetiva, e a língua, enquanto possibilidade, já está para subjetividade. Sendo assim, o locutor, ao colocar-se na língua, projeta um interlocutor. Essa projeção consiste na reversibilidade entre locutor e interlocutor, e a reversibilidade tem sua manifestação no ato enunciativo (que podemos pensá-lo num exercício de linguagem atravessado por uma experiência de linguagem). Logo, nessa manifestação em ato, haverá o desencaixe, pois, para

o locutor, ato enunciativo está em re-produzir a realidade; para o interlocutor, em re-criar a realidade.

Melhor dizendo: o sujeito, ao colocar-se na língua, projeta um interlocutor que, na condição de co-locutor, coloca-se na língua. Sujeito é posição e, por isso, está em condição de reversibilidade com o Tu, porque, na enunciação, há sempre uma projeção ao outro (Tu). É, portanto, nesse sentido que se instaura o fundamento da subjetividade e intersubjetividade e, cada qual (*locutor – sujeito – interlocutor/ locutor – sujeito – interlocutor* e, sucessivamente) re-produz e re-cria a realidade no momento da enunciação que é única e, por conseguinte, irrepetível. Com isso, vemos que a questão da realidade, em Benveniste (2005 [1963a]), não é questão meramente contextual, empírica, conforme apregoado no discurso escolar e político-institucional. Ela é uma re-produção e re-criação, única e singular para cada sujeito, pois está para o subjetivo, que é o próprio da língua, e o intersubjetivo, da comunicação em exercício de linguagem.

Acerca do posicionamento dos professores sobre a pergunta “O que você considera mais importante no ensino de Língua Portuguesa? Por quê?”, trazemos recortes da entrevista nos quais há marcas das “escolhas” de cada qual. Antecipamos que, em razão das (d)enunciações recorrentes, os posicionamentos deixam-se revelar a compartmentalização (a fragmentação) entre a leitura e a escrita, a ponto de conjecturarmos que, para eles, a leitura subsome a escrita. Além do mais, o modo como Adriana, Luís e Beatriz posicionam-se em relação ao ensino, em específico à ênfase dada por eles à leitura – que se traduz na compartmentalização do ensino – produz um saber que os constitui como professores.

Nesse sentido, tratamos, pois, de evidenciar, na análise a seguir, tal problemática. Iniciemos com o recorte de Adriana que se revelou enfática sobre a primazia do ensino de Língua Portuguesa baseado na leitura. Em seguida, apresentamos o recorte de Luís que, em posição análoga a Adriana, considera a leitura como foco do ensino de Língua Portuguesa. Em sequência, trazemos o recorte de Beatriz que não se deixou revelar de maneira explícita por uma posição categórica entre escrita e leitura, entretanto suficiente para inferirmos uma posição em que considera a interpretação de informações como prioridade ao ensino e, por essa razão, revela uma operação de dissociabilidade em razão de uma posição fragmentária, dicotomizada do ensino. Tal posição de Beatriz ressoa a posição de Adriana e de Luís. Olhemos atentamente para os recortes:

Recorte 16:

Professora Adriana: Bom ((nome da entrevistadora))), é, como eu já disse, eu tenho uma carreira de 25 anos, e nesses 25 anos, eu perpassei desde a primeira série inicial até o ensino superior. **Na questão, o que é mais importante no ensino de língua, eu, como professora, penso que é a possibilidade de talvez ou,vamos dizer assim, de ser é a questão da leitura,** é, em consequência, seguida, a escrita. [...] então, **eu acredito que hoje no ensino de língua se todos os professores gostassem de ler e priorizassem a leitura** e fossem modelo pra uma sala de 30, 40, pra cada dois, pra cada três, a cada cinco, nós **teríamos alunos no Ensino Médio com muito mais facilidade de compreensão, de intelecção, de fruição do texto do que nós temos hoje. Eu acredito que seja leitura.**

(Entrevista, P A, I, 2014, destaque nossos)

Em posição análoga a Adriana, Luís afirma que:

Recorte 17:

Professor Luís: É:: eu considero a leitura/a leitura e a escrita, eu acho que:: é o mais importante.

Eu: Por quê? Por que você considera que a leitura e a escrita SÃO as mais importantes?

Professor Luís: Olha, eu considero as duas mais importantes, principalmente considerando o Ensino Médio, né? É::... porque o aluno, eu acho/eu acho que o mais importante seria a questão da comunicação, ele saber se comunicar, tanto por escrito como oralmente..., né? É:: e a comunicação ela envolve o quê? Ela envolve a compreensão, né? a interação... envolve a:: a compreensão é:: [...]. **Então, eu acho que:: a gente tem que tentar articular as duas coisas (leitura e escrita))..., mas o foco, eu acho que tem que ser o trabalho com a leitura tanto é que por isso, nas minhas aulas você pode ver, eu tento trazer os textos, eu tento ler é:: discutir o texto com eles por mais que seja difícil** porque eles querem acabar logo a atividade, eles não querem prestar atenção, eles se distraem muito facilmente, né? Eu tento, gente, vamos lá... né? Vamo/vamos tentar entender isso aqui, o que que a gente pode compreender nisso aqui, então assim... Agora, a escrita... a escrita é algo que me frustra um pouco aqui... o meu trabalho com a escrita... tá... eu acho que a escrita, ela é/ela é extremamente importante e eu acho que:: assim como a leitura está se tornando um... é:: como é que eu te falo... uma deficiência muito grande nos alunos, porque por causa dessa questão dessa informação, né? Muita informação, mas é informação que não gera conhecimento.

(Entrevista, P L, I, 2014, destaque nossos)

À semelhança de Adriana e de Luís, ainda que não expressado explicitamente, Beatriz, afirma que:

Recorte 18:

Professora Beatriz: Bom, eu acredito que nem/na/a Língua Portuguesa não se ensina, né, somente/só a gramática, porque, hoje, não... nós não... é:: nem é cobrado tanto gramática nas/nos concursos e vestibulares (coisas) que eles vão fazer. Então, eu acredito assim: que o **ensino de Língua Portuguesa, na fase atual, ela visa mais um/é:: fazer com que o aluno busque informações e transforme essa busca em... é:: algo significativo para ele na... é::**

pra vida dele, né, não só a vida acadêmica, mas pra/prá vida do trabalho e do mundo... é, que o cerca, né?

(Entrevista, P B, I, 2014, destaque nossos)

No final da entrevista e ao término das perguntas, ao abrirmos espaço para a professora sentir-se à vontade para acrescentar algo sobre o ensino de escrita na Escola, ela endereça-nos a seguinte afirmação:

Recorte 19:

Professora Beatriz: Eu imagino que, antes da escrita, a leitura é mais importante e, quando, eu trabalho a leitura, melhora a escrita automaticamente. [...] Né?... e o que eu mais cobro dos meus alunos é a leitura, porque com a leitura, ele melhora a escrita e melhora/melhora as:: as produções e a própria... é o uso da língua, né.? Gramática em si.

(Entrevista, P B, I, 2014, destaque nossos)

Numa posição enunciativa sobre a escrita, afirmamos que, conforme Benveniste (2014 [1968-1969]), a escrita está para uma linguagem visível que permite ao sujeito refletir acerca da análise da linguagem falada e, por ser uma forma secundária da fala, também permite ao sujeito tomar consciência do discurso em seus elementos formais e analisar todos os seus aspectos. Dessa maneira, a leitura não dispensa a escrita, pois a escrita permite ao sujeito a tomada de consciência, de maneira que, a partir dela, ele é capaz de refletir sobre a linguagem, compreendê-la, analisá-la, e manejá-la adequadamente, de acordo com a normatização socialmente estabelecida. Além do mais, a escrita está para o fato de que “mão e fala se sustentam na invenção. A mão prolonga a fala” (BENVENISTE (2014 [1968-1969], p.179). Nesse sentido, Benveniste chega ao consenso de que a leitura e a escrita são operações complementares: “uma é como o avesso da outra” (p.180). Assimetricamente, de um modo benvenistiano, ler estaria para o ouvir; e escrever, para o enunciar, ou melhor, ““ler” é ‘ouvir’; ‘escrever’ é ‘enunciar’”. (2014 [1968-1969], p.181, destaque do autor)

Além do mais, a afirmação benvenistiana de que tanto a língua, enquanto sistema, quanto a escrita significam permitiu produzir um efeito de aproximação entre a língua e a escrita capaz de estabelecer uma relação de homologia entre o falar e o ouvir, de um lado; e o escrever e o ler¹³⁵, de outro. Lembrando que, para Benveniste (2014 [1968-1969], p. 167,

¹³⁵ Na *Aula 15*, a que nos referimos, Benveniste (2014 [1968-1969]) faz um traçado etimológico sobre o significado de ler em variadas culturas (e/ou respectivas línguas), como em acadiano, em chinês, em grego, em latim, em gótico, em alemão, em inglês, em nórdico, em eslavo, e em persa antigo. Esse traçado tem por finalidade pôr à mostra duas maneiras de compreender a operação de ler. Essas duas maneiras coexistem desde há muito tempo, conforme revela o traçado etimológico. São elas: a enunciação pública (o leitor

destaque do autor), é “o *escrever* que foi o ato fundador”, diferentemente talvez da ordem imposta pela pedagogia de que ler estaria em primeiro plano e, em seguida, a escrita.

Conforme posição de Benveniste, podemos apontar que Adriana, Luís e Beatriz dicotomizam leitura e escrita. Essa operação de dissociabilidade demonstra a radicalização de um pensamento, cujo reflexo é o de que ensinar escrita não é uma prioridade, até porque endereçamos a eles uma pergunta que demandaria uma resposta sobre escrita. No entanto, houve uma prevalência e valorização do ensino de leitura em detrimento do ensino de escrita. Essa prevalência do ensino de leitura mostra-se como uma espécie de sintoma das crenças que eles assumem como valor de verdade, e estas crenças não deixam de ter uma forte implicação no “que” e no “como” se ensina.

Corroborando com essa posição dicotômica dos professores sobre o modo como eles posicionam-se em relação ao ensino de Língua Portuguesa, em específico à ênfase dada por eles à leitura, estabelecemos um paralelo entre essa posição e a sugestão de uma proposta de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* em sala de aula. A título de exemplificação, então, retomamos o seguinte recorte de Adriana que assim diz: “numa série mais avançada eu/eu/eu gosto mais de crônicas, vamos dizer assim, eu vou usar mais crônicas, muitas vezes sem dizer pro aluno que aquilo é uma crônica, tá”(Cf. Recorte 12). Nesse enunciado, Adriana dá mostras de que, ao privilegiar a leitura, a questão de optar pelo gênero textual ou pela tipologia textual não representa prioridades para o trabalho dela em sala de aula, porque tanto o gênero quanto a tipologia pressupõem também um trabalho de escrita. Além do mais, Adriana considera gênero e tipo “a mesma coisa” e, conforme a gravação em áudio das aulas¹³⁶, ela dá-nos indício de que a proposta de uma trabalho de escrita baseia-se numa mostra temática do assunto, revelando, assim, como valor de verdade que a leitura subsome a escrita.

A relevância nas escolhas de Adriana, Luís, e Beatriz pela leitura no ensino de Língua Portuguesa, pode ser justificada pelas seguintes suposições:

i. Uma possibilidade que aproximaria da formação acadêmica, como a literária (e/ou da identificação apreciativa com os estudos literários), que lhes permitem uma bagagem de conhecimentos, suficientemente capaz de abrigá-los numa zona de conforto, e assegurar-lhes um trabalho de leitura pelo viés literário. Lembrando que os enunciados dos professores estabelecem-se com (colam-se a) a própria formação¹³⁷ deles e é a partir desse lugar que eles

gritador), a voz que fala em que o locutor se expressa por pessoa interposta; e a linguagem interior (reúnem-se e interpretam-se os signos escritos) em que não se transmite em elementos sonoros.

¹³⁶ Cf. Anexo A.

¹³⁷ Em conversas informais, durante as idas às escolas, dois dos professores participantes desta pesquisa manifestaram-nos a formação acadêmica na área de literatura.

assumem suas convicções como valor de verdade, pensando, é claro, numa identificação teórica por parte desses professores.

ii. Atrelada a essa possibilidade, está a própria constituição dos materiais didáticos, como o livro didático que, adotado nas instituições escolares onde os professores atuam, produz a compartimentação de conteúdos em três eixos, áreas: *Literatura; Gramática; e Produção de texto* (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013); *Literatura; Língua: uso e reflexão; e Produção de texto* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Adriana, Luís e Beatriz ancoram-se nesse saber em que dissocia a língua da linguagem e permite a eles a seleção de um trabalho em um eixo, desconsiderando os demais.

iii. As escolhas dos professores, como: a leitura da crônica, para Adriana: “numa série mais avançada eu/eu/eu gosto mais de crônicas” (Cf. Recorte 12); da reportagem, para Beatriz: “as reportagens, né? os artigos e que a gente pode levar para a sala de aula esses textos e fazer o estudo com eles de todo/de todos esses gêneros e é mais familiar para ele, também” (Cf. Recorte 13); do artigo de opinião, para Luís: “o artigo de opinião, eu ainda acho que está muito próximo, [...] essa questão do posicionamento, ela está presente na vida da gente em qualquer situação, né?” (Cf. Recorte 15), representariam, por exemplo, uma possibilidade de os alunos atenderem ao discurso escolar e político-institucional que preconiza a aproximação do ensino à realidade (empírica, contextual) do aluno. Pode ser que eles, no lugar social de professores, ao propor aos alunos essas escolhas, estariam interpelados por esse discurso e, de algum modo, cumprindo essa exigência.

Do nosso (per)curso analítico até o momento, pressupomos que Adriana, Luís, e Beatriz não demonstram um posicionamento condizente sobre a perspectiva do que seria um trabalho de escrita baseado no gênero textual a ponto de traçar um comparativo entre gênero textual e tipologia e, em consequência, revelar a opção de trabalho deles para o ensino de escrita. Ao serem questionados: *Você acredita no ensino de escrita baseado nos gêneros textuais? Por quê?*¹³⁸, os professores revelam-nos que a escrita não goza de uma prioridade sobre o ensino de Língua Portuguesa e que a questão dos gêneros textuais representa algo bastante controverso na Escola, inclusive, também, é controverso para os próprios teóricos. Do resultado desse questionamento, depreendemos que há uma definição do lugar social ocupado pelo professor, considerando a relação dele com o saber. A partir dos recortes que se seguem, podemos sustentar esse lugar.

¹³⁸ Cf. Apêndice A.

Recorte 20:

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Eu... uma respos/essa/essa é uma resposta assim(...)

Eu: Polêmica.

Professora Adriana: Polêmica, é complexa, polêmica, é:.... eu/eu entendo que eu não costumo muito engessar os textos, eu/eu não gosto muito, por exemplo, se é crônica, isso é conto, isso, sabe, eu não gosto muito. **Eu gosto de trabalhar o texto de uma forma mais livre.**

[...]

Eu: Então, você não acredita?

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Eu/eu não posso dizer que eu não acredito, porque eu também às vezes eu tem alguns textos que eles/eles lembram cara/as características são/são da crônica mesmo, né? e você acaba falando isso pro aluno (pra ele) entender.

Eu: Não, mais assim, eu estou dizendo assim, não necessariamente que o ensino de escrita seja baseado nos gêneros textuais.

Professora Adriana: Não, **não acredito que o ensino da escrita tenha que ser calcado nos gêneros textuais.** [...]. Não, não acredito nisso. **O ensino da escrita, ele tem que ser calcado na leitura..., partindo do pressuposto da leitura.**

(Entrevista, P A, I, 2014, destaque nossos)

Conforme recorte, Adriana demonstra perplexidade com a questão dirigida a ela, “Polêmica, é complexa, polêmica”. Talvez, então, por essa razão, o lugar social que ela assume/ocupa como professora é atravessado por um valor de verdade que diz respeito à ideia de que o ensino de escrita deve-se basear na leitura, “não acredito que o ensino da escrita tenha que ser calcado nos gêneros textuais.[...], ele tem que ser calcado na leitura”. Por conseguinte, Adriana busca não se assentar em uma perspectiva sobre o ensino de escrita (seja a tipológica, a do gênero textual, ou uma miscelânea dessas perspectivas), para isso afirma que “eu gosto de trabalhar o texto de uma forma mais livre”.

Assim como Adriana, Luís demonstrou igual perplexidade com a pergunta:

Recorte 21:

Professor Luís: Pergunta polêmica, ((risos)) muito polêmica! ((risos))... **já acreditei muito!** ((risos)) Já acreditei mais ((risos)), vamos dizer assim.

Eu: O que você quis dizer com “essa pergunta é muito polêmica”?

Professor Luís: Olha, a gente vai nos eventos ((risos)) escuta uma coisa, escuta outra, né?, você vai juntando os pauzinhos, vem na sala de aula, vê como a coisa funciona... Olha, ((nome do entrevistador)), eu acho muito complicado... sabe, a gente cobrar, por exemplo, que o aluno redija, vamos pensar aqui...é:.... deixa eu pensar... o artigo de opinião, eu ainda acho que está muito próximo, vamos dizer assim, do... né? de, igual ele vai ter, essa questão do posicionamento, ela está presente na vida da gente em qualquer situação, né?

Eu: Isso.

Professor Luís: Mas, sei lá, um gênero, totalmente assim... notícia..., por exemplo, uma notícia(...)

[...], eu acho que o gênero, ele... é complicado eu cobrar certos/ certas produções do aluno... sabe, eu acho que é/é ficcionalizar coisas e, às vezes, exigir uma coisa dele que para ele não vai ser importante naquele momento. Agora, por exemplo, eu já sou/**eu já acho que a gente deveria focar mais, por exemplo, no relatório... que é algo que eles precisam aqui e podem precisar no ambiente deles de trabalho, né? o resumo, falar para eles o que é uma resenha, o que que é um fichamento (...)**

(Entrevista, P L, I, 2014, destaque nossos)

Luís encontra-se, conforme recorte supracitado, no campo da dúvida em relação ao trabalho de escrita baseado em gêneros textuais e, por essa razão, encontra-se numa posição de possibilidade de um trabalho de ensino de escrita. Assim, ele assenta-se em um valor de verdade que defende o ensino de escrita considerando aquilo que é da ordem do utilitário (do pragmatismo), em razão de uma realidade empírica que se explica pelo fato de que “a gente deveria focar mais, por exemplo, no relatório... que é algo que eles precisam aqui e podem precisar no ambiente deles de trabalho, né? O resumo, falar para eles o que é uma resenha, o que que é um fichamento (...”).

A respeito da resposta de Beatriz, ela afirma-nos que:

Recorte 22:

Professora Beatriz: Sim, eu acredito porque quando o aluno trabalha os gêneros, nós temos é:: ... vários gêneros e que é cobrado hoje, né?... e que eu posso trabalhar a gramática intertextualizada com esses gêneros, eu imagino que... eu imagino não, eu acredito, né? Que/que isso aconteça, que há um melhor aproveitamento da/dá Língua Portuguesa como um todo, né? O aluno trabalha e ele fazendo isso de forma é:: prática, ele aprende mais, do que eu só ficar ditando regras, né? E ele tentando inter/ internalizar isso que já/que já não tem tanta serventia para ele.

(Entrevista, P B, I, 2014, destaque nossos)

Conforme observamos no recorte 22, na condição de professora, o lugar social que Beatriz ocupa é constituído por um valor de verdade que considera o ensino de gramática em função do gênero textual. Entretanto, essa consideração não se constitui como um argumento para amarrar o trabalho de escrita baseado em gêneros textuais, como também não sustenta a noção de gramática intertextualizada, dado que a gramática é constitutiva do texto..

Ao fim deste tópico, *Da entrevista*, consideramos pertinente recuperar os enunciados dos professores que, para nós, sobrelevam no conjunto dos recortes que diz respeito à questão da primazia da leitura no ensino, a saber: Adriana afirma que “o ensino da escrita, ele tem que ser calcado na leitura..., partindo do pressuposto da leitura”; Luiz diz que: “então, eu acho que:: a gente tem que tentar articular as duas coisas ((leitura e escrita))..., mas o foco, eu

acho que tem que ser o trabalho com a leitura”; já, em Beatriz, há implicitamente uma relevância ao ensino de leitura, considerando que ela assume que “o ensino de Língua Portuguesa, na fase atual, ela visa mais um/é:: fazer com que o aluno busque informações e transforme essa busca em... é:: algo significativo para ele”. O intuito de recuperar esses enunciados diz respeito à possibilidade de interpretá-los considerando que a relevância ao ensino de escrita a partir do primado da leitura pressupõe aquela fórmula antiga de ensinar a escrever – que também não é algo improdutivo –, pois nela se ensina e há espaço para ela, mas muitos consideram-na como uma forma tradicional.

Nessa fórmula, o que se faz?, o professor propõe ao aluno a escrita de uma dissertação. Necessariamente, ele afirma ao aluno que nela deve constar a defesa de um ponto de vista com argumentos sequenciados pela ordem, às vezes, do mais geral para o mais específico; do argumento fraco ao argumento mais contundente, para, então, apresentar uma conclusão. Na sequência, questiona-se sobre: o que dissertar? Suponhamos, por exemplo, que o professor propõe aos alunos que dissertam sobre a crise hídrica no Brasil. Em reação, os alunos apresentam-se indecisos quanto como dissertar e defender um ponto de vista. Para isso, o professor apresenta aos alunos textos, diríamos uma mostra temática, que têm relação direta com a temática proposta para a dissertação e solicita-lhes a leitura e, imediatamente, a discussão, a fim de que eles tenham o que escrever e dizer sobre o assunto. Provavelmente, esse manejo (que está para um processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*) é uma suposição da afirmação dos professores sobre o primado da leitura.

Dentre as suposições analíticas que até o momento elaboramos, a questão da compartimentação (fragmentação) entre leitura e escrita constitui uma problemática em relevo, porque ela vai ressoar em todo o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa e, com efeito, vai produzir um saber fragmentário da língua, de tal modo que há uma separação entre língua e funcionamento. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa perde sua especificidade, cuja finalidade é inserir o aluno ao mundo letrado (ensiná-lo a ler e a escrever), de maneira que o ensino possibilite-lhe o domínio de saberes linguísticos que sejam capazes de alçá-lo à linguagem institucionalizada e subjetiva. Além disso, aproximar o ensino da realidade do aluno, no sentido de uma realidade empírica, contextual, não é garantia de alcançar essa finalidade, dado que é dever da Escola acrescentar novos conhecimentos, aprendizagens, ao aluno.

Em se tratando de uma compartimentação do ensino, em posição contrária – não de uma total radicalidade a isso –, todo o pensamento benvenistiano leva em consideração a língua em funcionamento. Esse funcionamento estabelece-se entre o semiótico (forma) e o

semântico (sentido) da língua. Disso resulta a afirmação de que semiótico e semântico são “duas maneiras de ser língua no sentido e na forma” (BENVENISTE, 2006 [1966], p.229). Assim, o semiótico está para a língua enquanto sistema. Já o semântico, para língua enquanto significação, e, por isso, aberto à simbolização do mundo. Semiótico e semântico coexistem e, portanto, nesse funcionamento, tanto o semiótico quanto o semântico são constituídos pelo recorrente e pelo inventivo, porque estão em função da possibilidade “no domínio da língua enquanto emprego e ação” (BENVENISTE, 2006 [1966], p.229).

Parece-nos, então, que a proposta de conceber o trabalho de Língua Portuguesa considerando apenas o ensino de leitura não atende às expectativas do ensino formal (público-institucional) a que o aluno tem direito. Em primeiro lugar, como ponto de partida, não há como considerar o estudo da língua em funcionamento apenas pela forma, porque forma e sentido são constitutivos da língua, isto é, a forma está para a propriedade da língua enquanto sistema e, por conseguinte, possibilidade; e o sentido, para a atividade do locutor “que coloca a língua em ação” (BENVENISTE, 2006 [1966], p.230).

Em segundo lugar, se considerarmos a relação entre ato de escrever, linguagem interiorizada e escrita, a posição dos professores de que a leitura subsome a escrita é infundada e extirpa da Escola a consecução de sua finalidade básica: ensinar o aluno a ler e a escrever. E já aí há problemas, porque é necessário se questionar sobre as diferentes concepções de leitura e de escrita. Conforme Benveniste (2014 [1968-1969], p.132), o ato de escrever não tem uma relação direta com a fala pronunciada, com a linguagem em ação, pois ele procede de uma linguagem interior, memorizada. A escrita é então “uma transposição da linguagem interior”. Essa linguagem tem “um caráter global, esquemático, não construído, não gramatical”. Desse modo, a aquisição da escrita (como também da fala) centra-se num percurso operacional de conversão capaz de tornar inteligível a linguagem interior. Logo, esse (per)curso operacional de conversão que acompanha a elaboração da fala e aquisição da escrita exige abstração e formalização. Por essa razão, a Escola, necessariamente, é o lugar, o espaço sócio-institucional, provido de funções, entre elas, a de tornar possíveis espaços para que essa operação que resulta na escrita se dê com habitualidade.

Em nosso mo(vi)mento analítico, a seguir, daremos ênfase aos alunos, participantes desta pesquisa, que ocupam um lugar social na relação triádica que ora buscamos problematizar.

4.3 Tópico II – O aluno: da escrita, *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, à entrevista

Neste tópico II, tratamos de problematizar as enunciações concernentes ao aluno: da escrita à entrevista, considerando o lugar social ocupado por ele na tríade *professor – ensino de escrita/saber – aluno*. Esclarecemos que, para cada um dos professores participantes desta pesquisa, elegemos ao menos um aluno participante. Isto é: para a(s) Adriana(s), trazemos o(s) Pedro(s); para o(s) Luís(es)¹³⁹, a(s) Ana(s) e a(s) Sofia(s); e para a(s) Beatriz(es), a(s) Clara(s). Deles, procedemos à análise da escrita à entrevista.

Elucidamos que elegemos tanto a produção escrita de Pedro quanto a entrevista a que ele submeteu-se como um eixo central para nortear o (per)curso analítico deste tópico II, porque as consideramos que, em relação às demais produções, as de Pedro condensam um material significativo de marcações, dada a maior representatividade das intervenções-inter(fere(ê))ncias do professor, e de informações bastante profícuas que nos foram repassadas durante a entrevista, possibilitando-nos a análise de um maior número de questões problematizadoras sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa.

Tratamos, também, de um mo(vi)mento analítico no qual buscamos os pontos tangíveis, em recorrência, que repercutiram no *corpus* de análise do professor – da aula, da proposta de escrita à entrevista, conforme apresentados no tópico I .

Estruturalmente, no primeiro momento, *Da escrita*, analisamos a produção escrita dos alunos Pedro, Ana, Sofia e Clara. Em seguida, no segundo momento, *Da entrevista*, analisamos alguns excertos das entrevistas a que se submeteram. Junto às apresentações dos recortes, fazemos o nosso (per)curso analítico sob as lentes da teoria da enunciação, de Benveniste. Iniciamos esse mo(vi)mento com uma breve descrição dos alunos.

4.3.1 Os alunos: *Pedro (s), Ana(s), Sofia (s) e Clara(s)*¹⁴⁰

Pedro, Ana, Sofia e Clara são alunos participantes desta pesquisa, e a instituição de ensino onde cada um estuda também é co-participante. Pedro é aluno da última série do

¹³⁹ Queremos reafirmar a posição que foi necessária tomar para o desenvolvimento de nosso mo(vi)mento analítico, pois nem sempre é possível analisar a entrevista do aluno e a produção escrita, cujo autor é o aluno entrevistado, pois há um caso em que a produção escrita entra em nossa análise, como a produção de Sofia , entretanto ela não se voluntariou para se submeter à entrevista e, por isso, trazemos a Ana. Logo, para o professor Luís, temos Ana e Sofia.

¹⁴⁰ Assim como procedemos à pluralização dos nomes dos professores participantes desta pesquisa, fazemo-lo dos nomes dos alunos participantes, considerando também que indivíduos, ao ocuparem o lugar social de alunos, representam vozes plurissingulares de sujeitos em (d)enunciação no espaço sócio-escolar.

Ensino Médio. Na instituição em que se encontra, ele estuda desde a(o) 1º série/ ano do Ensino Médio. No encontro que agendamos para a entrevista, minutos antes de iniciá-la, em conversa informal, Pedro disse-nos que, em anos anteriores, sua formação escolar deu-se em escola pública e, também, particular. Pedro é aluno de Adriana. Ana e Sofia são alunas da 1ª série do Ensino Médio. Na instituição em que se encontram, elas estão desde o início dessa etapa de ensino. Ana e Sofia são alunas de Luís. Já Clara é aluna da 2ª série do Ensino Médio e aluna de Beatriz.

Iniciemos a nossa análise.

4.3.2 Da escrita

Para melhor situarmos, de maneira reiterativa, apresentamos uma breve descrição dos comandos da proposta para a produção escrita, seguidos das produções escritas dos alunos na versão com a correção do professor¹⁴¹. Reiteramos que essas produções resultaram do processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* durante as aulas dos professores que tiveram as aulas observadas e cujas aulas foram gravadas em áudio, constituindo o mo(vi)mento analítico referente ao tópico I, deste **quarto intervalo**.

À proposta de intervenção escrita de Adriana resultou a produção escrita de Pedro. Essa proposta centrou-se na escrita de um artigo de opinião. Para isso, as aulas de Adriana tiveram como conteúdo temático a linguagem. Ela propôs aos alunos a leitura do texto *O gigolô de palavras*, de Luis Fernando Verissimo¹⁴², em seguida, promoveu uma discussão/debate, na qual/no qual procurava trazer aos alunos suas impressões sobre o texto e sobre a linguagem. Vejamos o recorte a seguir. Nele há trechos do comando oral de Adriana aos alunos, referente à proposta de produção escrita:

Recorte 23:

Professora Adriana: [...]. E, hoje, para encerrar a questão da linguagem que nós começamos na aula passada, **vocês vão produzir, pra mim, um artigo de opinião sobre a linguagem**, baseando em tudo que a gente comentou na aula passada e o que a gente discutiu aqui, [...].

Alunos: ().

Professora Adriana: Sim . Para entregar hoje.

Alunos: (muitas conversas)

Professora Adriana: Pessoal, em silêncio, tá?

(Aula, PA , 2014, destaque nosso).

¹⁴¹ A primeira versão das produções escritas de Pedro e de Sofia, com exceção a de Clara que não se apresenta em primeira versão, encontram-se em anexo, conforme respectivamente os anexos N, O e P.

¹⁴² Cf. Anexo B.

Por meio desse recorte, temos acesso à produção de Pedro:

Proposta: _____

Título: Palavras que vendem. P

Produção de Texto

Há muito tempo, o ser humano usa a língua não apenas para se comunicar, mas também como seu ganha-pão de todos os dias. A arte de vender é considerada um dom que poucos possuem, e para tal, é necessária a utilização de uma comunicação clara, interlocutiva, informativa e atraente para com o seu público - óbvio.

Quando vamos na feira, quando entramos no supermercado, quando abrimos uma página na internet, somos bombardados com propagandas, de todas as formas, tamanhos, cores, volumes e abordagens diferentes. O mundo quer vender. Mas o que faz você comprar? O maior fator envolvido é - a língua e seu poder, o poder que você ganha com ela, o poder de controlar opiniões, e para tal, você deve fazer o que todos os seus profissionais de português te disseram repetidas vezes: "Escreva direito!".

Ah! A gramática. Ela é a sentençação e ao mesmo tempo o adorno que reside em suas frases e textos, juntamente da fonética, ela exerce um papel imprevisível, na minha opinião e na de muitos estudiosos em marketing. Acredite em mim quando eu digo que nenhum cliente gosta de ver um erro gramatical em uma propaganda (se reconhecer-lo), em uma pronúncia errada, estas coisas espantam qualquer aspirante à cetica, até os menores. Uma boa execução da gramática e suas regras juntas falha se combina de com a abordagem correta e um texto ou discurso atraentes, o menor dos erros pode ser a ruína de um bom marketing. E essa é a chave que os bons vendedores usam: As palavras vendem, e só saber usá-las.

((Nome do aluno)) , verá é claro com escrever suas opiniões, porém o tema proposto é a "Línguagem". Un felizmente voçê confundiu Língua com Línguas Já em geral!

FIGURA 5: Versão da produção escrita de Pedro com a correção de Adriana (anverso da folha).

Sobre a produção escrita de Ana, reiteramos que a proposta de intervenção escrita de Luís centrou-se na escrita de um texto em resposta a um questionamento. Para isso, como vimos, as aulas de Luís tiveram como conteúdo temático o gênero dramático que se insere no conjunto dos gêneros literários, segundo a tradição literária – mais precisamente a da Grécia Antiga, a tradição aristotélica. Basicamente, ele propôs aos alunos a leitura de diferentes textos, a fim de caracterizar e identificar os diferentes tipos do gênero dramático, a saber, a tragédia e a comédia (na tradição aristotélica); além de passar por uma breve caracterização e diferenciação entre o auto e a farsa (que compõem o texto teatral na tradição literária da Idade Média). Vejamos a figura, a seguir. Nela há o texto base para a leitura, logo seguido do comando da atividade escrita proposta aos alunos:

QUESTÃO 5 (1,5) Leia o texto a seguir.

CENA XI

Inácio José, Francisco Antônio, Manuel André e Sampaio entregam seus requerimentos.

Juiz - Sr. Escrivão, faça o favor de ler.

Escrivão, lendo - Diz Inácio José, natural desta freguesia e casado com Josefa Joaquina, sua mulher na face da Igreja, que precisa que Vossa Senhoria mande a Gregório degradado para fora da terra, pois teve o atrevimento de dar uma embigada em sua mulher, na encruzilhada do Pau-Grande, que quase a fez abortar, da qual embigada fez cair a dita sua mulher de pernas para o ar. Portanto pede a Vossa Senhoria mande o dito Gregório degradado para Angola. E.R.M.

Juiz - É verdade, Sr. Gregório, que o senhor deu uma embigada na senhora?

Gregório - É mentira, Sr. juiz de paz, eu não dou embigadas em bruxas.

Josefa Joaquina - Bruxa é a marafona de tua mulher, malcriado! Já não se lembra que me deu uma embigada, e que me deixou uma marca roxa na barriga? Se o senhor quer ver, posso mostrar.

Juiz - Nada, nada, não é preciso; eu o creio.

Josefa Joaquina - Sr. juiz, não é a primeira embigada que este homem me dá; eu é que não tenho querido contar a meu marido.

Juiz - Está bom, senhora, sossegue. Sr. Inácio José, deixe-se destas asneiras, dar embigadas não é crime classificado no Código. Sr. Gregório, faça o favor de não dar mais embigadas na senhora; quando não, arrumo-lhe com as leis às costas e meto-o na cadeia. Queiram-se retirar.

Inácio José, para Gregório - Lá fora me pagarás.

Juiz - Estão conciliados. (Inácio José, Gregório e Josefa [Joaquina] saem.) Sr. escrivão, leia outro requerimento.

PENA, Martins. *O Juiz de Paz na Roça*. São Paulo: Publifolha, 1997.

O texto acima apresenta traços/ características de algum dos gêneros literários estudados em sala? Construa um pequeno texto, em 10 linhas, justificando a sua resposta. Não se esqueça de citar exemplos para comprovar suas afirmações.

FIGURA 6: Texto base e comando da proposta de atividade de Luís.

A partir desse comando, conforme consta da figura anterior, temos acesso à produção escrita de Sofia:

O texto acima apresenta traços/ características de algum dos gêneros literários estudados em sala?

Construa um pequeno texto, em 10 linhas, justificando a sua resposta. Não se esqueça de citar exemplos para comprovar suas afirmações.

1,3

O texto acima é do gênero dramático, porque, além de ser estruturado ^{em} diálogos, não apresenta narrador, apresenta rubricas. Além disso, os personagens contam a história por meio de cenas que eles próprios encenam que são divididas nesse gênero em atos que são. O conjunto das cenas que eles encenam, ou seja o gênero dramático está muito relacionado com a dramaturgia.

Boa prova!

1 Possui características de...

2 Problemas de coerção e coerência

FIGURA 7: Versão da produção escrita de Sofia com a correção de Luís.

Também, reiteramos a proposta de produção escrita de Beatriz, a fim de melhor proceder na análise da escrita de Clara. Não sabemos precisar, conforme as análises das aulas, o objetivo da aula de Beatriz, em razão da oscilação temática apresentada em que se mesclavam o texto dissertativo, o dissertativo- argumentativo e a produção escrita no Enem. O recorte a seguir refere-se ao final das aulas e nele há o comando oral de Beatriz aos alunos da proposta de produção escrita. Em seguida, trazemos a produção escrita de Clara.

Recorte 24:

Professora Beatriz: Então, pessoal, vocês, então, já têm aí os textos, né? Que são base pra vocês produzirem o texto de vocês, certo? Nós temos aí dados, nós temos dados estatísticos, nós temos informações de outros países, nós temos informações é:: de revistas, opinião de redatores, de jornalistas. Então, você já tem aí uma boa quantidade de:: informações pra você escrever seu texto. **Então, vamos começar na:: introdução** devagarzinho, tá? Vamos começar agora. [...]. Pessoal, façam numa folha separada, porque eu vou recolher, tá? Essa... psiu! ()

[...]

Aluno: (professora, é pra fazer um resumo ou uma redação? ())

Professora: () **redação () introdução, desenvolvimento () sobre a maioridade penal.**
Tema: maioridade penal.

(Aula, PB , 2014, destaque nosso).

Desigual pra todos
 Em área parte do mundo a lei é
 desigual para os povos. No Brasil
 jovens de menor idade podem ficar
 presos por alguns anos dependendo
 da gravidade do crime.
 Especificamente nessa idade de
 16 anos, mulheres menor podem
 pegar somente um mês de detenção
 independentemente da gravidade do
 crime.
 Segundo ao corpo gestor dos locais
 de detenção, isso ocorre devido a falta
 de estrutura adequada e por ser num
 lugar horrível, no entanto, todos
 os detentos dão seu tratado igual
 independente do sexo, eles cometem
 crimes parecidos, sendo assim tende
 a receber o mesmo punição.
 Portanto a solução seria que a lei
 fosse aplicada igualmente para
 ambos os sexos. Assim então
 resultaria uma diminuição do índice
 de crimes com jovens detidos, por conta
 da criminalidade.

Você melhorou bastante o seu texto, mas tenha atenção
 Cuidado com a paragrafaria, ortografia e
 pontuação.

Tente argumentar mais!

FIGURA 8: Versão da produção escrita de Clara com a correção de Beatriz.

Feitas as apresentações de todas as produções de Pedro, Sofia e Clara, vale ressaltar que as intervenções-inter(fere(ê))ncias na produção escrita de Pedro (Cf. Figura 5) são

tomadas como pontos de problematização para a análise das produções escritas de Sofia e Clara. Para melhor disposição do mo(vi)mento analítico, apresentamo-lo em partes, quais sejam:

I. Na primeira parte, evidenciamos os recados em forma de bilhete deixados por Adriana, Luís e Beatriz, logo abaixo das produções escritas de Pedro, Sofia e Clara.

II. Na segunda parte, consideramos as intervenções-inter(fere(ê))ncias a partir da problemática dos círculos, sublinhados e outras marcações nas produções escritas de Pedro, Sofia e Clara. Assim, analisamo-los, de maneira a identificar e nomear as possíveis causas que provocam o efeito de afrouxamento na relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno*.

III. Na terceira parte, apresentamos a *intervenção-inter(fere(ê))ncia* de Adriana na escrita de Pedro, traduzida na utilização de um quadro de critérios, intitulado “Modelo de Análise da Redação do ENEM/Vestibulares”. Adiantamos que o emprego desse recurso (que significa também uma estratégia por parte do professor) é uma tentativa da professora de compactuar com o discurso escolar político-institucional em que circula a ideia de preparar – treinar – o aluno para o Enem. Apesar de se tratar de uma estratégia específica da professora Adriana, essa tentativa não se restringe a Adriana e encontra-se, também, fundamentada nos propósitos de trabalho de Luís e de Beatriz. É nesse sentido que problematizamos a terceira parte deste tópico.

Elucidamos que, a cada parte supracitada, buscamos pôr em evidência as nossas considerações analíticas sob uma leitura enunciativa benvenistiana. Iniciemos, então, a apresentação desta primeira parte.

4.3.2.1 1^a parte: A questão da *intervenção-inter(fere(ê))ncia*: o recado em forma de bilhete do professor na produção escrita do aluno.

No texto de Pedro, logo abaixo de sua produção escrita, Adriana produz um recado em forma de bilhete a respeito das impressões dela em relação à produção de Pedro. Ela faz a seguinte anotação:

Recorte 25:

((Nome do aluno)), você é claro em expor suas opiniões, porém o tema proposto é a “linguagem”. Infelizmente você confundiu língua com linguagem!

(Linha 29 a 32, produção escrita de Pedro, 2014, destaque da correção do professor).

Considerando, o tema proposto para a produção escrita, a linguagem, a posição de Adriana está condizente se considerarmos que, no texto de Pedro, onde aparece língua deveria mesmo aparecer linguagem, pois a propaganda não é feita só de língua. Ela é feita de linguagem, haja vista que nela pode haver outros sistemas semiológicos em funcionamento. Então, há um problema conceitual no texto de Pedro. Logo, o modo como Adriana posiciona-se no recado dá-nos mostras de que esse problema passa desapercebido por ela.

Ao supormos que esse problema conceitual passa desapercebido por Adriana, consideramos que o teor do recado em forma de bilhete da professora é vago, inconsistente. Sobre esse fato, seria necessário questioná-la sobre essa diferença, a fim de esclarecer se ela tem conhecimento sobre a diferenciação. A julgar pelo que vemos, Adriana equivoca-se, uma vez que, ao afirmar que Pedro “confundiu língua com linguagem” (linhas 31 e 32, recorte do recado em forma de bilhete de Adriana), o emprego do termo “confundiu” não está adequado para sinalizar uma diferença conceitual entre língua e linguagem. Considerando que o problema no texto de Pedro seja conceitual, no lugar de “confundiu”, necessariamente, Adriana deveria empregar algum termo que produzisse um sentido de troca (mais precisamente *trocou*), pois Pedro trocou “linguagem” por “língua”.

Por outro lado, benvenistianamente, podemos até conjecturar que Pedro não “confundiu língua com linguagem” a partir das seguintes proposições:

Primeiramente, se considerarmos que ele optou em fazer um recorte da linguagem, tema proposto para a escrita, pela língua. Nesse modo enunciativo, entendemos que a língua encarna-se na linguagem via discurso. “É no discurso atualizado em frases que a língua forma e se configura. Aí começa a linguagem....” (BENVENISTE, 2005 [1964], p.140). Ao sugerirmos que Pedro optou em fazer um recorte da linguagem, levamos em consideração que numa enunciação há, por parte do locutor, um recorte, porque, de acordo com Benveniste, a linguagem dispõe de “um conjunto de signos ‘vazios’ não referenciais com relação à ‘realidade’, sempre disponíveis, e que se tornam ‘plenos’ assim que um locutor os assume em cada instância do seu discurso” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.280, destaque do autor).

Cabe, então, ao locutor, a constituição desse recorte, no sentido de configurar o signo, estabilizando-o provisoriamente. Entra nessa constituição tanto o semantismo social quanto o semantismo subjetivo. O social que se refere aos signos linguísticos, enquanto configuração socialmente aceitos, e, por isso, considerados relativamente vazios; e o subjetivo, enquanto inerente ao próprio exercício da linguagem que permite ao locutor colocar-se como sujeito.

Em segundo lugar, a diferenciação entre os conceitos de língua e linguagem pode até passar por desapercebida se pensarmos que língua e linguagem são indissociáveis e, portanto,

não são excludentes, ou seja, não é possível excluir língua da linguagem. Além do mais, para um aluno, nessa etapa da escolarização, compreender essas questões relativas à língua e à linguagem pode demandar um trabalho hercúleo do professor em explicações, o que não vimos por parte de Adriana. Parece-nos que ela “cobra” do aluno algo que para ela não está bem posto, compreendido. Talvez um sintoma da presença da pesquisadora? Julgamos que não. Mas um mo(vi)mento de regularização dos sentidos, porque o texto motivador utilizado mobiliza o termo “língua”.

Em terceiro lugar, a partir da afirmação de Pedro, a saber: “Quando vamos na feira, quando entramos no supermercado, quando abrimos uma página na internet, somos bombardeados com propaganda de todas as formas, tamanhos, cores, volumes [...]” (linha 6 a 8), supomos que um dos aspectos em que ele toca é naquilo que está escrito. Nesse sentido, o aluno tende a situar-se na língua enquanto língua-discurso, isto é, “a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso caracterizadas como tais por índices próprios” (BENVENISTE, 2005 [1956b], p.283).

Portanto, um bilhete, assim escrito, pode produzir mais confusão do que compreensão. Falta-lhe fundamentação e, por isso, desvela-se na vagueza dos sentidos, o que compromete, inclusive, o mo(vi)mento de regularização dos sentidos que Adriana parece intentar empreender. Assim, o bilhete perde sua função de contribuir para que o aluno realize um trabalho elaboral sobre o seu texto, a fim de melhorar suas habilidades de escrita. A correção de um texto, no espaço sócio-escolar, seja ela de que natureza for, deve estar em função de auxiliar o aluno em seu processo de assunção a uma escrita institucionalizada e subjetiva.

Assim como Adriana, Beatriz produz um recado em forma de bilhete a respeito das impressões dela em relação à produção de Clara. Beatriz, então, faz a seguinte anotação na produção de Clara:

Recorte 26:

Você melhorou bastante o seu texto, mas **tenha atenção!**

Cuidado com a paragrafação, ortografia e pontuação.

Tente argumentar mais!

(Produção escrita de Clara, correção do professor, 2014, destaque nossos).

Sobre o bilhete de Beatriz, a impressão é a de que não há qualquer indício que produza, a partir da experiência de linguagem, uma marca (cicatriz) produtiva sobre a escrita de Clara, porque nos enunciados de Beatriz há a predominância de um teor de abstração em decorrência da inconsistência conceitual e ausência de clareza, cujo efeito é a vagueza. A

partir desse julgamento, traçamos, nas linhas que se seguem, algumas proposições em razão desse efeito.

Ao afirmar: “Você melhorou bastante o seu texto”, não sabemos aferir ao certo onde Beatriz pretendia chegar e em que o texto pode ser melhorado, haja vista a divagação que há nessa afirmação. Primeiro porque não foi dada aos alunos, no geral, uma oportunidade de reescrita do texto; segundo, porque também não sabemos precisar – nem tampouco o aluno – sobre o que seria “melhorou”, até porque o tema proposto para a escrita foi negligenciado e, por conseguinte, tangenciado por Clara. Como vimos Beatriz propôs aos alunos uma “() redação () introdução, desenvolvimento () sobre a maioridade penal”(Cf. Recorte 24).

O “você melhorou”, seguido de uma adversativa com valor exortativo “mas tenha atenção!”, praticamente desfaz a ação de “melhorou”, em razão da falta de atenção . Resta questionar: de que atenção Beatriz trata? Atenção em quê? Com efeito, dessa divagação e inconsistência, poderíamos nos interrogar: *Clara “melhorou” em quais aspectos na escrita e em quais aspectos na escrita de Clara são necessários a atenção dela?* Ainda, podemos questionar sobre a equivocidade da quantificação em “tente argumentar mais!”: trabalhar outros argumentos no texto porque os mobilizados foram em número insuficiente? Aprofundar e desenvolver melhor os argumentos já apresentados? O que o aluno deve fazer com esse bilhete? Qual a sua função no processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* que Beatriz planejou? Se ela não oportuniza ao aluno um mo(vi)imento de reescrita do texto, esse bilhete perde sua função.

O bilhete de Beatriz para Clara é mais exortativo do que propriamente instrucional – a instrução estaria para a função do professor. Beatriz apela para o “cuidado com”; “argumente mais”; no entanto, não abre possibilidades ao aluno de uma retomada, epilinguisticamente falando, sobre a escrita dele. Quando muito, julgamos que “Cuidado com a paragrafação, ortografia e pontuação” pode agravar ainda mais a possibilidade de incompREENSÃO de Clara diante da própria escrita. Até porque essas questões, no que tange às formas linguísticas, são pontuais na escrita e, necessariamente, deveriam estar marcadas na produção. “Cuidado” também é tão vago, inconsistente no conjunto do bilhete, que pode até produzir um efeito contrário ao que se julga que é esperado por Beatriz, pois o termo abre para diferentes significações, como a de atribuir a cuidado algo horripilante, perigoso: “cuidado com o parágrafo [...]”, que não é o mesmo que atenção à falta/à ausência de parágrafo, de pontuação, e atenção à inadequação ortográfica.

Sobre a exortação em “tente argumentar mais!”, como dito acima, ela eleva a possibilidade de que haja uma incompREENSÃO de Clara, que pode nem saber por onde

começar. Até porque o “argumentar mais” não procede a colocação dele, haja vista que há inconsistência de afirmações nos argumentos de Clara que passaram desapercebidos por Beatriz e, a nosso ver, deveriam ser apontados à aluna, no sentido de propor a revisão dos argumentos. Citamos, por exemplo, a improcedência na afirmação de que, segundo Clara, as mulheres menores de idade podem pegar somente um mês de detenção.

Os bilhetes de Adriana e Beatriz e os apontamentos de Luís dão mostras de indícios do efeito de frouxidão na relação triádica: *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, considerando benvenistianamente o intentado da comunicação, pois há, por parte deles, ao colocarem-se na língua, a tentativa de dar direção ao sentido, entretanto a construção de apontamentos carregados de ausência e, por isso, inconsistentes, vagos, deixam os alunos à deriva, de tal modo que a aprendizagem corre o risco de não acontecer.

4.3.2.2 2^a parte: A questão da *intervenção-inter(fere(ê))ncia*: as marcas pontuais realizadas pelo professor na produção escrita do aluno

Nesta segunda parte, a seguir, tratamos de apresentar alguns recortes que nos possibilitam entender a problemática dos círculos e das marcações nas produções escritas de Pedro, Sofia e Clara. Especificamente, procuramos apontar, a partir dessas sinalizações na escrita, algumas das causas do efeito de afrouxamento provocado na tríade relação entre *professor – ensino de escrita/saber – aluno*

a) 1^a causa: problema conceitual por ausência de circunstanciação

Recorte 27:

Há muito tempo, o ser humano usa a língua não apenas para se comunicar, mas também como seu “ganha-pão” de todos os dias. [...].

[...] O maior fator envolvido é a língua e seu poder, o poder que você ganha com ela, [...]. (Transcrição das linhas 01, 10 e 11, produção escrita de Pedro, 2014, aspas do autor e destaque em círculo da correção do professor).

Conforme o bilhete de Adriana nas linhas abaixo da produção escrita de Pedro, supomos que, como já mencionamos, no lugar de língua, em círculo, a professora esperava que Pedro trouxesse o termo “linguagem”. Nesse caso, o círculo adverte Pedro de que há um problema decorrente do fato de que ele “confundiu língua com linguagem”. No entanto, essa *intervenção-inter(fere(ê))ncia* da professora é apenas uma tentativa e, por sinal, muito vaga,

pois ao apresentar uma sentença ao aluno de que ele “confundiu língua com linguagem”, necessariamente, a professora deveria circunstanciar-lhe sobre o problema, de modo a esclarecer-lo e, assim, apontar-lhe saídas.

Para esclarecer melhor sobre os critérios de correção proposto por Adriana, relativos a sua *intervenção-inter(fere(ê))ncia* em sala de aula, a seguir, apresentamos a resposta que ela endereçou-nos ao ser interrogada com a(s) seguinte(s) pergunta(s): *Quanto aos critérios de correção, quais você elege importantes para a correção escrita do aluno? Por quê?*

- ✓ *Caso o professor aplique/utilize critérios de correção da produção escrita do aluno, propor-lhe o seguinte questionamento:*
- *Como você aplica os critérios de correção: Você faz bilhetes? Resolve o problema de escrita do aluno?*¹⁴³

Recorte 28:

Professora Adriana: Sim. É:: **um dos critérios que eu/que eu acho mais importante na escrita do aluno é a clareza, é a coerência de ideias, a clareza de escrita.** Geralmente, eu escrevo bilhetes, é:: e quando são casos, assim, que eu acho mais necessários, algum caso que, às vezes, é uma estranheza que você percebe que o aluno não tá é ou ele não está entendendo de repente, né? Pelo modo como ele escreveu, aí eu chamo o aluno em particular. No geral, eu escrevo bilhetes.

(Entrevista, P A, I, 2014, destaque nossos)

O recorte sobredito serve-nos para confirmar a ausência de circunstanciação dos problemas apresentados na produção escrita de Pedro. A professora considera que o critério “mais importante na escrita do aluno é a clareza”. Entretanto, há uma quase obscuridade na ausência de pontuar o que seria o critério de clareza, considerando que a clareza não se restringe aos aspectos de significação, sentido, mas estende a questões sintático-gramaticais e outras.

A importância dada à coerência e coesão, como critérios de correção, não se restringe a Adriana, pois é o critério em recorrência nas posições dos demais professores participantes. Por essa razão, consideramos relevante trazê-las, a fim de evidenciar tal recorrência. Em vista disso, segue o recorte referente à posição de Beatriz e de Luís:

Recorte 29:

¹⁴³ Cf. Apêndice A.

Professora Beatriz: Eu sempre priorizo a coesão, é um dos temas/temas aqui que eu olho mais, né? É um dos problemas que eles têm muito, né? problemas de coesão e coerência e:: na parte de:: é:: de se ele realmente usou a tipologia textual que foi pedida. A escrita, e essas colocações é:: é:: colo/colocação verbal, eu já deixo para ele ou sempre, às vezes, eu sublinho ou mostro para ele, né? O que aconteceu, aí ele corrige sozinho, isso aí.

(Entrevista, P B, I, 2014, destaque nossos)

Professor Luís: [...] eu não corrojo ((risos)), né? sem um critério e eu falo pra eles quais são os meus critérios, eles sabem, né? E:: é focado/ **os meus critérios são focados, o que mais pesa, na minha correção, é a questão de ter um texto coerente, um texto/um texto com coesão**, né? progressão de ideias, né? o aluno não fique aquele texto circular, quando fica, eu aponto: “_olha, tá circular” ((simula correção do texto do aluno)), mostro para ele lá, grifo, né? Puxo a setinha, coloco: “ Olha, vo/você parece ter dito o mesmo” ((simula correção no texto do aluno)) “_Não foi?” Às vezes, eu jogo a pergunta, eu nem coloco uma afirmação, eu jogo a pergunta, para ver se ele consegue refletir sobre aquilo.[...].

(Entrevista, P L, I, 2014, destaque nossos)

As posições de Adriana, Luís e Beatriz, dadas à coesão e coerência como critérios de correção privilegiados por eles, não ressoam na correção da escrita dos alunos, visto que o modo vago como os bilhetes foram escritos para Pedro e Clara e os apontamentos enumerados de Luís para Sofia colocam a vista a ausência de uma circunstanciação do que os professores objetivavam com essas correções. Assim, a probabilidade de entendimento dos alunos torna-se bastante remota. Essa atividade poderia até incitar Pedro, Sofia e Clara a questionarem os professores sobre as razões pelas quais os círculos e/ou outras marcas foram feitos nos textos deles. Esclarecemos que, conforme os professores participantes, a reescrita da produção não é uma atividade escolar regular, quando muito, deixam em aberto o espaço para aqueles alunos que, porventura, interessam-se em reescrever o texto e/ou em buscar esclarecimentos sobre as correções (marcações) realizadas no texto.

Dessa maneira, a experiência de linguagem a que Pedro, Sofia e Clara submeteram-se, em atendimento a uma proposta/demandas escolar, mostra- nos indícios do afrouxamento da relação triádica e leva a entender enunciativamente esse afrouxamento a partir da relação direta com a questão da (inter)subjetividade e, por conseguinte, com o endereçamento e o laço.

Assim, as intervenções-inter(fer(ê))ncias resultantes do trabalho dos professores e, mais específico, nas pontuações (marcações) deixadas por eles na escrita de Pedro, Sofia e Clara, permitem-nos pensar sobre a questão da subjetividade no espaço sócio-escolar, pois tanto o aluno quanto o professor, ao colocarem-se na língua, realizam um investimento subjetivo. Para nós, essa relação entre esses sujeitos, investida de uma subjetividade,

pressupõe a intersubjetividade, condição que “torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2006 [1965], p.78). No entanto, o laço que torna possível a cada enunciação unir esses sujeitos, e que se constitui na relação entre o professor e o ensino de escrita/saber e na relação entre o professor, ensino de escrita/saber e aluno, afrouxa-se pelas circunstâncias da suposta ausência/vagueza na troca linguística e na indefinição dos objetivos relativos à demanda de escrita em sala de aula. Afinal, parece que o professor não sabe muito bem porquê solicita ao aluno que produza um texto, a exceção do treino para alguma prova, como o Enem.

O laço, a nosso ver, desestabiliza, afrouxa, e afeta o retorno de Pedro, Sofia e Clara sob a própria escrita, porque o laço é que permite à linguagem um modo de ação (MALINOWSKI, 1923 apud BENVENISTE, 2006 [1970]). Dessa maneira, é provável que esse afrouxamento da relação triádica não produza condições para que Pedro, Sofia e Clara tenham acesso a saberes que lhe permitem, ao final da Educação Básica, o domínio de uma escrita institucionalizada e, ao mesmo tempo, subjetiva.

Passemos para a segunda causa do efeito de frouxidão na tríade relação.

b) 2^a causa: inconsistência conceitual

Recorte 30:

Quando vamos na feira, quando entramos no supermercado, quando abrimos uma página na internet, somos bombardeados com *propaganda*, de todas as formas, tamanhos, cores, volumes [...] O maior fator envolvido é a *língua* e seu poder, o poder que você ganha com ela, [...].”

(Transcrição das linhas 6 a 10, produção escrita de Pedro, 2014, destaque da correção do professor).

Sobre a marca de Adriana, em círculo, no termo “propaganda”, presumimos três possíveis leituras: I. A primeira leitura é a de que Adriana implica com uma questão gramatical que é a ausência de plural, pois esperava que Pedro escrevesse “propagandas”. II. A segunda refere-se ao fato de que, no lugar do termo “propaganda”, Adriana esperava “linguagem”, como também no lugar do termo “língua”, de maneira que o enunciado assim ficasse: [...] *somos bombardeados por linguagem (ns), de todas as formas, tamanhos, cores, volumes [...] O maior fator envolvido é a linguagem e seu poder [...] (destaque nossos)*. III. Em concomitância à segunda leitura, a terceira leitura que fazemos tem a ver com a possibilidade de uma relação sinonímica entre “linguagem” e “propaganda”. A professora esperava que o aluno fosse falar de linguagem e, não, de propaganda. A nosso ver, uma

aproximação entre linguagem e propaganda, a par de uma relação sinônima, é uma proposta perigosa se considerarmos que a propaganda, apesar de ser feita de linguagem, é um gênero.

Vejamos, também, a problemática dos círculos no texto de Sofia:

Recorte 31:

[...] contam a história por meio de cenas que eles próprios encenam que são divididas nesse gênero em atos que são o conjunto das cenas que eles encenam, [...].

(Produção escrita de Sofia, 2014, destaque da correção do professor).

Sobre os círculos do professor na escrita de Sofia, há uma possibilidade de pensarmos que eles sejam a referência ao apontamento que o professor faz abaixo do texto de Sofia, a saber: “problemas de coesão e coerência”. Julgamos que é procedente afirmar que o apontamento de Luís está correto em relação à identificação geral do problema. Entretanto, as especificações sobre a marcação são necessárias para a compreensão do aluno, pois apontar “problemas de coesão e coerência” é uma generalização que, para o aluno, não pode significar muito, porque não lhe mostra aonde está o problema. Pode, inclusive, fazê-lo confundir ainda mais, a ponto de ele produzir silenciosamente uma série de perguntas: quais seriam os problemas de coesão e coerência? No recorte, o professor circula os quês presentes no texto. Eles preconizam problemas de coesão ou de coerência? Ou de coesão e coerência? Qual a distinção entre coesão e coerência?

Assim sendo, as marcações em círculos na produção escrita produzem efeitos de vaguezza, em decorrência do fato de que o círculo não representa uma justificativa esclarecedora que possibilitaria aos alunos compreenderem as razões pelas quais o professor imprimiu essa marcação na escrita. Essa tentativa de esclarecimento também não dá garantias de efeitos que repercutem numa marca (cicatriz) de uma experiência produtiva do aluno com a escrita, tendo em vista que estamos lidando com questões relacionadas à singularidade. Mesmo assim, a clareza na especificação dos apontamentos do professor sobre a escrita do aluno é uma possibilidade de permitir ao aluno acesso aos saberes linguísticos necessários para sua assunção a uma escrita institucionalizada e subjetiva.

Além disso, a problemática em torno dos círculos produz indícios de que a relação dos professores com o saber é vaga, visto que apenas essa marcação traduz numa inconsistência conceitual, relativa aos conhecimentos formais e estruturais sobre a língua, como também diz respeito ao reconhecimento do lugar de professor da área em que atua, haja vista que, com essa estratégia, os professores deixam escapar que não se

responsabilizam com o processo de ensino e de aprendizagem de escrita ou não se implica em envolver com o processo, deixando o aluno à deriva, permitindo que ele faça apenas suposições, adivinhações.

De *deixar o aluno à deriva*, pressupomos a 3^a causa do efeito de afrouxamento na relação triádica. Vejamos, a seguir:

c) 3^a causa: **Indefinições, divagações**

Recorte 32:

Ah! A gramática Elá é a sustentação e ao mesmo tempo o adorno que existe em suas frases e textos, juntamente da fonética, ela exerce um papel imprescindível, na minha opinião e na de muitos estudiosos em marketing. Acredite em mim quando eu digo que nenhum cliente gosta de ver um erro gramatical em uma propaganda (se reconhece-lo), ou uma pronúncia errada, estas coisas espantam qualquer aspirante à céltico, até os menores.

Uma boa execução da gramática e suas regras jamais falha [...].

(Transcrições das linhas 14 a 21, produção escrita de Pedro, 2014, destaques e grifos da correção do professor).

Nesse recorte, percebemos que a problemática dos círculos (e marcações) agrava-se, haja vista que as possibilidades do jogo de inferências para entender os motivos pelos quais a professora circula a produção escrita do aluno são mais divagantes e improváveis. Sobre o termo “gramática”, em destaque, em círculo, e seus correlatos: “gramatical” e “regras”, deixaremos os seguintes questionamentos em aberto: a professora circula gramática em função de quê? Dado que o círculo é em “gramática”, no lugar de gramática, a professora esperava que o aluno colocasse “linguagem”? Como já dissemos, não há possibilidade de jogar. Entretanto, essa impossibilidade é prova de que não há critérios na correção em marcação, tanto é que, outro exemplo nesse recorte em análise, é o de que a professora sublinha “imprescindível”, assim como sublinha “ela é a sustentação [...].” Nesse último, poderíamos inferir a ausência de vírgula, mas não é possível fechar, porque está vago.

Se considerarmos que a intersubjetividade é condição da comunicação linguística (BENVENISTE, 2006 [1965]), supomos que a marcação dos professores sobre a produção escrita dos alunos não é algo aleatório, porque é um investimento subjetivo deles ao colocarem-se na língua e produzirem algo singular, como um marca em círculos (Adriana e Luís), em sublinhados (Adriana e Beatriz), em setas (Luís e Beatriz), e em apontamentos enumerados (Luís). Esses traços que podem ser considerados como uma tentativa de laço,

constitutivo da relação “social ou de outro tipo” (MALINOWSKI, 1923 apud BENVENISTE, 2006 [1970], p.90), necessariamente, pressupõe o outro (BENVENISTE, 2006 [1968c]).

Pressupor o outro significa que o aluno ao colocar-se na língua, a fim de produzir sua escrita em atendimento a uma demanda sócio-escolar e ao próprio investimento subjetivo, projeta o outro, o professor. Assim como o aluno, o professor, ao colocar-se na língua, produz sua escrita, suas marcações na escrita, pressupõe e projeta o outro (um alocutário), o aluno. Entretanto, em se tratando das produções escritas apresentadas, a relação entre professor e saber é frouxa e espraia-se sobre a relação entre professor e aluno, espanando o processo de ensino e o de aprendizagem. Assim, esse processo não se amarra.

Dessa maneira, apesar do caráter relacional e contingencial do estabelecimento do laço (ARAÚJO, 2014) e, por conseguinte, da não garantia que ele se dê, apostamos que o laço entre professor – ensino de escrita/saber afeta o laço entre professor – aluno, provocando, a nosso ver, o afrouxamento da tríade que entremeia os lugares sociais ocupados pelo professor, pelo saber e pelo aluno. O saber sobre a escrita – nesta situação específica, em análise –, então, desvanece-se, impedindo que o aluno tenha sucesso, posto que não provoca uma marca (cicatriz) capaz de produzir efeitos produtivos sobre a própria escrita. Assim acontecendo, o professor não se coloca como leitor do texto do aluno, na condição de seu interlocutor no processo de ensino e de aprendizagem de escrita; o aluno não vê o professor como alguém que pode lhe oferecer algo importante e o saber, no espaço sócio-escolar, deixa de ter importância.

d) 4^a causa: equivocidade

No que concerne à questão da *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, especificamente, a respeito das marcas pontuais realizadas pelos professores na produção escrita dos alunos, a questão da equivocidade é resultante de todas as causas do efeito de afrouxamento que apontamos e nomeamos a partir das análises que realizamos até o momento. A saber, problema conceitual por ausência de circunstanciação; inconsistência conceitual; e Indefinições, divagações.

Sobre o equívoco, entendemos que ele é resultante do efeito de abertura provocado pelo modo como o professor intervém e interfere no texto do aluno. Essa abertura dá ao aluno e, também, a nós, a possibilidade de interpretar diferentemente as correções/marcações textuais. Dado essa pressuposição, apresentamos, a seguir, a nosso entendimento, uma

possibilidade de análise da equivocidade. Assim, retomamos parte do recorte anteriormente apresentado e tomamos por foco a seguinte parte:

Recorte 33:

Ah! A gramática [...].

(Transcrição da linha 14, produção escrita de Pedro, 2014, destaque da correção do professor).

Desse recorte, conforme o círculo ao redor do termo “gramática” e sob o efeito da equivocidade, pressupomos que:

O enunciado “Ah! A gramática” pode apresentar uma questão com a pontuação, a ponto de sugerir um tom de lamento ou um tom de exaltação;

O círculo ao redor de “gramática” pode promover uma questão com frase que, para a professora, deveria ter mais elementos. No entanto, essa consideração parece-nos divagação, visto que a professora circula apenas o termo “gramática”;

Dado o bilhete ao final da produção escrita do aluno, inferimos que ela esperava que o aluno colasse “linguagem” no lugar de “gramática”: “Ah! A linguagem.” Disso resulta o lamento da professora, pois parece que o choro dela em referência ao aluno é: *((nome do aluno)), você falou de língua, de gramática, mas não falou de linguagem.*

Entretanto, essas inferências são possibilidades de interpretação em razão de a professora não deixar claro ao aluno, não circunstanciar as razões pelas quais fez um círculo ao redor do termo “gramática”, motivo pelo qual se instala uma vagueza cujo efeito é a equivocidade. Além do mais, essa vagueza produz, no aluno, certo mal-estar em relação às experiências de escrita. Quanto a esse mal-estar, valemo-nos de uma breve e aparente digressão, pois esse sintoma pode ser entendido em decorrência da experiência que tivemos com Clara. Já no início de nossas observações em sala de aula, Clara voluntariou-se a participar da entrevista. Passado algum tempo, no dia em que Clara acabara de receber a produção escrita com as marcações da professora e, em razão de um tempo livre, ela prontificou-se à entrevista. Vejamos em disposição o recado de Beatriz na produção escrita de Clara e um trecho da entrevista dela:

Recorte 34:

Você melhorou bastante o seu texto, mas tenha atenção!
Cuidado com a paragrafação, ortografia e pontuação.
Tente argumentar mais!

(Produção escrita de Clara, correção do professor, destaque nossos)

Clara: Gosto de escrever tudo, menos texto argumentativo e::dissertativo.

Eu: Por quê?

Clara: Porque é difícil, é difícil. **Tem muita enjoeira nesse negócio de sinal, de acento e de parágrafo, e de conclusão**, e de primeiro tem que por lá tudo que vai acontecer no texto, no primeiro parágrafo. Aí, lá, no final, tem que colocar tudo que aconteceu no texto no/que/no parágrafo. Muito difícil isso.

(Entrevista, A C, 2014, destaque nossos)

Ao confrontar o recado de Beatriz com o recorte da entrevista de Clara, percebemos que a (de)enunciação da aluna é uma réplica ao bilhete da professora. Conforme vimos, a produção escrita de Clara está aquém de um texto dissertativo-argumentativo, e o recorte da entrevista dela corrobora com essa constatação. Além do mais, por tratar de uma correção vaga, inconsistente e equivocada, a única possibilidade de Clara é afirmar que não sabe escrever e, para piorar ainda mais, declara sentir repugnância pelos mecanismos estruturais e léxico-gramaticais da língua necessários para o exercício de escrita, como este “negócio de sinal, de acento, e de parágrafo, e de conclusão”. Com efeito, ela não sai do lugar, porque o intervir e o (inter)ferir de Beatriz é de ausência e não faz diferença na escrita de Clara.

Em consequência da ausência de clareza e, em decorrência, da abertura para o equívoco, temos como resultado o afrouxamento da relação triádica. De início, essa tríade que se une contingencialmente por um laço já se afrouxa, porque não há uma relação de correferenciação possível entre os sujeitos e, enunciativamente, não se estabelece uma comunicação linguística (BENVENISTE, 2006 [1965]) que, necessariamente, pressupõe a intersubjetividade. A impressão que temos é a de que tanto Adriana quanto Beatriz cumprem apenas uma ritualização, uma comunhão fática, “no qual o sentido de suas palavras é quase que completamente indiferente” (MALINOWSKI, 1923 apud BENVENISTE, 2006 [1970], p.81).

Sendo assim, é provável que a comunicação, em Benveniste, que está para a ordem de um efeito, muito pouco significará para o aluno nessa relação estabelecida com o professor. Além do mais, se consideramos que “a enunciação é a *acentuação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 2006 [1970], p.87, destaque do autor), podemos dizer que não houve enunciação nesse processo de *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, uma vez que o que se troca e permanece do dizer é “barulho”.

4.3.2.3 3^a parte: A questão da *intervenção-inter(fere(ê))ncia* via tentativa de compactuar com o discurso escolar e político-institucional do ensino de escrita para o treino

Nesta terceira parte, de início, deteremos brevemente sobre o verso da produção escrita de Pedro e, por meio dela, lançamo-nos às problematizações mobilizando a inserção dos demais participantes da pesquisa. Sendo assim, delineamos um mo(vi)mento analítico em que consideramos o engessamento do ensino de escrita em Língua Portuguesa no Ensino Médio. Conforme as (d)enunciações apontam-nos, esse engessamento é uma tentativa, quase que unânime, de os professores compactuarem com o discurso escolar e político-institucional do ensino de escrita para o treino da produção escrita no Enem e outros certames. Com efeito, metaoricamente, a escrita é “apenas” uma serventia que lhe pode permitir o acesso ao Enem.

A respeito da escrita de Pedro, além das marcas utilizadas para a correção de sua produção escrita, no anverso da folha para a produção, conforme já apresentado em nossa análise, Adriana, também, adotou como recurso/estratégia de correção para a produção escrita dos alunos um quadro de critérios, intitulado “Critérios para a correção das redações - Modelo de Análise da Redação do Enem/Vestibulares”¹⁴⁴. No recorte, a seguir, observemos uma referência de Adriana sobre esse recurso:

Recorte 35:

Professora Adriana: [...] vou dar 10 minutinhos só pra vocês discutirem rapidinho e aí eu vou passar uma folha de redação que eu preparei para vocês que atrás tem uma grade de correção, tá? Essa grade de correção diz respeito a mim.

(Aula, PA, 2014).

A figura, a seguir, refere-se ao verso da produção escrita de Pedro a que nos referimos e é nela que nos deteremos.

¹⁴⁴ Sobre o “Modelo de Análise da Redação do Enem/Vestibulares” a que referimos e utilizado como recurso de correção pela professora participante desta pesquisa, esclarecemos que esse modelo é a reprodução dos critérios que orienta a banca dos avaliadores da prova de redação do Enem. Conforme as informações que consta do documento A redação no Enem 2013 - Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 8), os avaliadores deverão avaliar o desempenho do candidato de acordo com os seguintes critérios, discriminados em 5 (cinco) competências: “1 - Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; 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; 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; 5- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”.

Critérios para a Correção das redações				
Modelo de Análise da Redação do ENEM / Vestibulares				
Competência	Na situação de produção de texto	Níveis	Pontos	
I	Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	1. Domínio precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	0 a 0,5	
		2. Domínio razoável da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita, pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade. <i>X</i>	0,5 a 1,0	0,8
		3. Bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita.	1,0 a 1,5	
		4. Muito bom domínio da norma culta, com raros desvios gramaticais e de convenções da escrita.	1,5 a 2,0	
II	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.	1. Desenvolvimento tangencial do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolvimento tangencial do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo argumentativo; ou desenvolvimento razoável do tema e apresentação embrionária do tipo de texto dissertativo-argumentativo. <i>X</i>	0 a 0,5	
		2. Desenvolvimento razoável do tema, a partir de considerações próximas do senso comum, e domínio precário do tipo de texto dissertativo-argumentativo.	0,5 a 1,0	0,5
		3. Desenvolvimento razoável do tema e domínio razoável do tipo de texto dissertativo-argumentativo.	1,0 a 1,5	
		4. Bom desenvolvimento do tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e bom domínio do texto dissertativo-argumentativo.	1,5 a 2,0	
III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista ou seleção, organização e relação de ideias exigidas pelo gênero solicitado.	1. Apresenta informações, fatos e opiniões precariamente relacionados ao tema. <i>X</i>	0 a 0,5	0,5
		2. Apenas apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação.	0,5 a 1,0	
		3. Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em relação ao seu projeto de texto.	1,0 a 1,5	
		4. Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista defendido em seu projeto de texto ou seleção, organização e relação de ideias pertinentes ao gênero.	1,5 a 2,0	
IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	1. Desarticulação das partes do texto.	0 a 0,5	
		2. Articulação precária das partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos.	0,5 a 1,0	
		3. Articulação razoável das partes do texto, com problemas eventuais na utilização dos recursos coesivos, pontuação apropriada, ausência de problemas lógico - semânticos. <i>X</i>	1,0 a 1,5	1,0
		4. Boa articulação das partes do texto, sem problemas graves na utilização de recursos coesivos, domínio da pontuação e dos recursos estilísticos.	1,5 a 2,0	
V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural.	0 a 0,5	
		2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. <i>X</i>	0,5 a 1,0	1,0
		3. Elabora proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1,0 a 1,5	
		4. Elabora proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1,5 a 2,0	
V	Compreender e elaborar o gênero de texto solicitado	1. Texto não correspondente ao gênero escolhido; ausência de projeto de texto.	0 a 0,5	
		2. Uso limitado dos caracterizadores do gênero escolhido e indícios de projeto de texto.	0,5 a 1,0	
		3. Emprego dos caracterizadores do gênero escolhido e projeto de texto definido. <i>X</i>	1,0 a 1,5	1,0
		4. Ótimo emprego das características estruturais do gênero.	1,5 a 2,0	

Comentários

052

FIGURA 9: Verso da produção escrita de Pedro com a correção de Adriana.

A correção inconsistente, vaga, no anverso da produção escrita de Pedro ainda se agrava mais com o emprego, por parte da professora, do quadro de critérios para correção, uma vez que nem todos os critérios são pontuados e os que são pontuados estariam sendo pontuados em função de quais objetivos. A professora não o diz; limita-se apenas a dizer que “eu vou passar uma folha de redação que eu preparei para vocês que atrás tem uma grade de correção, tá? Essa grade de correção diz respeito a mim.”

Há, portanto, duas colocações que constituem a nossa entrada na análise desse quadro de critérios como modelo de correção para a produção escrita dos alunos de Adriana. A primeira colocação é que a utilização do quadro de critérios para a correção reforça os problemas que identificamos ao analisar a correção da professora, no anverso da produção escrita de Pedro. A segunda colocação refere-se à incongruência entre a proposta e os critérios adotados para a correção. A proposta solicita a escrita de um artigo de opinião, conforme o comando verbal da professora: “vocês vão produzir, pra mim, um artigo de opinião sobre a linguagem” (Cf. Recorte 23). Entretanto, Adriana adota como recurso para a correção um quadro de critérios para a correção “da Redação do Enem/Vestibulares” (Cf. Figura 9), desconsiderando, neste caso, o gênero textual solicitado por ela mesma.

A título de exemplificação sobre a problemática dessa incongruência, atentemo-nos, a seguir, à figura referente ao quinto item do quadro critérios para a correção das redações, “Competência V”:

V	Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade socio-cultural.	1. Não elabora explicitamente uma proposta e não fere os princípios dos valores humanos e da diversidade sociocultural.	0 a 0,5	
		2. Esboça algumas ideias que podem ser o núcleo de uma proposta, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	0,5 a 1,0	X 10
		3. Elabora proposta genérica de intervenção sobre a problemática desenvolvida, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1,0 a 1,5	
		4. Elabora proposta específica, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	1,5 a 2,0	

FIGURA 10: Recorte do verso da produção escrita de Pedro com a correção de Adriana.

Sobre a competência V, “elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural”, julgamo-la improcedente em relação à proposta de produção escrita. Essa improcedência justifica-se com base na premissa de que o artigo de opinião apresenta características peculiares, singulares (tema, composição, estilo, circulação) que o alçam a um gênero textual, diferentemente da produção escrita no Enem que também apresenta características peculiares, singulares. Por esses motivos não é possível estabelecer os mesmos critérios de correção e de avaliação tanto para um quanto para o outro.

Para melhor esclarecermos, a nosso ver, a produção escrita no Enem apresenta elementos indissociáveis que a caracterizam como um gênero redação do Enem¹⁴⁵ (AGUSTINI; BORGES, 2013), um desses elementos, a saber, é a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado na produção escrita. Segundo o documento, A Redação no Enem 2013 – Guia do Participante (BRASIL, 2013, p.22), “a proposta de intervenção precisa ser detalhada de modo a permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade; deve conter, portanto, a exposição da proposta e o detalhamento dos meios para realizá-la”.

Benvenistianamente, tanto Adriana quanto Luís e Beatriz, ao ocuparem o lugar social de professores, vinculam-se constitutivamente a uma instituição, a instituição Escola, e, por conseguinte, atendem às demandas, regras e coerções (im)postas por essa instituição. Nesse sentido, eles deixam escapar – no modo como estabelece a relação entre o ensino de escrita/saber e aluno – a necessidade de responder e atender à demanda político-institucional do ensino público que preconiza, no Ensino Médio, em específico ao ensino de Língua Portuguesa, a construção de estratégias didático-metodológicas voltadas à preparação dos alunos para produção escrita no Enem.

Diante desse contexto, como vimos, Adriana procura compactuar com o ensino de escrita que prioriza o modelo da produção escrita no Enem, independentemente do gênero ou do tipo solicitado. Luís, por sua vez, admite que o dissertativo-argumentativo e a produção escrita no Enem são o mesmo. Em entrevista, Luís afirma-nos que:

Recorte 36:

Professor Luís: Eu considero/eu considero o texto dissertativo-argumentativo lá, no Enem, isso, pra mim, é um gênero.

Eu: Mas, no Enem, né?

Professor Luís: Não... aquela/ mesmo dentro da sala de aula, se eu propusesse aqui e que eles fizessem, “_ A gente vai fazer um texto dissertativo-argumentativo aqui na sala, né?, mas

¹⁴⁵ Sobre as razões pelas quais Agustini e Borges (2013) consideram que a produção escrita do Enem é um gênero textual, apropriamo-nos do seguinte recorte do trabalho dessas autoras: “Se pretendemos propor à produção escrita no Enem a condição de gênero, é profícuo assumir a nossa posição de que o gênero se constitui, ao mesmo tempo, de um modelo e uma transgressão, isto é, modelo: por situar-se no limite de um texto ‘bem comportado’, em que há, no caso do Enem, o predomínio da sequência argumentativa (ADAM, 1997); transgressão: por constituir-se a partir de uma prática social efetiva e de circulação, atravessada pela subjetividade, posta por uma experiência de linguagem, que produz efeitos na produção, corroborando a posição de que nem sempre é possível limitá-lo. Diante disso, as produções escritas no Enem (re)velam esses aspectos que são, de nosso ponto de vista, constitutivos da produção de linguagem e, por isso, consideramos essas produções escritas como um *corpus* de textos no qual é possível considerar o gênero redação no Enem”. (AGUSTINI; BORGES, 2013, p.6, destaque das autoras).

considerando esse/esse texto dissertativo-argumentativo como um gênero, como a gente vê lá no Enem”.

(Entrevista, P L, I, 2014)

Também, Beatriz, conforme recorte que vemos a seguir, segue o mesmo que Adriana e que Luís em relação à problemática da oscilação entre os modelos textuais. Apesar de o comando de Beatriz para a produção escrita situar-se entre o texto dissertativo e dissertativo-argumentativo, a todo o momento da exposição do conteúdo, Beatriz tomou por base a produção escrita no Enem. É o que constatamos no recorte que se segue:

Recorte 37:

Professora Beatriz: Então, nós vamos hoje () algumas técnicas, algumas técnicas pra vocês escreverem melhor os seus textos. [...] no, é... **no Enem que é o que nós estamos preparando mais pro Enem** [...] Então, eu vou falar pra quem **quando eu for escrever a redação do Enem?** Eu vou escrever para, por exemplo, pro estado, né? [...] **Quando você vai fazer a redação do Enem,** por exemplo, né? Primeira coisa que vem lá ... Aqui, nessa nossa folha aqui já tem o lugarzinho de colocar o título, não é isso? [...] **Olha, é o seguinte: O Enem** () exige que você coloque título. [...] Então, lá na sua conclusão, [...] **No Enem, pede que você coloque uma solução para o problema.** Se você falou, por exemplo, da saúde pública, qual que seria uma solução para a saúde pública do país hoje?

(Aula, PB, 2014, destaque nossos).

Diante dessas experiências docentes no espaço sócio-escolar do Ensino Médio, a partir das quais fazemos nosso mo(vi)imento analítico neste terceiro tópico, consideramos que o professor assenta-se sobre o valor de verdade de que o texto dissertativo-argumentativo subsume à produção escrita no Enem e, por isso, ele deve ser tomado como base para o ensino de escrita para esse exame. Então, o lugar da escrita no Ensino Médio é quase que prioritariamente o lugar do ensino de escrita do modelo dissertativo-argumentativo. Diante dessa contestação, o que esperamos das respostas dos alunos? Apenas, no espaço em vão, um eco.

Esse eco, traduzido na repercussão da predominância do ensino de escrita do texto dissertativo-argumentativo, é então quase unânime nos enunciados dos alunos, conforme podemos constatar nas respostas dos alunos, no momento em que nos dirigimos a eles a seguinte pergunta: *Precisamente, no Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa oportuniza/ permite que você escreva textos com frequência ou prioriza outras tarefas?*¹⁴⁶

¹⁴⁶ Cf. Apêndice C.

Recorte: 38

Ana: É:: ... principalmente, argumentativo.

Eu: Argumentativo?

Ana: Sim.

(Entrevista, A A, 2014)

Clara: É::fábula.Não, fábula, não. É fábula.... e crônica.

Eu: E precisamente, no Ensino Médio, você escreve mais fábulas e crônicas?

Clara: Não, aí escreve textos dissertativos.

Eu: No Ensino Médio, vocês escrevem mais textos dissertativos.

Clara: **A gente só faz textos dissertativos.**

Eu: Então, no Ensino Médio, vocês produzem só textos dissertativos?

Clara: É::antes, era crônica, também, mas, agora, **é só texto dissertativo, por causa das provas.**

(Entrevista, A C, 2014, destaque nossos)

Pedro: Então, **eu acredito que não tenha melhorado, eu acho que tem piorado, porque, no Ensino Médio, você está na corrida pro Enem** e pra sua faculdade que você vai fazer então. Embora, o Enem priorize muito a redação [...], no Ensino Médio em si, eu não senti o foco nas redações [...] sempre eu acho que sempre priorizou, assim, gramática mais do que redação, a produção textual sempre fica atrás.

(Entrevista, A P, 2014, destaque nossos)

Todo esse empreendimento analítico sobre o modo como Adriana, Luís e Beatriz realizam o trabalho de escrita na sala de aula vem nos mostrar a contradição nas discursividades que há entre a Escola e o ensino (a aula, o comando para a proposta, a escrita, e a correção). Essas discursividades produzem contradições e fazem com que o professor perca-se nelas: treinar o aluno para o Enem é um fato e não se restringe à modelização tipológica dissertativo-argumentativa; propor o ensino de escrita baseado em gêneros é outro fato que exige, sem sombra de dúvida, uma ampliação de possibilidades de gêneros que não se restringem a uma única modelização como a escrita do gênero redação no Enem.

Além do mais, junto a isso, temos a própria discursividade do que é a Escola: uma instituição que não é um lugar de treino, mas lugar de ensinar a ler e a escrever. Entretanto, a Escola perde as suas especificidades do que seja realmente a sua função primária: treinar ou ensinar? Ao que parece, é que a Escola tornou-se muito mais um lugar de promessas. O lugar do treino como tentativa de cumprir *promessas ao aluno a um lugar no Olimpo* (analogia a partir do que é propalado nos documentos oficiais: “acesso ao exercício pleno de

cidadania”¹⁴⁷). Encontra-se justificativa sobre esse terreno em que Escola vem se assentando o enraizamento daquilo que consideramos como o discurso perverso do neoliberalismo¹⁴⁸ que se resume no *ensino como produto*.

Sendo assim, resta-nos admitir a conjuntura de contradições pela qual a Escola vem passando. No entanto, didático-metodologicamente, ao ocuparmos o lugar social de professor, minimamente, temos de nos responsabilizar por saídas mais justas ao ensino de escrita em Língua Portuguesa, como a de dar condições para que o aluno faça um trabalho elaboral com sua produção escrita. Esse trabalho elaboral, redundantemente dizendo, pressupõe uma atividade epilinguística (FRANCHI, 1992), de retorno sobre a produção, de modo seletivo e consciente. E isso é um processo que, a nosso ver, cabe à Escola, ao professor, conduzi-lo e orientá-lo. Somando-se a isso, consideramos algumas situações e procedimentos necessários à proposição de uma intervenção de escrita:

i. É necessário que o professor saiba o porquê de propor (uma proposta) uma (de) intervenção de escrita, considerando que, obviamente, o objetivo deve ser pedagógico;

ii. Esse objetivo pedagógico deve buscar na *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, a melhoria de um aspecto, mesmo que seja um único aspecto. Ou melhor, consideramos que seja um único aspecto mesmo, porque é possível, para o professor, melhor aferir, pois quando há a solicitação de muitos aspectos numa atividade abrem-se espaços para os problemas fronteiriços e, com isso, é mais provável que o professor tenha dificuldades de perceber se realmente está atingindo o(s) objetivo(s) com sua *intervenção-inter(fere(ê))ncia*..

i. A correção da produção escrita, necessariamente, deve vir em função de o professor realizar um trabalho de *intervenção-inter(fere(ê))ncia* que produza uma cicatriz na relação do aluno com a escrita, de maneira que ela permaneça ali produzindo efeitos produtivos sobre a escrita do aluno, capaz de promover o aluno à proficiência escrita. Para tanto, é necessário que o professor trabalhe em parceria com o aluno, colocando-se como leitor de seu texto, a fim de lhe sugerir adequações e correções para o próprio aluno realizá-las. A reescrita, por conseguinte, deve ser feita pelo próprio aluno, a partir das pontuações do professor, seu condutor e orientador.

Esse procedimento, também, apontam-nos para uma causa possível do afrouxamento da tríade relação e, de alguma maneira, deixa transparecer que há uma denúncia em ebulação,

¹⁴⁷ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* estruturam suas bases constitutivas a partir de um projeto educativo que “comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p.19, destaque nosso).

¹⁴⁸ Sobre o discurso perverso do neoliberalismo do *ensino como produto*, absteremo-nos de problematizá-lo, pois delongariam aprofundamentos que, a nosso ver, demandariam outro trabalho.

a de que há um abismo entre a Universidade e aquilo que o professor vê e experiencia na Escola, a ponto de pensarmos que não são discutidas as questões que, necessariamente, têm de estar alinhavadas. Assim, o professor, ao propor aos alunos uma intervenção escrita, deve considerar que sua correção tem a função de melhorar a relação do aluno com a escrita.

Com base nesse entendimento, é preciso que isso chegue até o professor, não no sentido de que ele não faz isso ou que deva fazer aquilo, mas no sentido de colocá-lo para pensar. Como já dissemos, é importante para o aluno um trabalho elaboral (em sentido epilinguístico) sobre a escrita. As intervenções-inter(fere(ê))ncias de Adriana, Luís e Beatriz sobre as escritas de Pedro, Sofia e Clara são vagas, e os alunos podem fazer muito pouco ou quase nada com isso. Disso resulta que, no espaço sócio-escolar, o laço entre o professor, o ensino de escrita/saber, e os alunos não é suficientemente capaz de produzir uma marca produtiva durante as experiências de escrita desses alunos, pois, de início, o laço entre os sujeitos e o saber já está frouxo.

Nesse sentido, consideramos que o questionamento desses pontos podem nos levar a traçar possibilidades que nos apontem a saídas mais justas e necessárias para o ensino de escrita em Língua Portuguesa no espaço sócio-escolar e quiçá permitir ao aluno “colocar no traçado de um palavrão um pouco mais do que a simples intenção de comunicar” (BARTHES, 2012 [1976], p. 54, destaque do autor), proporcionando aberturas, espaços, que possibilitarão o mo(vi)imento de uma prática de escrita que reverbere na assunção desse aluno à condição de *locutor-scriptor*.

4.3.3 *Da entrevista*

Tornamos a dizer que escolhemos tanto a produção escrita quanto a entrevista de Pedro como um eixo central para nortear o (per)curso analítico deste tópico II. Especificamente, nesta parte, *Da entrevista*, junto aos recortes das entrevistas com Pedro, Ana e Clara, com exceção de Sofia que não se voluntariou a entrevista, damos procedimento a esse (per)curso sob as lentes da teoria de Benveniste.

Para início, na análise da entrevista de Pedro, consideramos as impressões dele sobre como ele vê a língua, enquanto gramática. Para isso, paremos num recorte a produção escrita e a entrevista de Pedro com a entrevista da professora Adriana, conforme a configuração dos enunciados a seguir:

Recorte 39:

[...] você deve fazer o que todos os seus professores de português te disseram repetidas vezes: “Escreva direito!”.

Ah! A gramática. Ela é a sustentação e ao mesmo tempo o adorno que existe em suas frases e textos, juntamente da fonética, ela exerce um papel imprescindível, na minha opinião e na de muitos estudiosos em marketing. Acredite em mim quando eu digo que nenhum cliente gosta de ver um erro gramatical em uma propaganda (se reconhecê-lo), ou uma pronúncia errada, estas coisas espantam qualquer aspirante à cétilo, até os menores.

Uma boa execução da gramática e suas regras já mais falha [...].

(Produção escrita de Pedro, linha 12 a 21, aspas do autor, os demais destaques e grifos são de responsabilidade da correção do professor).

Eu: Assim, precisamente no Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa oportuniza/permite que você escreva textos com frequência ou prioriza outras tarefas?

Pedro: [...] sempre eu acho que sempre priorizou assim gramática, mais do que redação, a produção textual sempre fica atrás. [...] Aliás, é como diz o texto do... de um escritor famoso brasileiro, ele fala que ele odeia gramática e que a gramática não é nada pra ele, e ele é o inimigo da gramática.

Eu: Ah, é o Veríssimo?

Pedro: Isso, o Veríssimo, perfeito. E ele não gosta da gramática, mas, ainda sim, ele ama os textos.

Eu: Certo.

[...]

Pedro: Eles trabalham, por exemplo, [...], as provas mesmo te mostram isso, no caso, eles falam: “complete com o pronome...”, “ou complete com o predicado”....**Eu, particularmente, sou horrível em gramática, então, não vou falar/conseguir fazer exemplos bons, eu nunca gostei de gramática na minha vida, mas eu sempre gostei mais de redação.** É muito melhor, pra mim, fazer redação, e aí aprender a gramática fazendo as redações, do que ficar fazendo aquele negócio de completar. Então, o professor escreveu um texto pra você, ele fez esse trabalho pra você e tá pedindo pra você completar o que ele não fez, que no caso as partes que você vai usar a gramática.

(Entrevista, A P, 2014, destaques nossos)

Eu: Ok. Sobre o livro didático, você considera que a seleção de propostas para o ensino de escrita é pertinente? Por quê?

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Eu tenho uma certa aversão aos livros didáticos, eu não sei se... se eu faço bem, se eu faço mal, **mas a língua, ela é tão viva, ela tão livre, ela tão...**[...].

(Entrevista, P A, 2014, destaques nossos)

A professora Adriana assume que “a língua, ela é tão viva, ela tão livre”. Para Pedro, a língua é gramática, é regra, e o domínio de gramática dá-se no exercício de escrita. Pedro considera indissociável “língua” e “gramática”. A ponto de afirmar, em entrevista, que “é muito melhor, pra mim, fazer redação, e aí aprender a gramática fazendo as redações, do que ficar fazendo aquele negócio de completar”. Nesse sentido, Pedro dá ênfase à escrita, pois ela

permite o aprendizado da língua que, para ele, é a gramática. Adriana dá ênfase à leitura e considera que “o ensino da escrita, ele tem que ser calcado na leitura” (Cf. Recorte 20). Sendo assim, é provável que ela não tenha preferência pelo ensino de gramática, fato é que Pedro, em entrevista, estabelece correferenciação com essa possível recusa de Adriana, conforme podemos comprovar quando Pedro afirma que “nunca gostei de gramática na minha vida” (Cf. Recorte 39).

Essa correferenciação entre Adriana e Pedro também se comprova na produção escrita de Pedro, conforme recorte supracitado: “Ah! A gramática”. Em se tratando de Adriana, como já dissemos, a nosso ver, a marcação em círculo no termo “gramática” parece um choro, um lamento da professora que se dirige a Pedro: – *Você falou de língua, de propaganda, de gramática, mas você não falou de linguagem*. Também, pode ser que, para Pedro, em “Ah! A gramática” é uma tentativa via escrita de expressar seu lamento. Benvenistianamente (BENVENISTE, 2006 [1970]), é no interior da enunciação escrita que Pedro enuncia-se e faz outros indivíduos enunciarem-se. Inclusive, julgamos que as possibilidades de que Pedro esteja co-referindo com a professora não exclui outros per(cursos) escolares – experiências de linguagem – no ensino de escrita em Língua Portuguesa a que Pedro se submeteu, como outros professores que estabeleceram relação de ensino/saber com Pedro tanto quanto Adriana.

É provável, ainda, que Pedro esteja também correferindo com os demais, e esse fato comprova-se na própria escrita de Pedro em: “você deve fazer o que todos os seus professores de português te disseram repetidas vezes: ‘Escreva direito!’”. Até porque todo investimento subjetivo do sujeito na escrita é parte de sua experiência de linguagem e, por conseguinte, a experiência de viver via escrita, “porque somente na e pela linguagem podemos nos relacionar com outro e com o mundo” (AGUSTINI; BORGES, 2013, p.1).

Sobre essas experiências de linguagem com a escrita, tratamos também de parear, no recorte a seguir, parte da entrevista de Clara com o bilhete de Beatriz. Atentemo-nos:

Recorte 40:

Clara: Tem muita *enjoeira* nesse negócio de sinal, de acento, e de parágrafo, e de conclusão , [...] acho mais fácil fazer conta do que escrever, porque escrever é muito difícil, tem muito acento, tem muito ponto, tem muito esses negócios de letra, é muito/ainda mais depois que mudou aquele dicionário, aí que ficou difícil mesmo, (tipo) tirou crase, tirou (não sei o quê), muito difícil.

(Entrevista, A C, 2014, destaque nossos)

Você melhorou bastante o seu texto, mas tenha atenção!

Cuidado com a paragrafação, ortografia e pontuação.

Tente argumentar mais!

(Produção escrita de Clara, correção do professor, 2014, destaque nossos).

Na entrevista, em recorte sobredito, Clara, assim como Pedro, deixa escapar um tom de lamentação em correferenciação ao tom exortativo do bilhete de Beatriz – Até porque, como já dissemos, Clara prontificou-se imediatamente à entrevista no momento em que acabara de receber a produção escrita com a correção da professora. O que também não exclui que esse tom de lamentação seja o somatório de experiências de linguagem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de escrita a que Clara foi submetida durante os vários anos de seu percurso na Escola. Para ela, é “mais fácil fazer conta do que escrever, porque escrever é muito difícil, tem muito acento, tem muito ponto, tem muito esses negócios de letra” (Cf. Recorte 40). Desse modo, para Clara, a língua, enquanto escrita, é regra que é gramática. Ana não fica por menos e afirma que:

Recorte 41:

Ana: [...] Durante meu tempo na escola, o professor não trabalha essa parte... ele trabalha: “você tem que escrever isso. Isso aqui é uma regra”; “você vai escrever uma crônica, você tem que escrever desse jeito, () com as regras de ortografia”. Mas... ele nunca trabalha assim...: “você tem imaginação, dá pra sua imaginação () um texto”... eles não trabalham isso... eles/eu não sei se eles acham desnecessário... ou se eles simplesmente não se importam, mas eles não trabalham e eu acho isso importante... porque incentivaria os adolescentes a escreverem mais, pensar mais, trabalhar a sua criatividade.

(Entrevista, A A, 2014, destaque nossos)

Desses recortes, resulta o princípio de que as experiências de linguagem de Pedro, Clara, e Ana têm implicação no êxito deles ou não (AGUSTINI; BORGES, 2013), uma vez que é essa experiência que lhes possibilita manejar a língua de modo a fazê-la correferir à proposta, segundo à demanda de escrita apresentada pelos professores. E a experiência de linguagem permite que a produção escrita projete a realidade dos alunos, de modo a manter consonância com a realidade social, fruto do aspecto social da linguagem, o semantismo social.

Esse espaço revelador das experiências de linguagem de Pedro, Clara, e Ana, por meio da produção escrita e/ou da entrevista a que eles se submeteram, toca-nos sobre a questão da relação entre a língua e a escrita e remete-nos à questão da relação consubstancial entre a escrita e a língua em Benveniste (2014 [1968-1969]), de maneira que tanto uma quanto a outra se contentam em significar, pois elas saíram, assim como diz Benveniste (2014 [1968-

1969], p. 172), “do mundo das relações vivas”. E se há relações, há elementos que se imbricam, porque, a todo o momento, estamos na tentativa de estabelecer laço, de correferenciar com o outro. E tanto as experiências de linguagem dos alunos quanto as dos professores revelam essa tentativa via língua na linguagem.

De modo específico, numa experiência de linguagem imbricam-se homem – língua; linguagem – cultura, e essas relações efetivam-se por meio de um jogo em que os movimentos são da ordem do singular, num espaço, e num tempo. A cada indivíduo é dado essa oportunidade – colocar-se como sujeito *na e pela* linguagem – que é singular e único em nossa vida.

Por ser as relações entre sujeitos atravessadas por uma experiência de linguagem singular, talvez, por esse lado, entendemos a relação frouxa que os professores têm com esse saber sobre a língua e a escrita, ao considerar que, para eles, o processo de ensino e aprendizagem de escrita tem como foco a leitura. Os professores têm essa premissa como valor de verdade, cujas consequências, a nosso ver e do lugar teórico de onde situamos, não permite uma *intervenção-inter(fere(ê))ncia*, que dê aos alunos condições para que eles façam um trabalho elaboral sobre a própria escrita.

A experiência de linguagem de Pedro, Clara, e Ana, via investimento subjetivo na escrita deles e/ou na entrevista a que eles se submeteram, revela-nos momentos de lamentos e de imposição, respectivamente, como em: “Ah! A gramática” (Cf. Recorte 39); “você deve fazer o que todos os seus professores de português te disseram repetidas vezes: ‘Escreva direito!’” (Cf. Figura 5; Linhas 12 e 13); “acho mais fácil fazer conta do que escrever, porque escrever é muito difícil, tem muito acento, tem muito ponto,[...]” (Cf. Recorte 40); “você tem que escrever isso. Isso aqui é uma regra” (Cf. Recorte 41). Desses momentos, presumimos que a produção escrita dos alunos e/ou a entrevista são constitutivas de uma experiência de linguagem e, nesse sentido, tanto a escrita quanto a entrevista são uma escrita da escrita em (d)enunciação. Para nós, a revelação de uma denúncia em ebulação sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa no espaço sócio-escolar do Ensino Médio.

De maneira que melhor reforce esta nossa revelação, reportamo-nos a um recorte a seguir da entrevista de Pedro e, em seguida, da entrevista de Clara.

Recorte 42:

Eu: Precisamente, no Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa oportuniza/permite que você escreva textos com frequência ou prioriza outras tarefas?

Pedro: [...] É muito melhor pra mim fazer redação, e aí **aprender a gramática fazendo as redações do que ficar fazendo aquele negócio de completar**, então, o professor escreveu um texto pra você, ele fez esse trabalho pra você e tá pedindo pra você completar o que ele não fez, que no caso as partes que você vai usar a gramática. [...] Então, eu acho que isso prende o aluno naquela ideia que ele não pode criar, entendeu? E eu acho que criação é uma coisa instintiva do corpo, **você precisa criar, você precisa pensar fora da caixa**, e é o que eu senti que realmente não é prioridade, pensar fora da caixa é uma coisa que a escola hoje, o ensino hoje, no geral, tanto o Ensino Médio como o Fundamental, **tudo é pensado dentro da caixa, é sempre você fazer aquilo que você tá treinado, preparado pra fazer com aquela correia que o professor bota em você e fala pra você andar nessa linha**. Alguns professores, é claro, têm suas metodologias bem mais diferentes, eles falam que não, ele vai dar pra vocês pensarem, serem criativos, eu já tive professores e professoras de artes e de português, também, que já fizeram isso, já pediram pra gente fazer uma pintura e, depois, escrever um texto sobre essa pintura, então foram exercícios muito interessantes que a gente nunca tinha visto mesmo, porque **a maioria dos professores preferem seguir aquela linha tão fechada que a gente vê, que é a do aluno cavalo mesmo, olhando só pra frente, não pode olhar pros lados, tem que só pensar na loca e passar no final do ano**.

(Entrevista , A P, 2014, destaque nossos).

Recorte 43:

Clara: Gosto de escrever tudo, menos texto argumentativo e::dissertativo.

Eu: Por quê?

Clara: Porque é difícil, é difícil. Tem muita *enjoeira* nesse negócio de sinal, de acento, e de parágrafo, e de conclusão [...].

Eu: Certo. Mas, outros textos você acha mais fácil de escrever?

Clara: Acho. Texto corrido é mais fácil. Não precisa desses negócios aí..., desses negócios. [...]

Clara:: Eu gosto de fábula.

Eu: Ah...

Clara:: Fábula é bom.

Eu: Você gosta de contar histórias?

[...]

Clara:: Eu gosto de contar histórias. Eu gosto de falar em 1^a pessoa. Esses textos não pode.

Eu: Você tem mais alguma coisa a dizer sobre a escrita na escola ou fazer alguma sugestão do modo como deveria ser a escrita na escola.

Clara: Eu acho que, na escola..., teria que ter mais/mais textos, sem ser dissertativo, o texto dissertativo cansa a gente, mexe com o cérebro, é sério! É muito complicado esses trem. Os outros textos é mais fácil. Eles falam que é pra preparar a gente para o Enem, mas o Enem tá longe ainda. Entendeu?

(Entrevista , A C, 2014, destaque nossos).

O recorte sobredito traz à tona a gravidade do problema do ensino de escrita em Língua Portuguesa na Escola pública ao término da Educação Básica, no Ensino Médio. Por exemplo, no caso de Pedro, somando-se o Ensino Médio ao Ensino Fundamental (exceto a Educação Infantil que possivelmente ele a tenha feito) há uma trajetória escolar de 13 (treze)

anos minimamente. Essa trajetória, do lugar de aluno em que Pedro enuncia, suas impressões – experiências de linguagem – são reveladas e demandam um apelo denuncia(dor).

Podemos significar esse apelo nas (d)enunciações a partir da ideia de dissociabilidade (compartimentação) entre a gramática e o ensino de escrita. Nisso, em Língua Portuguesa, o ensino de escrita estaria associado à criação – ao inventivo; e o ensino de gramática, à forma, à contenção (refreamento) – ao iterativo, conforme atesta sucessivamente as (d)enunciações de Pedro e de Ana: “É muito melhor pra mim fazer redação, e aí aprender a gramática fazendo as redações do que ficar fazendo aquele negócio de completar” (Cf. Recorte 42); “você tem que escrever desse jeito, () com as regras de ortografia”. Mas... ele nunca trabalha assim...: “você tem imaginação, dá pra sua imaginação () um texto ...[...]” (Cf. Recorte 41).

Partindo dessa possibilidade de apontar para as (d)enunciações de Pedro, Ana e Clara lugares distintos para o ensino de escrita em Língua Portuguesa, como o da criação e o da contenção, constituímos esses lugares de significações que nos auxiliam a entender as experiências de linguagem desses alunos, no espaço sócio-escolar, enquanto alunos prestes a concluir a Educação Básica no Brasil. Para isso, apresentamos as significações em pormenores a seguir:

i. **Da criação:** “você precisa criar, você precisa pensar **fora da caixa**” (destaque nosso) (Cf. Recorte 42). A escrita, para Pedro, é o que permite o aluno sair da caixa. A “caixa” enquanto lugar do encarcerado que se mantém dentro de uma ordem, de um limite. Ana não se intimida e, assim como Pedro, enuncia: “Mas... ele nunca trabalha assim...: ‘você tem imaginação, dá pra sua imaginação () um texto’...[...]” (Cf. Recorte 41). A nosso ver, de um modo bastante significativo, a escrita é a alforria concedida a Pedro pela língua para sair do cárcere (da caixa); e, para Ana, a escrita permite-lhe dar asas à criação.

ii. **Da contenção** (refreamento): “eu senti que realmente não é prioridade, pensar fora da caixa é uma coisa que a escola hoje, o ensino hoje, no geral, tanto o Ensino Médio como o Fundamental, **tudo é pensado dentro da caixa**, é sempre você **fazer aquilo que você tá treinado, preparado pra fazer com aquela correia que o professor bota em você e fala pra você andar nessa linha**” (destaques nossos) (Cf. Recorte 42). A escola, para Pedro, é o cárcere onde o uso da correia, camisa de força, impede os alunos de sair de uma ordem estabelecida, formatada previamente. Essa ordem, também, estaria para uma ideia propalada da massificação do ensino para o treino, conforme comprova a (d)enunciação de Clara: “Eles falam que é pra preparar a gente para o Enem, mas o Enem tá longe ainda. Entendeu?” (Cf.

Recorte 43). O “longe” aqui, a nosso ver, é algo que, para Clara, não estaria para a distância em relação ao tempo de duração – até porque ela se encontra no segundo semestre do 2º ano do Ensino Médio e relativamente próxima ao término da Educação Básica –, mas ao cansaço da imposição do treino.

iii. **Da criação:** “eu já tive professores e professoras de artes e de português, também, que já fizeram isso, já pediram pra gente fazer uma pintura e, depois, escrever um texto sobre essa pintura, então foram exercícios muito interessantes que a gente nunca tinha visto mesmo,[...]" (Cf. Recorte 42). Pedro sugere, nesse trecho, a possibilidade de abertura para a experiência de linguagem diversificada: aberta à possibilidade e à criação. Clara não deixa por menos e afirma que: “Gosto de escrever tudo, menos texto argumentativo e::dissertativo.[...] Eu gosto de contar histórias. Eu gosto de falar em 1ª pessoa. Esses textos não pode. [...] Eu acho que, na escola..., teria que ter mais/mais textos, sem ser dissertativo, o texto dissertativo cansa a gente, mexe com o cérebro, é sério! É muito complicado esses trem. Os outros textos é mais fácil" (Cf. Recorte 43).

iv. **Da contenção** (refreamento): “a maioria dos professores preferem seguir aquela **linha tão fechada** que a gente vê, que é a do **aluno cavalo** mesmo, olhando só pra frente, não pode olhar pros lados, tem que **só pensar na loca** e passar no final do ano” (destaques nossos) (Cf. Recorte 42). Pedro revela uma intensa insatisfação com a Escola, com a disciplina de Língua Portuguesa. Pedro, Ana e Clara foram além do que esperávamos para as perguntas endereçadas a eles¹⁴⁹. As respostas deles levam-nos a pensar que a entrevista a que eles se submeteram é quase que uma queixa, uma queixa contra a Escola que não mostrou aos alunos a importância da escrita. E esses alunos, segundo as queixas de Pedro, Ana e Clara, são guiados pelo cabresto, cuja finalidade é conduzi-los ao treino em atendimento a uma ordem público-institucional predominantemente homogênea.

Das queixas de Pedro, Ana e Clara, como tentativa de entendê-las, retomamos a Benveniste (2006 [1965]) que fortemente vem nos dizer que o exercício de linguagem constitui de uma experiência de linguagem via experiência humana que é única e, portanto, subjetiva e intersubjetiva, de maneira a traduzir (e/ou a permitir) o espírito criativo e inventivo do homem na língua. Dessa posição benvenistiana, também, resulta a presunção de que não é possível, no exercício de linguagem, promover uma dissociação de elementos que são constitutivos da linguagem.

¹⁴⁹ Cf.: Apêndice C.

Por essa razão, o locutor, ao colocar-se na língua, torna-se sujeito *na e pela* língua e, assim, ele, constitutivamente enquanto sujeito, está investido do iterativo e inventivo, e, por isso, a linguagem é (cri)ação, e o “discurso é ao mesmo tempo portador de uma mensagem e instrumento de ação” (BENVENISTE, 2005 [1956a], p.84). Como vemos, a dinâmica da Escola, do modo como Pedro, Ana e Clara a enunciam, não concede espaços que consideram que o homem na língua é constitutivamente criativo, porque ele está sempre na condição de único na língua enquanto linguagem em ação. Só, então, um cabresto como tentativa de contenção, refreamento.

Podemos entender que essa criação que tanto Pedro, Ana e Clara buscam como espaço de escrita está para a ideia de que, segundo Benveniste (2005 [1956a], p.84), “a língua fornece o instrumento de um discurso no qual a personalidade do sujeito se liberta e se cria, atinge o outro e se faz reconhecer por ele”. Está aqui também a disposição de sentidos que nos serve de meio para a compreensão da língua como “estrutura socializada” que cumpre os fins pessoais e (inter)subjetivos. Por esse motivo, Pedro, Ana e Clara, ao colocarem-se na língua, produzem o discurso que porta uma mensagem em (d)enunciação e queixa. Essa mensagem, podemos concebê-la assim: – *Olha, eu não estou aprendendo a escrever*¹⁵⁰. É ela, portanto, que produz efeitos sobre nós e em nossa escrita.

Em vista disso, a Escola, por uma tentativa de ensinar, apegue-se a modelos cujos efeitos resultam na constatação de que não se ensina a escrever. Para Pedro, “tem que só pensar na loca e passar no final do ano” (Cf. Recorte 42). A respeito disso, fizemos a Pedro, a Ana, e a Clara o seguinte questionamento: *Fazendo uma retrospectiva de sua vida de aluno (a), quais são os modelos de produção escrita que você mais escreveu?*¹⁵¹. Sucessivamente, no recorte a seguir, Pedro, Ana e Clara endereçam-nos as seguintes afirmações:

Recorte 44:

Pedro: Então, é a **dissertação**, eu sinto que **90 % (noventa por cento)** e...(risos), é claro, que eu não vou acertar na porcentagem, só que só dando uma questão qualitativa ((penso que, nesse caso, o aluno quis dizer quantitativa, no lugar de qualitativa), **90 % (noventa por cento)** dos textos pedidos são todos **dissertação**. Em toda minha vida, depois que a gente aprende o que é poema, o que é soneto, o que é um artigo de opinião, a gente escreve um, dois, três, e, aí depois, o resto é tudo **dissertação**. Porque eu acho que cai dentro daquele buraco das exatas, que a gente precisa ser exato, precisa ter exatidão, e a **dissertação** é uma coisa que traz exatidão, porque você não fala eu acho, eu penso, tem que ser um fato, [...].

(Entrevista , A P, 2014, destaque nossos).

¹⁵⁰ Enunciado sob a nossa responsabilidade de autoria.

¹⁵¹ Cf. Apêndice C.

Eu: Mas, e no Ensino Médio, né? Tem um semestre que você já iniciou ((seus estudos)) no Ensino Médio, né? (...)

Ana: Sim.

Eu: No Ensino Médio, você já escreveu quais modelos de textos?

Ana : É:: ... **principalmente, argumentativo.**

Eu: Argumentativo?

Ana: Sim.

(Entrevista , A A, 2014, destaque nossos).

Clara: É::fábula.Não, fábula, não. É fábula.... e crônica.

Eu: E precisamente, no Ensino Médio, você escreve mais fábulas e crônicas?

Clara: Não, aí escreve textos dissertativos.

Eu: No Ensino Médio, vocês escrevem mais textos dissertativos.

Clara: **A gente só faz textos dissertativos.**

(Entrevista , A C, 2014, destaque nossos).

Em se tratando do contexto situacional do Ensino Médio público, a afirmação de Pedro, Ana e Clara ressoam a posição de que a Escola não ensina o aluno a escrever ou tenta ensinar certo tipo de escrita, pois cada vez mais os professores – quase sempre em atendimento a uma demanda público-institucional – apegam-se aos modelos, e essa questão desdobra-se apenas num automatismo, no treino (e fica apenas a promessa de possibilitar ao aluno um lugar no Olimpo). Primordialmente, a Escola tem esse lugar, nome, por razão e supremacia ao ensino e à aprendizagem de escrita e de leitura, abarcando a essa finalidade todas as áreas do conhecimento que nela coexistem. Entretanto, conforme as (d)enunciação que aqui foram se (re)velando, os alunos estão saindo da Escola sem saber escrever, justamente porque eles não escreveram e não se deu importância para algo que é tão importante e é a razão de a Escola existir.

No final deste mo(vi)mento analítico, um último detalhe que nos interessa é (re)afirmar que, até o momento, o que vemos – a partir de Adriana e Pedro; Ana, Sofia e Luís; Clara e Beatriz – é o afrouxamento do laço do professor com o ensino de escrita/saber, posto que o professor considera como valor de verdade¹⁵² a premissa de que é possível dissociar leitura e escrita, a ponto de considerar que a leitura é mais importante. Com efeito, nesse caso, a ação de produzir uma *intervenção-inter(fere(ê))ncia* sob a escrita dos alunos dá-se de maneira inconsistente, vaga, equivocada e abrem-se espaços para que os alunos permaneçam à deriva, impossibilitando-lhes, epilinguisticamente, de realizar um trabalho elaboral sobre a própria escrita.

¹⁵² É interessante martermos que o valor de verdade advém de certos efeitos do “discurso socialmente situado” (TEIXEIRA, 2012) sobre o que seria a escrita; inclusive produz-se uma divisão, um achamento, da escrita em relação à leitura.

O efeito desse afrouxamento, conforme as análises nos apontam, repercute um sintoma que se manifesta em queixa, em denúncia. Assim, julgamos que a escrita e a entrevista são um espaço revelador da experiência de linguagem do aluno na Escola. Logo, com base nessas (d)enunciações que se manifestam, apresentamos, em seguida, um capítulo à parte, intitulado de *Esboço em preliminares de uma pro(a)posta de/para intervenção-inter(fere(ê))ncia no trabalho do ensino de escrita*.

Sendo assim, encerramos este intervalo, ao modo como o abrimos, em alusão a Couto (2009), especificamente à história “O menino que escrevia versos”. Essa história misturada às experiências de linguagem de Pedro, Ana, Sofia e Clara faz-nos pensar que

a escrita nos faz viver, independentemente daquilo que nos aprisiona e metaforicamente nos mata. Ela nos permite atuar como sujeitos *na* e *pela* linguagem, na relação homem e mundo, homem e homem no mundo dos homens, e assim inscrever nossa existência e realidade no mundo. Em outras palavras, a escrita nos permite a experiência de viver. A experiência de viver é a experiência de linguagem, porque somente *na* e *pela* linguagem podemos nos relacionar com outro e com o mundo. Diante disso, o estudo sobre o qual ora nos debruçamos revela nossa tentativa de mostrar essa experiência de viver via escrita, constituindo-se, ao mesmo tempo, de nossa própria escrita e de nosso olhar para a escrita de outrem. (AGUSTINI; BORGES, 2013, p.1).

5º INTERVALO

5 SEGURAR A PENEIRA NUM TERRENO MOVEDIÇO: O QUE FAZER? UM ESBOÇO DE UMA PRO(A)POSTA DE/PARA INTERVENÇÃO- INTER(FERE(Ê))NCIA NO TRABALHO DO ENSINO DE ESCRITA

O menino que carregava água na peneira

[...]

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor*

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
(BARROS, 1999).*

Então, eu acho que o ensino da escrita não deve ser totalmente focado naquela escrita de cavalo, como eu falei, só olhando pra frente, no seu objetivo, se tem que escrever um texto assim, não pode errar nenhum momento. Eu acho que, assim, o aluno pode errar, mas ele/o professor tem que focar naquelas individualidades, naquele aluno que tá errando isso aqui. Então, ele vai lá e ensina: “– não, não é assim; é desse jeito”. Aí, ótimo, eles consertaram esse erro. Agora, vamos fazer outro texto com um tema diferente pra ver se eles erram de novo, aí, eles vão errando, e eu vou ensinando eles a consertar cada errinho entendeu [...].

(Entrevista, A P, 2014).

5.1 Introdução

O poeta sul mato-grossense Manoel de Barros entre o iterativo e o inventivo da linguagem conseguiu transportar as palavras diluídas em água na peneira da criatividade, cujo manuseio está para a língua em funcionamento. Talvez, esse feito benvenistiano, que também mantém-se em Barros, (1999) explique-se em razão de que ele não se aquietou com a (im)posição de que a escrita estaria para a regularidade de um modelo, em blocos estanques, e que, possivelmente, as palavras não se escorreriam pelas partes vazadas da grande peneira.

Escrever para Barros (1999) é (trans)portar na peneira da inventividade palavras diluídas em água. E isso é para a ordem da criação, porque essas palavras sempre estão em estado de possibilidades, não petrificadas (AGUSTINI; BORGES, 2014), motivo pelo qual permitem ao poeta a invenção. Ao modo singular e único, essa (cri)ação promove o (trans)bordamento¹⁵³ dessas palavras, de maneira que é possível tirá-las de uma ordem institucionalizada e, com efeito, esparramá-las (desalinhá-las) sobre o solo da imaginação.

Julgamos que o (trans)bordamento das palavras ratifica a nossa pretensão de considerar benvenistianamente que a (cri)ação na linguagem está para a recorrência e invenção e, com isso, para o transgredir, porque a *transgressão* (AGUSTINI; BORGES, 2013), é sempre resultante de uma experiência de linguagem, em uma prática social efetiva, num acontecimento único e singular. Por isso, a possibilidade de (cri)ação já é uma previsibilidade desse acontecimento de enunciação, cuja realização se dá pelas mãos do *locutor-scriptor* que, na língua, ao segurar a peneira, coloca-se como sujeito seme(i)(a)dor de palavras. Barros é/foi um desses. A experiência de linguagem permitiu a ele uma cicatriz – em dor/sensação – que produziu efeitos produtivos sobre a sua escrita. Além do mais, essa experiência de linguagem atesta-nos que a (cri)ação na linguagem está para a recorrência e invenção.

O que faz a Escola com a peneira da criatividade cujo manuseio está para a língua em funcionamento em que coexistem os aspectos iterativo e inventivo(criativo)? Poeticamente, expressando-nos ao modo da experiência de linguagem de Barros, quando muito, a Escola

¹⁵³ O modo como apresentamos o termo *(trans)bordamento*, a nosso ver, efeito de uma *transgressão*, tem a pretensão de significar que a (cri)ação na língua em funcionamento está para a recorrência e invenção. A recorrência traduz naquilo que sempre está para um bordamento na produção da enunciação escrita, como as recorrências aos modelos e formas que são instituídas e institucionalizadas socialmente para a escrita de um gênero X. Há, portanto, um bordamento, uma moldura. Arriscar para além dessa moldura – não necessariamente subvertê-la, desconsiderá-la – resulta no (trans)bordar. Isso talvez estaria para a inventividade e criação na língua em funcionamento.

procura um modo de estancar, impedindo de correr as palavras diluídas em água nos vazados de arame da peneira que se constituem para a (cri)ação na linguagem. Para isso, esses vazados são tamponados pelo perfilhamento de acréscimos de arames. Esses acréscimos de arames sobrepostos aos demais não permitem o escoamento das palavras, cujo efeito esperado é o de que a água evapora-se e petrificam-se as palavras. Dessa ação, restam sempre as recorrências, e, quase sempre, escapam as possibilidades. Em consequência, a Escola configura um modelo de ensino de escrita que não dá espaço para a premissa de que a língua que se realiza na linguagem, ao mesmo tempo, está para a recorrência e para a invenção. Daí emerge o (não) acontecimento da aprendizagem de escrita.

Melhor dizendo: dar ao aluno o acesso à condição de *locutor-scriptor* tem a ver com uma relação muito direta com o “carregar água na peneira” (BARROS, 1999). A peneira da inventividade é o lugar do extravasamento das palavras diluídas, porque elas encontram-se num estado de imaginação criativa do sujeito na linguagem. Ao não priorizar espaços para o aluno manejar a peneira e esparramar entre os vazios dela a criatividade que é constitutiva do sujeito enquanto *na* e *pela* linguagem, a Escola produz um espaço para o ensino de escrita que, diferentemente dos vãos da peneira, é o vazio do vazio da ausência da (cri)atividade escrita e da tentativa de ir contra a própria natureza do homem enquanto sujeito de linguagem. Como exemplo, Pedro e Ana, nossos alunos participantes, (d)enunciam essa ausência a partir do desejo de transportar em peneira as palavras no solo da imaginação

Com isso, estamos, conforme Agustini e Borges (2014), em um território de areia movediça: tiramos um pé da lama enquanto o outro afunda e, quando tentamos tirar o que afundou, o outro torna a afundar também, instaurando uma impossibilidade de resolver certos problemas do ensino de escrita no espaço sócio-escolar.

Grosso modo, no lugar social de pesquisadoras e de professoras, e considerando a problematização que constitui a base desta pesquisa e diz respeito à tríade *professor – ensino de escrita/saber – aluno*, queremos afirmar que o que nos propomos a analisar neste estudo não tem a pretensão de configurá-lo numa posição que nos afunde nesse lamaçal movediço e, com isso, manter-nos imobilizadas e incapacitadas de enxergar saídas e/ou de apostar em saídas. De outro modo, não temos a pretensão de “chutar o balde” em relação ao modo como o ensino de escrita é proposto na Escola (apesar de que nem sabemos, em razão do conjunto de materiais de pesquisa que foram se constituindo durante a pesquisa *in loco*, no espaço sócio-escolar, se poderemos afirmar categoricamente sobre a prática do ensino de escrita em Língua Portuguesa na Escola). Nem temos, também, a pretensão de sugerir e/ou direcionar os que estão envolvidos nesse processo a um trabalho que demande uma proposta

nova referente ao processo de ensino e de aprendizagem de escrita, até porque não fomos ornadas pelo dom de presciência capaz de indicar-nos *o que fazer e como sair* de um suposto lamaçal movediço.

No lugar social em que nos encontramos não nos é permitido pensar numa perspectiva metodológica e didático-pedagógica generalizante. A razão justifica-se em circunstância de nossa inscrição a uma perspectiva teórica enunciativa que leva em consideração a subjetividade e, com isso, a singularidade, de modo que o sujeito constitui-se *na* e *pela* linguagem por um ato singular de utilização da língua e em projeção ao Tu, o que resulta a intersubjetividade, condição necessária para a comunicação linguística. Desse lugar em que nos encontramos, nem sempre é possível dar conta de um processo em que está envolvido o sujeito, constitutivamente único e singular, por esse motivo não é possível prever os resultados que quase sempre estão para a ordem de uma totalidade homogênea. Quando muito, podemos apostar em saídas. Essas saídas advêm das demandas que se inscrevem no conjunto das análises que mobilizamos, atravessadas pela lente teórica por meio do qual imprimimos o nosso ponto de vista.

Destarte, a proposta deste **quinto intervalo**, anterior ao fecho desta pesquisa, é, antes de tudo, considerar que o nosso compromisso com esta pesquisa é com o saber e, quem sabe, com o ensino, mais precisamente com aqueles sujeitos que ocupam o lugar social de professor ou de aluno. Assim sendo, fundamentalmente, buscamos oferecer ao ensino, ao professor, um conjunto de conhecimentos que lhe possibilite a reflexão, considerando a premissa de que é profícuo dispor ao professor a um conjunto de conhecimentos, repertório, e não, necessariamente, um receituário.

Esclarecemos que este último capítulo vem em face das (d)enunciações que se apresentam nesta pesquisa, nas vozes plurissingulares dos professores e de seus alunos que se prontificaram a participar dela, em específico, àqueles alunos que se submeteram à entrevista. Didático-metodologicamente, configuramos este intervalo em duas partes, quais sejam:

A primeira parte, **parte I**, intitulada de *Os sujeitos em (d)enunciação*, subdividimos-la em dois tópicos. O primeiro tópico, **tópico I**, restringe à seleção de recortes, cuja proposta se baseia em uma exposição dos enunciados dos alunos, que dizem respeito às transcrições das respostas que nos foram endereçadas a partir da *situação 02* (dois) da entrevista¹⁵⁴ a que eles se submeteram; o segundo tópico, **tópico II**, restringe à configuração e análise dos enunciados

¹⁵⁴ Cf. Apêndice C.

dos professores participantes, referentes à parte II da entrevista¹⁵⁵, que dizem respeito ao posicionamento dos professores entrevistados sobre o ensino de escrita baseado em uma (a)mostra de textos com um certo caráter dissonante.

A segunda parte, **parte II**, intitulada de *Esboço de uma pro(a)posta*, apresentamos, em primeiro lugar e em decorrência da primeira parte deste **quinto intervalo**, especificamente sobre a exposição dos professores às (a)mostras de textos com certo caráter dissonante, um mo(vi)imento de reflexão analítica e sugestiva a partir da seleção de alguns gêneros para se pensar a problemática do ensino de escrita baseado em gêneros textuais no espaço sócio-escolar. Ressaltamos que esse mo(vi)imento analítico apresenta problematizações que tratam de questões relacionadas à fluidez, à transgressão, à petrificação do gênero textual, e outras. Em segundo lugar, em decorrência das (d)enunciação, apresentamos o esboço de uma pro(a)posta de/para o ensino de escrita, conforme o próprio título dessa parte: *Esboço de uma pro(a)posta de (re)(s)ignificar o ensino de escrita, baseando-se em uma (a)mostra*.

5.2 Parte I: Os sujeitos em (d)enunciação

5.2.1 Tópico I - *A experiência de linguagem no espaço sócio-escolar do ensino médio: a enunciação em (d)enunciação*

Neste tópico, esboçamos uma seleção de recortes dos enunciados dos alunos que compõem a *situação 02 (dois)* da entrevista a que eles se submeteram. O objetivo é articular a demanda dos alunos que, em muitos casos, apresenta-se em forma de uma queixa, de uma denúncia, à sugestão que apresentamos em forma do esboço de uma pro(a)posta de trabalho de ensino de escrita tomando o gênero como (a)mostra.

Sobre as (d)enunciação dos alunos, acreditamos que elas acentuam-se em razão de que, ao término da escolarização, no que tange à formação básica, os alunos veem-se insatisfeitos com os resultados adquiridos durante o período escolar. A prova dessa insatisfação é resultante do modo como a Escola conduz o ensino de escrita, resultante do efeito de uma relação frouxa entre professor, ensino de escrita/saber e aluno. Em razão disso, a instituição escolar vem perdendo sua especificidade, como lugar de ensino, lugar de ensinar o aluno a ler e a escrever e abrindo espaço, cada vez maior, para o treino.

¹⁵⁵ Cf. Apêndice B.

Especificamente, sobre a *situação 02* (dois) da entrevista, mantivemo-nos o nosso interesse em construir um esboço (roteiro) de perguntas que resultasse em menor formalidade, de maneira que elas apresentassem-se ao encontro de situações de interesse dos alunos entrevistados. Com esse propósito, acreditamos que os alunos sentir-se-iam mais à vontade para se expressar e, nesse sentido, conseguiríamos um material de análise fidedigno o suficiente para configurá-lo em enunciados em (d)enunciação. A saber, em recorte, segue-se o roteiro referente à *situação 02* (dois) da entrevista:

Recorte 45:

SITUAÇÃO 02 – A sua Escola participará de um Concurso *Nacional de Estrelas-Escritores*, patrocinado pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Na sua Escola, você foi o (a) escolhido (a). Esse concurso lhe permitirá uma viagem internacional com direito de conhecer um dos grandes escritores de obras conhecidas internacionalmente que se consagraram também nas telas do cinema. Entre os escritores a escolher, estão: J.K. Rowling, escritora inglesa da série *Harry Potter*; Tolkien (J. R. R. Tolkien), o consagrado escritor inglês da trilogia *O Senhor dos anéis*; e mais recentemente, a escritora norte-americana Suzanne Collins, de *Jogos vorazes*. Para ter direito ao contato com um desses ídolos, como tirar fotos, entrevistá-lo, a sua tarefa consistirá em apresentar um plano de trabalho em atendimento a seguinte proposta: Imagine que você será o (a) professor(a) de Língua Portuguesa no Ensino Médio e, para isso, terá que submeter seus alunos a uma proposta de uma produção escrita.

- a. O que você iria propor a seus alunos?
- b. Por que dessa escolha (ou Qual(is) a(s) razão(ões) dessa escolha) ?

Iniciamos com Pedro e, em seguida com Ana e Clara. A cada recorte, propomos direcioná-lo em palavras-chaves que sintetizam a demanda de cada um:

- a) **A narrativa e a criatividade com direcionamento, mas com entrada “num estado de criatividade”.**

Recorte 46:

Pedro: Então, eu iria propor a eles produzir um texto narrativo, fictício, ou poderia ser um texto fictício,[...] e tentaria fazer um texto onde/ de situação fechada, onde o aluno conseguiria algo que ele quisesse, poderia ser um super poder, ou muito dinheiro, ou então uma casa no Havaí, o que ele quisesse realmente. E aí ele teria que dizer ao leitor numa/duma forma narrativa, e não de uma forma descritiva mesmo, de uma forma narrativa, contando uma história mesmo, tipo: “acordei, encontrei isso, aquilo...”,[...].

Eu: E porque dessa escolha, quais as razões dessa escolha de propor aos alunos...

Pedro: Então, a razão é mais que/ porque é um texto que faz o aluno imergir, no caso, se você coloca/ se você pede pro aluno criar qualquer coisa, é uma coisa muito difícil pra ele. Porque ele não tem só a minha aula, ele tem outras aulas, então ele tá estudando pra outras aulas, e a cabeça dele tá cheia de coisas. Mas, quando eu dou uma situação fechada pra ele, onde nessa situação fechada ele pode escolher muitas coisas, ele pode ser criativo. **Eu**

acredito que incentiva o aluno a esquecer por um momento daquelas coisas todas que ele (...) estudando, cansado, matemática, física, química, pra realmente entra num estado de criatividade, e pensar: “Nossa! Isso é interessante”; “Vamos ver o que que eu posso fazer com isso”. [...].

(Entrevista, A P, 2014, destaque nossos)

b) A narrativa (a história) argumentativa e a escrita como imaginação e criação

Recorte 47:

Ana: Eu gostaria que eles escrevessem um texto é disser//é... **um texto contando alguma história que argumentasse sobre a importância da:: imaginação** durante a escrita de um texto.

Eu: Tá.

Ana: Seria um desafio, **porque seria uma história, e eu acho muito importante trabalhar essa parte da imaginação durante um texto...** a pessoa quando ela vai escrever, ela realmente, ela não pensa nisso... a maioria dos adolescentes que eu conheço, eles escrevem muitas vezes, porque eles querem ganhar nota num trabalho ou porque eles são obrigados a escrever... eles não percebem o tanto que isso pode influenciar eles... eles não percebem a importância da imaginação... eu acho isso importante.

Eu: **E por que você acha que a imaginação é importante na produção de textos?**

Ana: **Porque ela trabalha todo processo criativo e, sem criatividade, você não pode chegar a lugar nenhum, e um texto ele é a::penas criatividade**, você pode saber escrever bem, você pode saber escrever (mal), **se você for criativo, você consegue fazer um texto ótimo...** eu já li textos que tinham erros de português horrendos, assim, você não consegue nem ler direito, porque estava escrito de maneira errada, mas a história em si era muito boa, porque a pessoa tinha criatividade e, apesar dela não saber esses conceitos, assim, em português, ela não sabia muito de ortografia, mas ela tem criatividade, ela tem imaginação, então o texto dela vai ficar bom, [...].

(Entrevista, A A, 2014, destaque nossos)

c) A narrativa (a história): o conto, a fábula, como extravasamento de experiências pessoais

Recorte 48:

Clara: **eu ia propor é:: um.../um conto... ia ser..., deixa eu ver..., o tema viagem dos sonhos.**

Eu: Certo. Por que dessa escolha ? Propor aos seus alunos que eles escrevam um conto com o tema a viagem dos sonhos?

Clara: Porque eles iam gostar. **Todo mundo tem um sonho e ia ser muito fácil fazer (nem precisa pensar muito).**

Eu: Ah, é? E você acha que eles então iriam gostar?

Clara: Ia.

[...]

Eu: Gosta. Que tipo de escrita que você gosta de escrever, modelo de escrita, modelo de texto?

Clara: Gosto de escrever tudo, menos texto argumentativo e::dissertativo.

Eu: Por quê?

Clara: Porque é difícil, é difícil. Tem muita *enjoeira* nesse negócio de sinal, de acento, e de parágrafo, e de conclusão, e de primeiro tem que por lá tudo que vai acontecer no texto, no primeiro parágrafo. Aí, lá, no final, tem que colocar tudo que aconteceu no texto no/que/no parágrafo. Muito difícil isso.

Eu: Certo. Mas os outros textos você acha mais fácil de escrever?

Clara: Acho. Texto corrido é mais fácil. Não precisa desses negócios aí..., desses negócios.

[...]

Clara: Eu gosto de fábula.

Eu: Ah...

Clara: Fábula é bom.

Eu: Você gosta de contar histórias?

Clara: Eu gosto de contar histórias. Eu gosto de falar em 1^a pessoa. Esses textos não pode.

. (Entrevista, A C, 2014, destaque nossos)

5.2.2 Tópico II – Discursivizações dos professores sobre o ensino de escrita considerando a pro(a)posta da (a)mostra

Neste tópico, tratamos de apresentar algumas impressões dos professores participantes desta pesquisa. Essas impressões são decorrentes dos posicionamentos discursivizados durante a entrevista a que esses professores submeteram-se, em se tratando especificamente da parte II da entrevista¹⁵⁶.

Diferentemente da parte I¹⁵⁷ em que o professor não teve acesso previamente às perguntas, a parte II da entrevista, foi entregue ao professor junto às (a)mostras de textos, a fim de que fosse dado a ele um tempo suficiente – no mínimo de 03 (três) dias – para a leitura dos textos e compreensão da proposta dessa parte da entrevista. Nesse material, as (a)mostras de textos foram apresentadas aos professores em três propostas¹⁵⁸ e os respectivos exemplares de textos¹⁵⁹ a seguir:

I. **(A)mostra e proposta de escrita 01:** para o ensino de escrita da crônica. Nessa proposta, constam a letra de música “Esquadros”, de Adriana Calcanhoto; e o poema “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade.

II. **(A)mostra e proposta de escrita 02:** para o ensino de escrita do conto. Nessa proposta, constam o conto “Um apólogo”, de Machado de Assis; dois contos retirados da obra “Os cem menores contos brasileiros do século”, de Marcelino Freire;

¹⁵⁶ Cf. Apêndice B.

¹⁵⁷ Cf. Apêndice A.

¹⁵⁸ O termo proposta a que nos referimos tem o significado específico à atividade de escrita.

¹⁵⁹ Cf. Apêndice B.

III. **(A)mostra e proposta de escrita 03:** para o ensino de escrita do artigo de opinião. Nessa proposta, consta um artigo de opinião, “*Imagine*”, de Ricardo Amorim.

É de suma importância destacar que o critério de escolha dessas (a)mostras de textos teve o propósito de incitar os professores a refletir sobre o ensino de escrita a partir dos exemplares que lhes foram apresentados e que, aparentemente, **destoam de uma posposta de escrita do gênero solicitado**, visto que esses exemplares apresentassem certas vaguezas e inadequações quanto ao modelo prototípico que tradicionalmente circula, considerando a forma, a estrutura, e o estilo do gênero solicitado para a prática escrita. Por exemplo, a proposta 01 (um) em que se apresentam ao professor uma letra de música e um poema/poesia como exemplares para a produção escrita da crônica. Essa reação dissonante em razão do que se apresenta e o que se propõe ao professor pode se dar em razão de que, em geral, a crônica é socialmente reconhecida, petrificada, em prosa, cujo conteúdo temático é o cotidiano. Para esclarecer: o nosso propósito consistiu em provocar um estranhamento nos professores, com o intuito de colocá-los em uma problematização mais instigante e reflexiva.

Conforme tarefa apresentada aos professores, segundo descrevemos no parágrafo supracitado, propomos a ele o seguinte questionamento: *Na condição de professor(a) de Língua Portuguesa, ao propor uma produção escrita de uma crônica, conto e/ou artigo de opinião, você consideraria que a exposição dos alunos à(s) mostra(s) (exemplares) de textos apresentados a você seriam pertinentes para um trabalho de escrita que resultasse numa produção adequada à aprendizagem do ensino de escrita atendendo aos gêneros propostos nesse trabalho?*

Das respostas apresentadas pelos professores participantes, consideramos a seguir as impressões deles sobre o ensino de escrita baseado em um (a)mostra de textos. Iniciemos com a professora Adriana e, em seguida, com os professores Luís e Beatriz. Adriana, em resposta ao questionamento supracitado, faz referência, de início, à **(a)mostra e proposta de escrita 01** que diz respeito ao ensino de escrita da crônica. Ela afirma que:

Recorte 49:

Adriana: Sim. É:: ao observar a coletânea ((a professora esta se referindo à proposta 01), é:: *Esquadros*, por exemplo, de Adriana Calcanhoto ((a professora refere-se à letra de música)), é:: escri/escrita poética que trata bem claro de questões do dia a dia, pertinentes à crônica. Eu acho que o modo de você fazer com que o aluno é:: dominar os gêneros textuais, os diferentes tipos de textos, né?

Eu: Então, considerando que a proposta 01 é a escrita de uma crônica, você acha que o aluno pode vir a ter uma reação em relação à estrutura dos textos, por estarem representados em

poema? Nesse caso, poderá haver certa resistência do aluno ao modo como os textos se dispõem ou você acha que essa resistência seria pertinente também para problematizar a questão do gênero (...)?

Adriana: Eu acho que, se a resistência, se ela acontecer, ela é pertinente, e quando ela acontece, é bom, pra você deixar as coisas, as/as/ os fatos bem claros, me/ eu sei que estou trabalhando poesia, é um texto com estrutura poética, que tem verso, que tem estrofes, separados, bem claros, mas o que eu peço é um outro tipo de escrita, então, ele tem que entender que o domínio de escrita, você não pode ter, por exemplo, vou dar um exemplo de crônica para pedir uma crônica, isso não existe, o aluno não precisa disso, entendeu? É raciocínio. Ele tem/ele leu outras crônicas no passado, ele trabalhou outras crônicas em outros períodos. [...] que surja vai ser pertinente então pra deixar claro, pra mostrar pra ele que é um trabalho necessário, A TRANSFORMAÇÃO de textos, você tem um texto que trabalha uma ideia em forma poética (como dessa) no caso de *Esquadros*, no caso de *O homem e as viagens* ((professora refere-se ao poema *O homem; as viagens*, de Drummond)), todos os dois são poéticos, e eu pego o tema, o assunto desse texto, e construo outro em forma de crônica, da mesma forma, eu pego um texto () **um texto, um/um/uma crônica ou um conto e o transformo em um texto poético, com a mesma ideia, o que vai prevalecer não é a estrutura, que eu vou cobrar é a ideia.** Essa estrutura, ele já vem aprendendo isso desde quando ele entrou na Escola, que isso acompanha a questão da alfabetização e o letramento, a variedade de textos que tem que ser trabalhado, que as Escolas trabalham, né? Se porventura, houver alguma deficiência nisso, então, é momento de sanar, e a forma melhor é lendo e escrevendo, tentando fazer para reconhecer isso.

(Entrevista, PA, II, 2014, destaque nossos)

Adriana acredita que (a)amostra de textos é pertinente para a construção de ideias. “[...] eu pego um texto () um texto, um/um/uma crônica ou um conto e o transformo em um texto poético, com a mesma ideia, o que vai prevalecer não é a estrutura, que eu vou cobrar é a ideia” (Cf. Recorte 49). A questão do reconhecimento do gênero (ou da tipologia, porque vai depender do lugar teórico onde o professor sustenta-se), tais como elementos estruturais, composição, estilo e outros não são privilegiados para o ensino, com exceção, ao tema, aquilo que é dizível.

Numa posição enunciativa e rastieriana, consideramos que Adriana não considera o reconhecimento do gênero a partir da dependência de um *corpus* de textos (de uma (a)amostra de textos), pois esse *corpus* permite definir o gênero textual de modo relativo, permitindo ao aluno a possibilidade de reconhecer socialmente um texto como pertencente a um certo gênero ou não. Nesse sentido, o gênero se (con)figura como forma de reconhecer o pertencimento de um texto a um *corpus* de textos. E reconhecer apenas a ideia, o assunto, do texto como pertinente para um trabalho de escrita baseado em gênero textual é inconsistente, pois desconsidera todos os elementos que alça um gênero a ser reconhecido como tal.

Consideramos também que Adriana não privilegia um *corpus* de textos com a finalidade de reconhecer o gênero textual e, a partindo desse reconhecimento, promover a

produção escrita. Sobre isso, ela diz que: “[...] eu sei que estou trabalhando poesia, é um texto com estrutura poética, que tem verso, que tem estrofes, separados, bem claros, mas o que eu peço é um outro tipo de escrita, então, ele tem que entender que o domínio de escrita, você não pode ter, por exemplo, vou dar um exemplo de crônica para pedir uma crônica, isso não existe, o aluno não precisa disso, entendeu?” (Cf. Recorte 49). Para ela, a (a)mostra tem a finalidade de promover a “transformação de textos”, isto é: “no caso de *Esquadros*, no caso de *O homem e as viagens* ((professora refere-se ao poema “O homem; as viagens”, de Drummond)), todos os dois são poéticos, e eu pego o tema, o assunto desse texto, e construo outro em forma de crônica” (Cf. Recorte 49).

Além do mais, o trabalho nessa perspectiva proposta por Adriana de “transformação de textos” é decorrente do fato de que ela considera que os alunos no Ensino Médio já apresentam conhecimentos suficientes sobre a variedade de textos, ela afirma que “essa estrutura, ele já vem aprendendo isso desde quando ele entrou na Escola, que isso acompanha a questão da alfabetização e o letramento, a variedade de textos que tem que ser trabalhado, que as Escolas trabalham, né?” (Cf. Recorte 49).

Sobre a pertinência da exposição dos alunos à (a)mostra de textos para um trabalho de escrita baseado em gêneros textuais, em se tratando da **(a)mostra e proposta de escrita 01**, vejamos, também, as considerações de Luís e, em seguida, as de Beatriz:

Recorte 50:

Luís: Olha, ((pausa longa)), embora os dois textos, né? Tanto a música aqui quanto o poema, eles abordam temas/abordam temas que sejam, vamos dizer assim, temas... comuns a/a uma crônica, né? porque eles estão falando sobre questões aqui, relacionadas ao ser humano, né? cotidiano, dúvidas talvez cotidianas, do ser humano, né? então que é, vamos dizer assim, o conteúdo temático, aí comum a/a crônica, né? é:... eu acho que ele/que ele como modelo não/não poderia, por causa da questão da composicionalidade, a gente vê que a composicionalidade do gê/da crônica é muito diferente..., né? [...] Não, eu, talvez, eu poderia até levar, mas para mostrar a questão da temática. [...] Como que essa questão da temática, ela pode tá num gênero, ela pode tá em outro. Mas pra:: vamos dizer assim, pra servir como um modelo ((risos)) pra eles, porque seria uma crônica, não. Não levaria.

(Entrevista, P L, II, 2014)

Recorte 51:

Beatriz: Em relação à proposta 01 (um), eu achei que o texto é pertinente, porque:: a crônica de Adriana é:: Calcanhoto, o texto de Adriana Calcanhoto, né? ele mostra, além de descrever os acontecimentos, ele mostra uma visão sobre esses acontecimentos, a visão do autor, né? e:: que pode levar o leitor a uma refre/reflexão crítica.

Eu: Certo. E texto de Carlos Drummond também seria pertinente?

Beatriz: Sim. O texto do/do Carlos Drummond, ele mostra... é como... o texto dois, da proposta um, é:: eu achei que é coerente também porque ele fala do/ do homem, né? criticando o homem como bicho e:: e as/as conquistas do homem, né? e a/as conquistas que ele faz, e mostra também o lado crítico desse:: dessas conquistas, né? Por que de fazer essas conquistas.

(Entrevista, P B, II, 2014)

Assim como Adriana, os professores Luís e Beatriz, nos recortes sobreditos, apegam-se ao que é dizível na (a)mostra de textos e a reduz (achata-se) ao assunto. Por esse motivo, inferimos que tanto Adriana quanto Luís e Beatriz expressam que a importância da (a)mostra, do modo como foi lhes apresentada, uma (a)mostra dissonante entre a proposta e aos protótipos tradicionais, resumem-na em uma (a)mostra temática. Tanto o texto de Adriana Calcanhoto quanto o de Drummond são poesias em poemas e esboçam uma relação com um acontecimento, um evento de uma experiência humana. Adriana e Beatriz valeram-se dessa posição para afirmar a relação dos exemplares com a crônica. Entretanto, o pertencimento de cada um dos textos dá-se considerando os elementos que o constituem em um gênero x.

Para Adriana, os alunos, ao término da Educação Básica, já portam conhecimentos suficientes para reconhecer um gênero e produzi-lo. Logo, esse reconhecimento já não é prioridade para o ensino de escrita. Para ela, é necessário um trabalho de transformação de textos. Especificamente à posição de Beatriz que, também, considera prioritariamente o assunto, a produção escrita estaria circunscrita na ação de levar o aluno a uma reflexão crítica sobre a abordagem temática da (a)mostra de textos. Essa ação justificar-se-ia em razão de prover o aluno de subsídios para o que escrever.

Nesse sentido, o nosso propósito em apresentar uma (a)mostra de exemplares de textos, cujo conjunto revela certa dissonância aos modelos de textos tradicionalmente e socialmente aceitos para a prática de escrita, aos professores participantes representou uma atitude recorrente a todos: apegam-se à (a)mostra com o intuito prioritariamente relacionado ao assunto, isto é, a favor do que o aluno escrever.

5. 3 Parte II: Esboço de uma *pro(a)posta*

Conforme sinalizado no início deste trabalho, a escolha pelo termo *pro(a)posta* tem a pretensão de sinalizar que tratamos, ao mesmo tempo, de uma proposta que é uma possibilidade de saída e que se enquadra no esboço de algumas anotações – diferentemente de um receituário prescritivo – relativas à nossa saída subjetiva.

Dessa maneira, buscamos nos desvincular da ideia de proposta como uma tarefa já pronta a ser cumprida e com previsibilidade de antemão, como também, da ideia de proposta que é veiculada e fortemente arraigada no contexto das políticas públicas para o ensino que, de início, já vem revestida de uma totalidade, cujo efeito sobre o professor é o de uma “camisa de força”. A ideia de pro(a)posta para o esboço de um mo(vi)mento reflexivo do que propriamente para uma indicação. Até porque do lugar teórico enunciativo ao qual nos filiamos não há um fechamento. Logo, é sempre um mo(vi)mento que é provisório.

5.3.1 Um mo(vi)mento de reflexão analítica e sugestiva para se pensar a problemática do ensino de escrita baseado em gêneros textuais no espaço sócio-escolar

É sabido que há um conjunto de questões que constitui pano de fundo da problemática sobre a questão de o ensino da escrita ser baseado em gêneros textuais e que, ao longo desta pesquisa, conforme o percurso que aqui propusemos, pretendemos – de algum modo – respondê-los, com base numa perspectiva enunciativa benvenistiana. Dentre as questões, destacamos os seguintes pontos:

É possível entender a(s) razão(ões) de o ensino ser baseado em gêneros, pautado por uma proposta de agrupamentos de gêneros textuais? Qual é o limite do gênero na Escola? O lugar daquele modelo que destoa do bem comportado ou o lugar do modelo bem comportado? Onde colocar o limite da didatização dos gêneros textuais? No espaço sócio-escolar, instituição reguladora por princípio, por onde poderia resvalar a presença do homem na linguagem no processo de ensino de escrita?

Uma questão, por exemplo, que devemos discutir diz respeito à ideia de que, conforme discursivizam os documentos oficiais e as orientações didático-metodológicas no livro didático de Língua Portuguesa (Livro do professor), doravante LDLP, a proposta do ensino da escrita baseado nos gêneros textuais leva em consideração a finalidade de expor o aluno a diferentes gêneros que estão em circulação e que têm finalidades práticas no contexto social. A título de exemplo, uma das obras a ser analisada, nesta pesquisa, centra-se na seleção de gêneros textuais, cujo protótipo é dissertativo-argumentativo, a fim de atender propósitos políticos-institucionais, como a preparação dos alunos para o Enem, um exame avaliativo, cujo objetivo é mensurar o aproveitamento/desempenho dos alunos ao término da Educação Básica brasileira. Além disso, a partir de 2009, o Enem passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso de alunos no Educação Superior.

Outra questão também diz respeito ao caráter relativamente estável dos gêneros textuais. Ressaltamos que está claramente posta por estudiosos de gêneros textuais essa relativa estabilidade. No guia de orientações didático-metodológicas para o trabalho do professor, incorporado ao LDLP, também, está a posição de que “seria impossível de dar conta, em uma obra didática, de todos os gêneros discursivos que surgem e se transformam continuamente” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p.39). No entanto, o movimento que propomos é o de que muitos textos, em circulação, não atendem às características estruturais, estilísticas de determinado gênero. Essas características dizem respeito ao caráter relativamente estável do gênero e são determinantes para sua identificação e nomeação. O guia de orientações de um dos livros didáticos de Língua Portuguesa, selecionados para análise, ao propor o trabalho com o gênero editorial apresenta o seguinte dizer:

o que parece um contrassenso – valorizar gêneros produzidos por poucas pessoas em contextos específicos, como os editorias, por exemplo – explica-se pela necessidade de desenvolver, na escola, a competência para leitura desses gêneros que se constituem em espaços importantes para manifestação de opiniões sobre relevantes questões de interesse de todos os cidadãos. Outro aspecto, não menos importante, a ser considerado é de natureza prática: várias são as situações escolares em que os alunos enfrentam o desafio de produzir textos expositivos e argumentativos. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2010, p.39).

É de se esperar, a partir dos argumentos no dizer supracitado, que o LDLP coloca como necessário o trabalho com o gênero editorial ao levar em conta o domínio da competência argumentativa e expositiva, como também o conhecimento das características estruturais do gênero em questão, apelando, pois, para o protótipo expositivo e argumentativo. A nossa inquietação está no fato de que a Escola – *tradutora*¹⁶⁰ das políticas educacionais – propõe ao professor o trabalho com gêneros que se situam nesses protótipos, como, por exemplo, o editorial, o artigo de opinião, sujeita à ideia de que esses gêneros circulam socialmente e cumprem finalidades sociais específicas e, por conseguinte, devem-se ensiná-los aos alunos. Consequentemente, cabe à Escola desenvolver nos alunos capacidades de linguagem que são requisitos ao seu ingresso em diferentes instâncias públicas. Para tal fim, a Escola entende que seja necessário desafiar os alunos a dominar essas capacidades a partir de propostas de produção que tomam o gênero como um modelo e não como uma (a)mostra.

¹⁶⁰ A escolha do termo *tradutora* tem o propósito de expressar a ideia de que a Escola é a representação das políticas públicas institucionais que regulamentam propostas para o ensino.

Essa situação, conforme apresentada no parágrafo anterior, demonstra consonância com os documentos oficiais que prescrevem as diretrizes aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa. Entre as recomendações está a proposta de produção de gêneros a partir de um modelo fixo. Entretanto, os documentos deixam em aberto questões as quais esta pesquisa busca problematizar. Basicamente, a título de exemplo, o excerto, a seguir, coaduna com a tomada de posição da Escola frente à fixidez de um modelo de gênero:

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, podem-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 1998, p. 23).

No entanto, é possível, por exemplo, depararmo-nos com um artigo de opinião em circulação, em determinado espaço, que escapa da estrutura tomada como prototípica (o modelo que se atribui ao gênero em questão), a ponto de considerar o gênero como artigo de opinião apenas pelo fato de ele ser nomeado pelo suporte em que está publicado de artigo de opinião. Sobre essa discussão, tomamos, como exemplo, a seguir, o artigo de opinião¹⁶¹, de Ricardo Amorim¹⁶².

¹⁶¹ ISTOÉ, 2233, 29/8/2012. Disponível em:<http://www.istoe.com.br/colunas-e_blogs/colunista/35_RICARDO+AMORIM> Acesso em: 12 set. 2012.

¹⁶² Ricardo Amorim é economista, apresentador do Manhattan Connection, da GloboNews e presidente da Ricam Consultoria.

IMAGINE

"Imagine seu salário pagando as contas e sobrando"

Outro dia, em Nova York, passando em frente ao edifício Dakota, onde viveu e foi assassinado John Lennon, eu me peguei pensando como seria se ele fosse um compositor brasileiro. No meu devaneio, imaginei-o cantando algo assim:

Imagine que não há mensalão
É fácil se você tentar
Sessenta e cinco impostos a menos
Para você pagar.
Imagine seu salário
Pagando as contas e sobrando.

Imagine que não há corrupção
Não é difícil
Nada de drogas e crimes
Educação de primeira
Imagine seu salário
Sobrando no final do mês.

Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas eu não sou o único.
Espero que um dia
Você se junte a nós
E o Brasil será melhor.

Imagine bons aeroportos
Será que você consegue?
Nada de fome ou miséria
E infraestrutura de primeira
Imagine seu salário
Sobrando no final do mês.

Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas eu não sou o único.

Espero que um dia
Você se junte a nós
E o Brasil será melhor.

Pena que John Lennon não foi um compositor brasileiro. Talvez não tivesse sido assassinado e hoje estaria tomando cuidado com as balas perdidas.

Mas, afinal, quanto custa a corrupção?

Os efeitos nocivos da corrupção são muitos e óbvios. Olhando apenas o lado econômico, ela prejudica a eficiência do gasto público e desestimula investimentos, reduzindo o crescimento, a geração de empregos, os serviços como educação e saúde, e a renda da população.

Estimar seu custo não é fácil. Corrupto não passa recibo, pelo menos não na maioria das vezes. Ainda assim, várias tentativas foram feitas para mensurar quanto é desviado da atividade produtiva através de atos corruptos no Brasil e no mundo.

Ainda que imprecisas, estimativas indicam que a corrupção reduz nosso PIB em até 2,3%, desviando, em valores atuais, cerca de R\$ 100 bilhões da economia brasileira todo santo ano. Se esse dinheiro não fosse surrupiado, seria possível ampliar em sete vezes o Bolsa Família. Outra opção seria dobrar os investimentos públicos em infraestrutura, melhorando estradas, ferrovias, portos, aeroportos. Outra ainda seria abolir o Imposto de Renda sobre rendimentos do trabalho, aumentando o poder de consumo de cada um dos brasileiros. Mais uma seria extinguir o IPI e o IOF, tornando produtos e financiamentos mais baratos no País.

Infelizmente, nada disso acontecerá. Pior, essas estimativas abrangem apenas custos mensuráveis. Além deles, há custos incomensuráveis significativos. Um deles é a perda de foco de outros problemas que limitam nosso crescimento. Enquanto o País acompanha a novela do julgamento do mensalão e a CPI do Cachoeira, projetos de reformas fundamentais não são nem discutidos no Congresso.

Outro custo incalculável é a desconfiança que se lança sobre o lucro, o qual deve ser um dos principais motores de qualquer economia capitalista saudável. Quanto mais o governo se envolve em atividades econômicas, mais suspeitas – corretas ou não – recaem sobre sucessos empresariais, com menos incentivo ao empreendedorismo, e como consequência menos crescimento, riqueza e empregos.

Corrupção não é exclusividade brasileira. Estima-se que, neste ano, o mundo perderá R\$ 2,5 trilhões, equivalentes à metade de tudo que será produzido no Brasil. Eliminá-la completamente é uma utopia, mas inúmeros casos de sucesso em reduzi-la, em outros países, mostram que combatê-la ferozmente vale muito a pena.

Nesse texto, ao abordar o assunto corrupção, o articulista o apresenta por meio da apresentação de dois textos de diferentes configurações: no primeiro texto, à esquerda, o texto se configura em forma de poema; nele, o autor apresenta uma paródia da música *Imagine*, de John Lennon; no segundo, à direita, o texto se configura em forma de prosa; nele, o autor discorre sobre o assunto a partir de um texto dissertativo-argumentativo. É provável que tais configurações sejam aceitáveis em contextos de circulação provindos dos meios jornalísticos e publicitários. Em contextos didático-pedagógicos, institucionalmente consagrados, como a Escola, o modo como os gêneros circulam, atentando-se para a forma e uso, é destoante – isto

é: diz respeito à ideia de que não se considera, de certa forma, a real condição de uso da língua –, em relação ao modo como se propõe a produção de um gênero.

Reiteramos que o problema talvez esteja no fato de que cabe à Escola propor ao aluno ensino da escrita baseado em gêneros textuais, entretanto, ao trabalhar o ensino da escrita, recorre ao protótipo textual, pois toma o gênero como um modelo e não uma (a)mostra, conforme comprova a posição dos PCN (BRASIL, 1998) a seguir:

[...] Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na Escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da Escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p. 28).

Sobre o papel modelizador, o documento explica que se refere à função que os gêneros ocupam na Escola, isto é, eles funcionam como modelos por meio dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros. Sobre a noção gêneros e famílias de texto, o excerto, a seguir, afirma que:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22).

A noção de “família de textos”, conforme apresentada na citação anterior, representa e/ou traduz os agrupamentos. Esses se constituem de um processo de didatização dos gêneros textuais e, em decorrência, destituem-nos, em muitos casos, de suas efetivas práticas sociais. Desse modo, os gêneros agrupados atendem à função de modelizadores, assegurando, por conseguinte, a prática de produção de textos no espaço sócio-escolar.

Diante disso, podemos assegurar que os gêneros textuais, em circulação, podem assumir constituições e estruturas singulares que, muitas vezes, tornam difíceis de identificá-los a partir de determinados parâmetros e/ou modelos. Insistimos em perguntar: onde colocar o limite da didatização dos gêneros textuais? Sugerimos, para efeito de resposta a essa questão, que seja necessário constatar que há uma contradição nos discursos sobre o ensino de produção escrita baseado em gêneros textuais, que se institui na Escola. Sabemos que essa contradição instaura-se por duas possíveis leituras apre(e)ndidas: a primeira pelo viés didático-pedagógico e, a segunda leitura pelo próprio caráter do gênero textual.

O viés didático-pedagógico diz respeito ao modo como o gênero é tomado na Escola. Sustentamos que o gênero é tomado como um modelo, pelo fato de que a Escola o reduz a um receituário, a partir de uma prática escolar, baseada em tipologias textuais. A partir dessa problemática, é possível pensar em gênero escolar. No entanto, o gênero escolar é fruto de uma demanda do professor. Nesse sentido, os gêneros de circulação social não escolares, quando produzidos em espaço sócio-escolar, são destituídos do uso da língua em práticas sociais não-escolares, ou seja, há nessa transposição do gênero de um espaço outro ao espaço sócio-escolar uma *petrificação do gênero textual* (AGUSTINI; BORGES, 2014) não escolar, dada à didatização que lhe é imputada. Diante desse fato, parece ser possível considerar uma contradição constitutiva do próprio discurso da Escola: produzir uma escrita institucionalizada e produzir um texto criativo, da qual decorre outra contradição, específica dessa transposição, a saber: produzir gêneros textuais de circulação social outra no espaço sócio-escolar e produzir textos cuja demanda é fundamentada em uma tarefa escolar e não em uma prática social não escolar.

Sobre essa contradição, arriscamos dizer que seu fundamento esteja no fato de que o gênero não é meramente uma forma de texto, não havendo, portanto, gênero *per se*. O gênero é relacional, existindo somente em função de um *corpus* de textos de circulação social. Por isso, seu valor é relativo ao espaço de circulação, uma vez que esse espaço de circulação determina as coordenadas referências de sua constituição. Nesse sentido, a transposição de um gênero não escolar ao espaço sócio-escolar altera seu valor e função social, assim como altera o endereçamento do gênero, que, no espaço sócio-escolar, é endereçado ao professor como produto de uma tarefa escolar.

Há ainda outro aspecto importante dessa problemática, cuja discussão permanece por fazer. Se o gênero é relacional e suas coerções estão em função de um *corpus* de textos de circulação social que afeta o produtor, cada exemplar textual de um gênero configura-se também como uma transgressão a esse gênero, o que provoca um movimento nas redes relacionais de identificação do gênero. Esse movimento, inclusive, promove uma dificuldade, em relação a muitos gêneros, de determinar-lhe propriedades constitutivas, assim como de definir ou estabelecer seus limites. Em decorrência desse aspecto, a experiência da linguagem funda-se como possibilidade de inscrição do sujeito *na e pela* linguagem. Por exemplo: o que é conto? Não há consenso ao defini-lo. A definição de conto é evanescente, porque somente é válida em relação a um *corpus* de textos estabelecido. Vejamos, no material didático, as definições de conto abaixo:

- (1) Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. (Português linguagens: literatura, produção de texto, gramática, p.162).
- (2) [...] No mundo contemporâneo, muitos leitores apreciam as narrativas curtas, que focalizam um único conflito e apresentam a sua solução em um breve espaço de tempo. Essas narrativas são conhecidas como contos. (Português: contexto, interlocução e sentido, p.418).
- (3) O conto é, na verdade, um gênero difícil de definir. Breve por essência, nele se observa um único conflito. O espaço e o tempo são limitados. Há poucos personagens. (Português: literatura, gramática, produção de texto, p.448).

O livro didático generaliza a definição de conto, de modo a produzir o efeito de que a definição ali produzida dá conta de todo e qualquer texto que seja tomado como pertencente ao gênero conto. No entanto, o aluno pode encontrar textos classificados como conto e que apresentem outras características, inclusive características que contradigam aquelas que o livro didático apresentou como definitórias do gênero. Ademais, o adjetivo “curto” é um adjetivo relativo e, por isso, demanda o estabelecimento de um termo de comparação, o que não acontece nas definições acima.

Sabemos que os gêneros textuais, em circulação, podem assumir constituições e estruturas singulares que, muitas vezes, tornam difíceis de identificá-los a partir de determinados parâmetros e/ou modelos. A título de problematização e comparação vê-se, a seguir, um exemplo de conto, extraído da obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, organizada por Freire (2004):

(4) O RESTO É LENDA

Depois de expulsá-los,
Deus morreu.

(LAURENTINO apud FREIRE, 2004, p.06)

Diante desse conto, indagamos o seguinte? Cabe à Escola movimentar-se no campo de certa estabilidade ou lidar com a fluidez dos gêneros? Os documentos oficiais, de algum modo, apontam para o desejo de fruição estética, mas assinalam que [...] “por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tentar-se aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade” (BRASIL, 1998, p.25).

A respeito dos contos, organizados por Freire (2004), é provável que não sejam modelos para o ensino do gênero conto, mas estão em circulação social e, por isso, disponíveis ao aluno. Uma pressuposição dessa asserção está no fato de que os contos se apresentam no limite do “não comportado” e, em relação ao ensino do gênero conto na

Escola, por razões pedagógicas, ensina-se um padrão. A Escola opta, na maior parte das vezes, por trabalhar a partir de um padrão.

É certo, também, que há gêneros que mantêm suas dimensões constitutivas – conteúdo temático, composição e estilo – demasiadamente estáveis¹⁶³ como, por exemplo, os gêneros do domínio jurídico. Entre eles, o alvará. Lembrando que a Escola, o LDLP – em referência à Educação Básica – não faz alusão ao ensino dos gêneros de domínio jurídico, como, por exemplo, o alvará. Outra problemática está nas incertezas em relação ao ato de nomeação, quando gêneros revelam certas proximidades: É uma fofoca¹⁶⁴? Ou é um fuxico?

Retomando a questão de gêneros que apresentam suas dimensões constitutivas genuinamente estáveis, e que representam o limite do texto “bem comportado”, há um exemplo, a seguir, que desestabiliza esse limite a partir da circulação de um gênero que se configura em atendimento às normas institucionais do poder público e do domínio jurídico. O exemplo em questão refere-se ao boletim de ocorrência¹⁶⁵, divulgado pela imprensa televisada, em rede nacional. Nesse texto, o delegado registra boletim de ocorrência em forma de poesia em cordel, conforme se vê a seguir.

¹⁶³ Contribuições do prof. Dr. Luiz Francisco Dias (UFMG), como leitor e debatedor deste projeto de pesquisa, apresentado, no X SEPELLA – Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, ocorrido nos dias 08 e 09/11/2012.

¹⁶⁴ Segundo Houaiss, **fuxico**: 1 comentário que é espalhado com base em suposições, quase sempre desleal; futrica, futrico, intriga, mexerico; 2 intromissão no que não lhe diz respeito; bisbilhotice. **Fofoca**: 1 ato ou efeito de fofocar; 2 dito maldoso; mexerico, disse me disse; 3 afirmação não baseada em fatos concretos; especulação; 4 aquilo que é comentado em segredo sobre outrem.

¹⁶⁵ O texto, a seguir, transcreve o modo como a matéria foi publicada em rede televisiva: O delegado Reinaldo Lobo, da 29º Delegacia de Polícia de Riacho Fundo (DF), cidade a 18 km de Brasília, fez um boletim de ocorrência que chamou a atenção não pelo caso, de receptação de uma moto, mas pela redação. O texto foi escrito em forma de poesia. De acordo com o boletim, um policial que estava de plantão desconfiou que a moto estivesse sem documentação. Quando abordou o motorista, descobriu que o rapaz que estava na garupa cumpria prisão domiciliar e que a moto era roubada. No próprio texto do boletim de ocorrência o delegado justifica por que optou por escrever em forma de verso: “Resolvi fazê-lo em poesia. Pois carrego no peito a magia. De quem ama a fantasia. De lutar pela Paz ou contra qualquer covardia”.

Disponível em:< <http://noticias.r7.com/cidades/noticias/delegado-registra-ocorrencia-em-forma-de-poesia-no-df-20110803.html> > Acesso em: 20 out.2011.

Já era quase madrugada

Neste querido Riacho Fundo
Cidade muito amada
Que arranca elogios de todo mundo

O plantão estava tranquilo
Até que de longe se escuta um zunido
E todos passam a esperar
A chegada da Polícia Militar

Logo surge a viatura
Desce um policial fardado
Que sem nenhuma frescura
Traz preso um sujeito folgado

Procura pela Autoridade
Narrá a ele a sua verdade
Que o prendeu sem piedade
Pois sem nenhuma autorização
Pelas ruas ermas todo tranquilão
Estava em uma motocicleta com restrição

A Autoridade desconfiada
Já iniciou o seu sermão
Mostrou ao preso a papelada
Que a sua ficha era do cão
Ia checar sua situação

O preso pediu desculpa
Disse que não tinha culpa
Pois só estava na garupa

Foi checada a situação
Ele é mesmo sem noção
Estava preso na domiciliar
Não conseguiu mais se explicar
A motocicleta era roubada
A sua boa-fé era furada

Se na garupa ou no volante
Sei que fiz esse flagrante
Desse cara petulante
Que no crime não é estreante

Foi lavrado o flagrante
Pelo crime de recepção
Pois só com a polícia atuante
Protegeremos a população

A fiança foi fixada
E claro não foi paga
E enquanto não vier a cutucada
Manteremos assim preso qualquer pessoa má
afamada

Já hoje aqui esteve pra testemunhá
A vítima, meu quase xará
Cuja felicidade do seu gargalho
Nos fez compensar todo o trabalho

As diligências foram concluídas
O inquérito me vem pra relatar
Mas como nesta satélite acabamos de chegar
E não trouxemos os modelos pra usar
Resta-nos apenas inovar

Resolvi fazê-lo em poesia
Pois carrego no peito a magia
De quem ama a fantasia
De lutar pela Paz ou contra qualquer covardia

Assim seguimos em mais um plantão
Esperando a próxima situação
De terno, distintivo, pistola e caneta na mão
No cumprimento da fé de nossa missão

Riacho Fundo, 26 jul. de 2011

Sobre essas questões relacionadas ao limite do gênero na Escola, julgamos que não seja o fato de o LDLP evidenciar a questão da estabilidade dos gêneros textuais, por exemplo, a partir de um modelo, mas o fato de, nem sempre, empenhar-se para mostrar ao aluno quando o gênero é movido à estabilidade.

Pressupomos, também, que nem sempre o limite está na forma, como a propaganda que é extremamente fluida em relação à forma. Por exemplo, na propaganda, o limite está no objetivo, na sua função. O limite também pode estar no lugar institucionalizado, como o texto *Imagine*, aqui apresentado, de Ricardo Amorim, pois, de antemão, a revista intitula-o de articulista de determinada seção e nomeia seu texto como “Artigo de opinião”. O limite também pode estar no próprio nome do gênero, como é o caso da fofoca e do fuxico. Diante

disso, não há dúvida de que os gêneros estão em movimento e, nem sempre, é possível limitar o limite do gênero.

5.3.2 *Esboço de uma pro(a)posta de (re)(s)significar o ensino de escrita, baseando-se em uma (a)mostra de textos*

A ideia do esboço de uma *pro(a)posta* para o ensino de escrita – ou melhor, uma *pro(a)posta* de/para *intervenção-inter(fere(ê))ncia* no trabalho do ensino de escrita em Língua Portuguesa – assenta-se numa finalidade que se resume na tentativa de tirar o ensino de escrita da relação com o treino, em razão da restrição de uma condição dessa atividade escrita apenas como atendimento a prescrição de um modelo. Por exemplo, de acordo com o (per)curso analítico que empreendemos, as (d)enunciações dos participantes autorizam-nos afirmar que, na etapa final da Educação Básica, no Ensino Médio, o treino a que referimos tem uma relação direta com o treino para o Enem, para o vestibular, e outros certames.

Reiteramos que a função da Escola, a premissa básica da Escola, não é treinar o aluno para o Enem, é ensiná-lo a ler e a escrever, considerando que os dois pilares básicos do ensino de Língua Portuguesa são ler e escrever. Com base nisso, não é responsabilidade do professor, não é obrigação dele, e não faz parte de suas atribuições treinar o aluno para Enem, vestibular ou qualquer outra prova. Propaladamente, a Escola, em especial nos documentos oficiais que a orientam, diz que tem que preparar o aluno para a vida, então não é treinar o aluno para uma prova, mas ensiná-lo a escrever em função de qualquer circunstância que se lhe apresente.

Consideramos que esse esboço de *pro(a)posta* não vem como valor de verdade: “ – faça isso, pois dará certo”. Não é essa a nossa pretensão, até mesmo porque, de nosso ponto de vista, os receituários falham justamente por desconsiderar a singularidade humana. Trata-se, por conseguinte, de uma *pro(a)posta* – reflexiva – para se deslocar o ensino de escrita desse lugar do treino. Que direção é essa? É a direção em que o professor vai dar espaço para o aluno, para que, ao final do processo de escolarização, o aluno tenha, minimamente, condições de trabalhar seus escritos por ele mesmo, com domínio e manejo satisfatórios, de modo que sua escrita seja uma escrita institucionalizada e subjetiva.

A nosso ver, em decorrência das (d)enunciações que as análises apontam-nos, uma possibilidade de traçar o esboço de uma *pro(a)posta* seria a de (re)(s)significar o ensino de escrita baseando-se em uma (a)mostra de textos a partir de uma perspectiva enunciativa benvenistiana, considerando a noção de gênero textual (re)(s)significada de Rastier (1998), pois, conforme já vimos, a noção desse teórico permitiu-nos certo deslocamento, de maneira

que podemos sustentar a proposição de que o gênero é, ao mesmo tempo, *um modelo e uma transgressão*.

Dessa afirmação, conjecturamos que o texto, “resto ‘morto’ de enunciação” (AGUSTINI, 2013, p.883-884) e materialidade do gênero, não é exatamente igual ao outro, tanto que só conseguimos definir as propriedades de um gênero a partir de um *corpus*, justamente porque não há um texto *x* justamente igual a outro texto, até porque senão esse texto seria a cópia daquele texto *x*. Desse modo, baseando-se nesse argumento, encontramos uma forte possibilidade de (re)(s)significar o ensino de escrita a partir da perspectiva enunciativa benvenistiana, porque Benveniste aponta-nos para os aspectos iterativo e inventivo da linguagem e que estão para a ordem de uma indissociabilidade.

Benvenistianamente, há, então, em relação a esse duplo aspecto da linguagem, algo que se repete daquilo que está para o iterativo, para o recorrente, na língua em funcionamento; e algo que está para o inventivo, para a criatividade, porque temos o semantismo social e o subjetivo em operação no semantismo de uma manifestação de linguagem, seja ela falada ou escrita. O primeiro que é uma parte, como vimos, está para o modo como a língua configura-se em que cada cultura, sociedade, e é sócio-institucionalmente compartilhada entre seus membros. O segundo, uma outra parte, está para o semantismo subjetivo que engendra as particularidades do locutor que estão intimamente relacionadas a sua experiência de linguagem. Diante disso, há na língua em funcionamento algo que já é estabilizado, mas algo que é específico desse acontecimento de enunciação que está condicionado ao lugar (o aqui), ao tempo (o agora), aos participantes (eu-tu) e ao objeto-de-discurso (ele).

A partir do que vem sendo exposto, entendemos que trabalhar a *pro(a)posta da (a)mostra* representa uma possibilidade para o ensino de escrita, pois ela não se fecha, e está aberta ao texto ou ao gênero. Portanto, ela está em função de um *corpus*. Desse modo, mantemo-nos no parâmetro que nos permite deixar um direcionamento de trabalho para o processo de ensino e de aprendizagem de escrita.

Precisamente, o que é trabalhar com a (a)mostra? Podemos insinuar que, baseando-se num conjunto de textos, o professor deve propor aos alunos um trabalho sobre esses textos, de maneira que eles reconheçam o(s) aspecto(s) iterativo(s). No entanto, no momento da produção, é necessário que haja espaço para o inventivo. Desse modo, estamos pensando no ensino de escrita em termos benvenistianos, diferentemente de outras possibilidades de ensino que focalizam apenas a língua escrita. Obviamente, a língua escrita está; a escrita também, contudo há o ato de mover-se do *re-* ao *cri-*. Assim, ao propormos ao aluno o ensino de escrita considerando a (a)mostra de textos que pertencem a um gênero *x*, julgamos que essa iniciativa “teórico-metodológica” poder ser mais significativa.

Nas linhas a seguir, tratamos de apresentar o esboço de alguns “mo(vi)mentos elaborais” e, portanto, indicativos para o ensino de escrita baseado em uma pro(a)posta da (a)mostra.

1º mo(vi)mento: Seleção do gênero textual.

2º mo(vi)mento: Seleção de uma (a)mostra de textos que representa – em grande parte – características aproximativas e recorrentes ao gênero eleito.

3º mo(vi)mento: Mo(vi)mento da exposição: colocar-se à disposição dos alunos um *corpus* de textos relativos ao gênero eleito. Lembrando que se é relativo, entendemos abertura para aquilo que está para o recorrente e o inventivo.

4º mo(vi)mento: Reconhecimento dos aspectos iterativos do texto, materialidade do gênero, enquanto protótipo representativo de um gênero *x* a partir da (a)mostra eleita.

✓ **Ação exemplificativa:** Em se tratando dos aspectos iterativos, consideraremos as seguintes possibilidades de recorrências identificatórias:

a) Composicionalidade: Relacionada à forma estrutural do texto, sequência textual predominante (descritiva, dissertativa (explicativa), argumentativa, narrativa, dialogal).¹⁶⁶ Na composicionalidade, consideramos também as escolhas lexicais e estruturais quanto às estruturas e às formas léxico-gramaticais da língua.

b) Circulação.

c) PÚBLICO-ALVO.

d) Assunto.

✓ **Tomada de posição:** Em se tratando das formas léxico-gramaticais, consideramos pertinente ao professor – para que ele não se perca – a escolha de um foco para o trabalho de intervenção relativo à adequação dessas formas. Por exemplo: ao trabalhar com um *corpus* de textos relativos ao gênero textual crônica, eleger o estudo da pontuação a partir da própria construção do conjunto de textos que estão em disposição ao professor e aos alunos. Consideramos que a atividade prática dessa tomada de posição por parte do professor dar-se-á após a produção escrita do aluno, visto que tanto a correção do professor quanto a

¹⁶⁶ Sobre as sequências textuais, apoiamo-nos na descrição de Adam (1997) que procura explicar a heterogeneidade de toda a composição textual. Nesse sentido, em Adam, as sequências textuais são pensadas como protótipos e como formas que se adaptam ao conteúdo do gênero. Propõe, então, as seguintes sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

apresentação do conteúdo léxico-gramatical serão decorrentes da escolha de um foco.

5º mo(vi)mento: Momento da atividade de elaboração escrita.

6º mo(vi)mento: Mo(vi)mento elaboral e epilinguístico de retorno à produção escrita, a fim de o aluno trabalhar sobre a sua própria escrita e em função das sugestões e das correções do professor. Um trabalho, portanto, realizado em parceria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas. As palavras continuam com os seus deslimites. A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado.

(BARROS, 2010 [1916], p 373-374).

A fisionomia escrita da palavra poderia adquirir um valor propriamente poético, na medida em que ela surgisse da fantasística do escriptor, e não de uma lei uniforme e redutora.

(BARTHES, 2012 [1976], p.53).

No presente estudo, baseamo-nos principalmente na necessidade de apresentar um arcabouço teórico de leituras sob o recorte enunciativo benvenistiano, a fim de problematizar o afrouxamento na relação triádica *professor – ensino de escrita/saber – aluno* em Língua Portuguesa ao término da Educação Básica, o Ensino Médio, considerando os aspectos subjetivos e intersubjetivos da língua em funcionamento, formada por uma natureza em que constitutivamente estão imbricados os aspectos iterativos e inventivos.

Esse olhar sobre a escrita, “transposição da linguagem interior” (BENVENISTE, 2014 [1968-1969], p.132), representa-nos um acontecimento que é enunciativo e contrapõe com as propostas vigentes do ensino público para o processo de ensino e de aprendizagem de escrita em Língua Portuguesa. Em geral, tal proposta encabeça um projeto de ensino, cuja finalidade é o treino, de modo que a relação do aluno com a escrita é apenas de garantir sua passagem no processo seletivo, no Enem, e outros certames. Esse projeto – como vimos, de ideário, de “promessa ao aluno de um lugar no Olimpo” – desconsidera a função primária da Escola e o compromisso de proporcionar ao aluno o acesso a saberes linguísticos que lhe possibilitem o domínio de uma escrita institucionalizada. Enunciativamente, diríamos mais: institucionalizada e subjetiva.

De alguma maneira, esta pesquisa revela-nos uma (d)enunciação ao olhar tergiversado – daqueles que usam evasivas; que voltam as costas – daqueles que na Escola encontram-se em condição de comprometerem-se e de responsabilizarem-se pelo ensino de escrita. Situação que representa talvez a injustiça que vigora silenciosamente há anos, há décadas, sem importar-se com aquilo que é a causa da existência da Escola, sem preocupar-se com a qualidade do ensino de escrita, sem preocupar-se com os desfavorecidos. Com isso, as responsabilidades sempre ficam em alhures, e abrem-se espaços para descomprometimento.

Pressupomos também que esta pesquisa, a partir de uma análise crítica sobre o ensino de escrita em Língua Portuguesa, constitui-se de subsídios teórico-analíticos que, de algum modo, contribuem com a formação de profissionais, abrindo espaços para a formação

reflexiva de professores de Língua Portuguesa. Entre esses espaços de reflexão, podemos pensar a respeito da posição de que a avalanche de propostas ao ensino de escrita em Língua Portuguesa, delegadas ao professor, não lhe dá garantias de resultados satisfatórios ao ensino de escrita, porque muitas vezes o professor perde a especificidade¹⁶⁷, que é ensinar o aluno a ler e a escrever, em meio a tantos objetivos, e porque, também, a aprendizagem está sempre para a ordem de uma possibilidade.

Além do mais, nesse processo em que se funda uma troca, “a relação docente nada mais é do que a transferência que institui; a ‘ciência’, o ‘método’, o ‘saber’, a ‘ideia’ vêm de viés; são dados *a mais*; são *sobras*” (BARTHES, 2012 [1971], p. 391, ênfases do autor). Por consequência, as sobras são, porventura, resquícios, vestígios, desse processo que se fundam no outro (no aluno) como algo apreendido, como cicatriz, marca, a constituir-lhe, porque o feriu em algum mo(vi)mento do processo. Infelizmente, nem sempre, há essas sobras, e o ensino de escrita não faz diferença na relação do aluno com a escrita, porque, como as análises apontam-nos, nessa troca, a relação do professor com o saber está frouxa; assim, o que chega ao aluno do dizer do professor é ouvido como “barulho”.

Especificamente, sobre o fracasso da escrita, parece-nos que a tentativa de solução é quase sempre por um modismo que simboliza a varinha de condão que faz aparecer a dose salvífica para a sua cura. Sobre o modismo, referimo-nos a uma proposta de ensino de escrita baseado nos gêneros textuais, implantada na Suíça Francófona pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004)¹⁶⁸, e que, por alguma razão, aterrissou em solo brasileiro. Esta pesquisa pode (de)enunciar que essa proposta é mais uma tentativa de tamponar a “tragédia” do ensino de escrita nas escolas públicas.

Ainda a respeito do fracasso da escrita, fazemos referência ao “comportamento de manada”¹⁶⁹, compreendido pela necessidade de o indivíduo pertencer a um grupo, cujo efeito

¹⁶⁷ Ao pensarmos sobre a função primária da Escola, ensinar o aluno a ler e a escrever, é importante também considerarmos a noção de alfabetização em sentido amplo, de modo a entendê-la como um processo contínuo e não fragmentário. Não se trata aqui de pensá-la, então, como uma etapa, mas um contínuo em que se estabelece a aquisição da escrita ao longo da Educação Básica. Talvez, se atentássemos por essa posição não fragmentária do processo de alfabetização, muitos fracassos seriam *remediados* e, assim, as finalidades básicas da Escola poderiam ser favoravelmente atingidas.

¹⁶⁸ A respeito da proposta de ensino de escrita baseado no gêneros textuais que se implantou na Suíça Francófona, fazemos referência aos pesquisadores Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004). Esses pesquisadores apresentam uma proposta de ensino de língua materna baseada em sequências didáticas, partindo do princípio de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira ordenada, com o cuidado de não considerá-los como objetos sistemáticos. Portanto, de acordo com os pesquisadores, uma sequência didática tem o objetivo de possibilitar ao aluno conhecer e dominar melhor o gênero. No Brasil, essa proposta ganhou força nos trabalhos da pesquisadora Roxane Rojo que promoveu uma implementação dessas propostas no ensino brasileiro a partir dos documentos oficiais.

¹⁶⁹ Há inúmeras áreas do conhecimento que fazem referência ao termo comportamento de manada, como na Filosofia, mais precisamente em Nietzsche, ao endereçá-lo a questões comportamentais religiosas; na Economia, em referência, por exemplo, a ocorrência de uma bolha especulativa; na Psicologia,

é, muitas vezes, uma atitude alienada. Essa atitude, por exemplo, concentra os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de escrita, em direção *aos modismos*, como o pertencimento a uma posição que se baseia nas discursividades constituídas em favor da afirmação de que “aquilo que vem de fora é melhor”. Esse movimento, então, “nos projeta na direção do abismo sem que haja espaço para a reflexão, para o questionamento do modelo, para a revisão dos conceitos já estabelecidos e que se cristalizam como dogmas de uma fé tragicamente cega” (TRIGUEIRO, 2005, p.279). Nessa situação, consideramos que, por sentir-se necessidade de pertencer a um grupo, o professor precisa estar em condição de automatizar a miscelânea das teorias, por exemplo, as dos gêneros textuais, e outras. A impressão é a de que tudo é gênero. Cristaliza-se esse ensino em um dogma, e o problema, quando se questiona, aponta-se para espaço da sala de aula.

Gostaríamos de ressaltar que, ao final de uma pesquisa, na condição de pesquisadoras e movidas por uma herança lógica, sistematizada e compartmentalizada, o esperado é a conclusão de um pensamento acabado. Mas, na posição em que nos encontramos, conforme as construções teórico-metodológicas, que empreendemos ao longo deste estudo, isso não é condição, pois mais apropriado é afirmar que o mais importante é continuar a pensar. Até porque “de onde nasce a variedade da linguagem humana, que é a capacidade de dizer de tudo” (BENVENISTE, 2005 [1952], p.66), há a abertura para pensar a língua não por um lado exclusivamente regular, mas por um lado em que se encontra o homem na língua, inserido em uma sociedade e cultura.

Gostaríamos também de afirmar que a nossa resposta àquilo que é comumente esperado de um trabalho de pesquisa – em se tratando de uma contribuição – está no empreendimento teórico que nos propusemos a fazer aqui. A “escolha” de Benveniste, como a de apropriarmo-nos de certos conceitos, a fim de fomentar as problematizações a respeito da problemática do ensino de escrita em Língua Portuguesa na Escola, permitiu-nos apresentar a sua relevância ao campo aplicado dos estudos linguísticos. Mais precisamente, essa decisão teórica deu-se a partir de um mo(vi)imento único e singular, por se tratar de nossas escolhas em teorizar a escrita em Benveniste e fazer avançar suas teorizações ao campo do ensino, de maneira que nos oportunizou a (re)configuração de um arcabouço teórico capaz de promover aberturas para outras possibilidades de teorizações e de investimentos profícuos ao estudo do processo de ensino e de aprendizagem de escrita e/ou do estudo da língua em funcionamento.

especificamente, a Psicologia das Massas, sob a influência do trabalho de Gustave Le Bon (1954) em seu estudo seminal sobre comportamento das massas, “Psychologie des Foules”, publicado em 1895.

Basicamente, esta escrita é uma escrita em (d)enunciação, pois, de um lado, desvela as experiências de linguagem daqueles indivíduos que, ao ocuparem, no espaço sócio-escolar, o lugar social de professores e alunos, por alguma razão, sentem-se velados por uma demanda que os impedem de ensinar e de aprender a escrita – e, até mesmo, a própria escrita – . Por outro lado, dizemos que esta escrita, que se encerra nesta página, abre-se para outras escritas, porque é também uma escrita de não querer dizer nada, mas de dizer tudo para nós. Na condição de professoras, saímos desta escrita (re)novadas¹⁷⁰ na responsabilidade da docência e, em especial, em função do ensino de escrita em Língua Portuguesa. Assim, finalizamos nossa escrita dizendo: “não me peça para permanecer (n)a mesma, é uma obrigação que rege nossa condição professoral: o olhar para o aluno, nosso interlocutor instaurado” (em fase de elaboração)¹⁷¹.

¹⁷⁰ No espaço do Direito, “novar” significa ‘renovar uma obrigação’, ‘novar uma letra, uma dívida...’

¹⁷¹ Afirmação em vias de publicação, de autoria de Cármén Lúcia Hernandes Agustini, da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia –MG, com publicação prevista para 2016.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. ; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido.** São Paulo: Moderna, 2010. 3 v.
- ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013, v. 2 e 3.
- ADAM, J. M. **Textes et types de textes.** Paris: Nathan, 1992.
- AGUSTINI, C. L. H. A produção textual em ambiente escolar e a problemática da coerência-compreensão. **Anais do III Simpósio Nacional de Letras e Linguística e II Simpósio Internacional de Letras e Linguística: Linguagem, Cultura, Identidade e Ensino.** Catalão, UFG, p. 883-898, 2013. Trabalho apresentado no III Simpósio Nacional de Letras e Linguística e II Simpósio Internacional de Letras e Linguística, Catalão, 2013
- AGUSTINI, C. L. H.; ARAUJO, E. D. ; LEITE, J. D. Émile Benveniste - Uma letra que encarna a linguagem. **Entremeios:** revista de estudos do discurso, Pouso Alegre, v. 10, p. 115-121, jan./jun.2015. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/232.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2015. Perfil.
- AGUSTINI, C. L. H.; BERTOLDO, E. S. A constituição de corpora em linguística da enunciação. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). **As bordas da linguagem.** Uberlândia: Edufu, 2011. p.121-133.
- AGUSTINI, C. L. H; BORGES, S. Z. S. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, p. 1-18, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987/14273>> Acesso em: 09 abr. 2015.
- _____.Petrificação de gênero e gênero escolar. Uma análise enunciativa sobre (im)possibilidades do ensino de escrita baseado em gêneros textuais. In.: SANTOS, H. S.; ASSUNÇÃO, K. L. F. (Org.). **Enunciação e discurso: língua e literatura.** Curitiba: Prismas, 2014. p. 193-220.
- ALVES, R.. **O melhor de Rubens Alves.** Coordenação de Samuel Ramos Lago. Curitiba: Nossa Cultura, 2008. 368 p.
- AMARAL, E. et al. **Novas palavras:** nova edição. São Paulo: FTD, 2010. 3 v.
- ARAUJO, É. D. **Implicações subjetivas na relação professor-aluno:** um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5526> Acesso em: 07 jan.2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- BARROS, M. **Exercícios de ser criança.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999. 48 p.

- _____. (1916). **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 347- 465.
- BARTHES, R. (1953). **O grau zero da escrita**. Tradução de Maria Margarida Barahoma. Coleção signos. Lisboa: Edições 70, 1997. 73p.
- _____. (1968) A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2012. p. 57-64. (Coleção Roland Barthes).
- _____. (1966; 1974). Por que amo Benveniste. In: _____. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2012. p. 207-213. (Coleção Roland Barthes).
- _____. (1971). Escritores, intelectuais, professores. In: _____. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2012. p. 385-411. (Coleção Roland Barthes).
- _____. (1975). Aprender e ensinar. In: _____. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2012. p. 224-227. (Coleção Roland Barthes).
- _____. (1976). Concedamos a liberdade de traçar. In: _____. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. 3. ed. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2012. p. 52-54. (Coleção Roland Barthes).
- BENVENISTE, É (1952). Comunicação animal e linguagem humana. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005. p.60-67.
- _____. (1956a). Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005, p.81-94.
- _____. (1956b). A natureza dos pronomes. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005, p.277-283.
- _____. (1958). Categorias de pensamento e categorias de língua. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005, p.68-80.
- _____. (1962). Os níveis da análise linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005, p.127-140.
- _____. (1963a). Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005, p.19-33.
- _____. (1963b). Saussure após meio século. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005, p.34-49.

_____. (1965). A linguagem e a experiência humana. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.68-80.

_____. (1966). A forma e o sentido na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.220-242.

_____. (1968a). Estruturalismo e linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.11-28.

_____. (1968b). Esta linguagem que faz a história. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.29-40.

_____. (1968c). Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.93-104.

_____. (1969). Semiótica da língua. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.43-67.

_____. (1970). O aparelho formal da enunciação. In: _____. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas: Pontes Editores, 2006. p.81-90.

_____. (1968-1969). **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução de Daniel Costa da Silva et.al. São Paulo: Unesp, 2014. 277p.

_____. **Baudelaire**. Limoges: Lambert-Lucas, 2011. 770p.

_____. Dernières Leçons – Collège de France 1968 et 1969. Paris: Éditions Gallimard e Éditions du Seuil, 2012, 210p. Resenha de: AGUSTINI, C. L. H.; ARAUJO, É. D.; LEITE, J. D. **Revista línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: RG, n. 30, p. 161 – 168, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao30/resenha.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BEZERRA, B. G. Agrupamentos de gêneros: discutindo terminologias e conceitos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011. p. 602-610. Disponível em: <http://www.abralin.org/abralin11_cdrom/artigos/Benedito_Bezerra.PDF> Acesso em: 06 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/LeiInstitutosFederais.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9.ed. Brasília:

Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45p. (Série legislação; n. 118). Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1>> Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. **Matriz de referência de língua portuguesa.** Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/matrices-de-referencia-professor>> Acesso em: 14 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.

Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Parte I – Base Legal. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. 109p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. 71p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 04 fev. 2013.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 2002. 244p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006. 239p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 19 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012: Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011 b. 100p. Disponível em: <file:///C:/Users/Selma/Downloads/GuiaPNLD2012_LINGUAPORTUGUESA.pdf> Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A Redação no Enem 2013.** Guia do participante. Brasília-DF, 2013. 41p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_ENEM_2013.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

_____. Ministério da Educação. **Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro.** Textos finalistas: edição 2012. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2013. 289 p. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/olimpiada-de-lingua-portuguesa-textos-finalistas-edicao-2012>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

CALIL, E. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In: MOURA, D. (Org.). **Língua e ensino: dimensões heterogêneas**. Maceió: Edufal, 2000. p. 29-40.

CARROLL, L (1865). **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos. Versão para e-book. 2002. Não paginado. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v.3.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p.59, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://www.sap.sp.gov.br/download_files/pdf_files/comite_de_etica_em_pesquisa_SAP/resolucacao-466_12-12.pdf> Acesso em: 01 maio 2015.

COQUET, J-C.; FENOGLIO, I. Introdução. BENVENISTE, É. (1968-1969). **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução de Daniel Costa da Silva et.al. São Paulo: Unesp, 2014. p.67-86.

CORACINI, M. J. R. F. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana – revista de estudos do discurso**. São Paulo, v. 9, n. 2. p. 4-24. Agos./Dez. 2014.

COUTO. M. O menino que escrevia versos. In: _____. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 131.

_____. M. Mia Couto: “O Brasil nos enganou”. **Revista Época**, São Paulo, abr. 2014. Entrevista concedida a Luís Antônio Giron. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/04/bmia-coutob-o-brasil-nos-enganou.html>> Acesso em: 12 out. 2014.

DESSONS, G. **Émile Benveniste: l'invention du discours**. Éditions in Press, Paris, 2006. 220 p.

DIAS, L. F. Modos de enunciação e gêneros textuais: em busca de um novo olhar sobre gêneros de texto. In: FONSECA-SILVA, M. da C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. (Org.). **Em torno da língua(gem): questões e análises**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 317-329.

DIAS, S. O que é um acontecimento? In: _____. **A lógica do acontecimento: Deleuze e a Filosofia**. Porto: Edições Afrontamento, 1995. p. 89-112.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, v. 22, p. 9-39, Jan./Jun. 1992.

FREIRE, M. **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. 103p.

FLORES, V. Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da linguística. **Linguagem & Ensino**, v.1, n.1, 1998. p. 3-32.

_____. Enunciação, singularidade e autoria. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria**. Análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação. Ijuí: Unijuí, 2008. p.255-271.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo, Contexto, 2008. 125p.

FOUCAULT, M. (1971) **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2011. 79 p.

GUERRA, A; CARVALHO, G. **Interpretação e método**. Repetição com diferença. Rio de Janeiro. Garomond, 2002. p.27-60.

GOIÁS. Lei nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012. Institui os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 27 dez. 2012.(Suplemento) Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm> Acesso em: 27 abr. 2015.

LORENZ, G. Diálogo com Guimarães Rosa (1965). In: _____. **Obras completas de João Guimarães Rosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.47.

MILNER, J-C. **Introduction à une science du langage**. Paris: Seuil, 1989. 702p.

ONO, A. Sobre as relações entre a linguagem e o homem: caminhos de leitura em Émile Benveniste. **Calidoscópio**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 255-260, maio/ago. 2014. Entrevista concedida a Carmem Luci da Costa Silva; Luiza Milano. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.122.13/4244>> Acesso em: 17 fev. 2014.

PAVEAU, M-A.; SARFATI, G-É. **As grandes teorias da Linguística**. Da gramática comparada à pragmática. Tradução de Maria do Rosário Gregolin et. al. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 62-84.

QUINTANA, M. (1973). **Caderno H**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2006. 419p.

RASTIER, F. **Eléments de théorie des genres**. Texto ! juin. 2001 (en ligne). Disponível em: <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html>. Acesso em 26 maio 2011.

_____. Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. **Langages**, Paris, n. 129, p. 97-11, mars. 1998.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao

trivium?. In: SIGORINI, I. (Org.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. **Português: literatura, gramática, produção de texto**. São Paulo: Moderna, 2010. 3v.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo, Cultrix, 2006. 279p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Tradução e organização de: Roxane Rojo e Glaís Sales. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 278

FUCHS, A. M. S. FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. F. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013. 286p.

TEIXEIRA, T. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, M. G.; BARBISAN, L. B. Enunciação e Discurso (Org.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012, p.62-74.

TEIXEIRA, R. Romaria. In: _____. **Romaria**. São Paulo: RCA, 1978. 1. disco sonoro. Lado B, faixa 1.

TRIGUEIRO, A. **Mundo sustentável**: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005. 302p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Parte I – Roteiro para a entrevista com o professor

1. O que você considera mais importante no ensino de Língua Portuguesa? Por quê?
2. Você acredita no ensino de escrita baseado nos gêneros textuais? Por quê?
3. Ao propor aos alunos uma intervenção de escrita, você opta por trabalhar com a tipologia textual ou com o gênero textual? Por quê?
4. Numa intervenção de escrita, você opta por apresentar aos alunos um modelo (um exemplar) de texto eleito para a prática da atividade? Por quê?
5. Quanto aos critérios de correção, quais você elege importantes para a correção escrita do aluno? Por quê?
 - ✓ Caso o professor aplique/utilize critérios de correção da produção escrita do aluno, propor-lhe o seguinte questionamento:
 - Como você aplica os critérios de correção: Você faz bilhetes? Resolve o problema de escrita do aluno?
6. Sobre o livro didático, você considera que a seleção de propostas para o ensino de escrita é pertinente? Por quê?

APÊNDICE B – Parte II – Roteiro para a entrevista com o professor

Atenção: Este material será entregue ao Professor de Língua Portuguesa (Anterior à entrevista com o (a) prof.(a) de Língua Portuguesa, (a) mostras de textos será entregue ao (à) professor (a), solicitando-lhe o manuseio do material e a leitura dos referidos textos), para isso será concedido ao professor um espaço, no mínimo de 03 dias, para a consecução dessa atividade.)

Ao conceber a entrevista, em se tratando da tarefa apresentada ao professor, a ele será apresentado o seguinte questionamento:

- ✓ Baseando-se nas (a) mostras de textos que lhe foram apresentadas: uma para o ensino de escrita da crônica (**((a))mostra e proposta de escrita 01**), outra para o ensino de escrita do conto (**((a))mostra e proposta de escrita 02**) e outra para o ensino de escrita do artigo de opinião (**((a))mostra e proposta de escrita 03**), faço-lhe o seguinte questionamento: na condição de professor(a) de Língua Portuguesa, ao propor uma produção escrita de uma crônica, conto e/ou artigo de opinião, você consideraria que a exposição dos alunos à(s) (a)mostra(s) (exemplares) de textos apresentados a você seriam pertinentes para um trabalho de escrita que resultasse numa produção adequada à aprendizagem do ensino de escrita atendendo aos gêneros propostos nesse trabalho?

✓ (A)MOSTRA E PROPOSTA DE ESCRITA 01: PARA O ENSINO DE ESCRITA DA CRÔNICA

(1) Esquadros
(Adriana Calcanhotto)

Eu ando pelo mundo
Prestando atenção em cores
Que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo
Cores!

Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção
No que meu irmão ouve
E como uma segunda pele
Um calo, uma casca
Uma cápsula protetora
Ai, Eu quero chegar antes
Pra sinalizar
O estar de cada coisa
Filtrar seus graus

Eu ando pelo mundo
Divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome
Nos meninos que têm fome

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

Eu ando pelo mundo
E os automóveis correm
Para quê?
As crianças correm
Para onde?
Transito entre dois lados
De um lado
Eu gosto de opostos
Exponho o meu modo
Me mostro
Eu canto para quem?

Pela janela do quarto
Pela janela do carro

Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?

Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

Eu ando pelo mundo
E meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço
Meu amor, cadê você?
Eu acordei
Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

Eu ando pelo mundo
E meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço
Meu amor cadê você?
Eu acordei
Não tem ninguém ao lado

Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle

(2) O homem; as viagens¹⁷²

O homem, bicho da terra tão pequeno
Chateia-se na terra
Lugar de muita miséria e pouca diversão,
Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
Toca para a lua
Desce cauteloso na lua
Pisa na lua
Planta bandeirola na lua
Experimenta a lua
Coloniza a lua
Civiliza a lua
Humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.
O homem chateia-se na lua.
Vamos para marte – ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
Pisa em marte
Experimenta
Coloniza
Civiliza
Humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro – diz o engenho
Sofisticado e dócil.
Vamos a vênus.
O homem põe o pé em vênus,
Vê o visto – é isto?
Idem

Idem

Idem.

O homem funde a cuca se não for a júpiter
Proclamar justiça junto com injustiça
Repetir a fossa
Repetir o inquieto
Repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira terra-a-terra.
O homem chega ao sol ou dá uma volta
Só para tever?
Não-vê que ele inventa
Roupa insiderável de viver no sol.
Põe o pé e:
Mas que chato é o sol, falso touro
Espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
Do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
Só resta ao homem
(estaré equipado?)
A dificílima dangerousíssima viagem
De si a si mesmo:
Pôr o pé no chão
Do seu coração
Experimentar
Colonizar
Civilizar
Humanizar
O homem

¹⁷² ANDRADE, C. D. *Poesia e prosa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979. p. 440-441.

✓ (A)MOSTRA E PROPOSTA DE ESCRITA 02: PARA O ENSINO DE ESCRITA DO CONTO

(1) Um apólogo¹⁷³

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prenho um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prenho, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

¹⁷³ Texto-fonte: Obra Completa, Machado de Assis, vol. II, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Publicado originalmente por Laemmert & C. Editores, Rio de Janeiro em 1896. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn005.pdf>> Acesso em 11 jun. 2014.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha: — Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária

(3) O RESTO É LENDA¹⁷⁴

Depois de expulsá-los,
Deus morreu.

(4) _ Diz que me ama.

_ Aí é mais caro.¹⁷⁵

¹⁷⁴ LAURENTINO, A. O resto é lenda. In: FREIRE, M. **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004. p.6.

¹⁷⁵ VILLA, B. In: FREIRE, M. **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004. p. 12.

✓ (A)MOSTRA E PROPOSTA DE ESCRITA 02: PARA O ENSINO DE ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO

IMAGINE¹⁷⁶

Ricardo Amorim

"Imagine seu salário pagando as contas e sobrando"

Outro dia, em Nova York, passando em frente ao edifício Dakota, onde viveu e foi assassinado John Lennon, eu me peguei pensando como seria se ele fosse um compositor brasileiro. No meu devaneio, imaginei-o cantando algo assim:

Imagine que não há mensalão
É fácil se você tentar
Sessenta e cinco impostos a menos
Para você pagar.
Imagine seu salário
Pagando as contas e sobrando.

Imagine que não há corrupção
Não é difícil
Nada de drogas e crimes
Educação de primeira
Imagine seu salário
Sobrando no final do mês.

Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas eu não sou o único.
Espero que um dia
Você se junta a nós
E o Brasil será melhor.

Imagine bons aeroportos
Será que você consegue?
Nada de fome ou miséria
E infraestrutura de primeira
Imagine seu salário
Sobrando no final do mês.

Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas eu não sou o único.

Espero que um dia
Você se junta a nós
E o Brasil será melhor.

Pena que John Lennon não foi um compositor brasileiro. Talvez não tivesse sido assassinado e hoje estaria tomando cuidado com as balas perdidas.

Mas, afinal, quanto custa a corrupção?

Os efeitos nocivos da corrupção são muitos e óbvios. Olhando apenas o lado econômico, ela prejudica a eficiência do gasto público e desestimula investimentos, reduzindo o crescimento, a geração de empregos, os serviços como educação e saúde, e a renda da população.

Estimar seu custo não é fácil. Corrupto não passa recibo, pelo menos não na maioria das vezes. Ainda assim, várias tentativas foram feitas para mensurar quanto é desviado da atividade produtiva através de atos corruptos no Brasil e no mundo.

Ainda que imprecisas, estimativas indicam que a corrupção reduz nosso PIB em até 2,3%, desviando, em valores atuais, cerca de R\$ 100 bilhões da economia brasileira todo santo ano. Se esse dinheiro não fosse surrupiado, seria possível ampliar em sete vezes o Bolsa Família. Outra opção seria dobrar os investimentos públicos em infraestrutura, melhorando estradas, ferrovias, portos, aeroportos. Outra ainda seria abolir o Imposto de Renda sobre rendimentos do trabalho, aumentando o poder de consumo de cada um dos brasileiros. Mais uma seria extinguir o IPI e o IOF, tornando produtos e financiamentos mais baratos no País.

Infelizmente, nada disso acontecerá. Pior, essas estimativas abrangem apenas custos mensuráveis. Além deles, há custos incomensuráveis significativos. Um deles é a perda de foco de outros problemas que limitam nosso crescimento. Enquanto o País acompanha a novela do julgamento do mensalão e a CPI do Cachoeira, projetos de reformas fundamentais não são nem discutidos no Congresso.

Outro custo incalculável é a desconfiança que se lança sobre o lucro, o qual deve ser um dos principais motores de qualquer economia capitalista saudável. Quanto mais o governo se envolve em atividades econômicas, mais suspeitas – corretas ou não – recaem sobre sucessos empresariais, com menos incentivo ao empreendedorismo, e como consequência menos crescimento, riqueza e empregos.

Corrupção não é exclusividade brasileira. Estima-se que, neste ano, o mundo perderá R\$ 2,5 trilhões, equivalentes à metade de tudo que será produzido no Brasil. Eliminá-la completamente é uma utopia, mas inúmeros casos de sucesso em reduzi-la, em outros países, mostram que combatê-la ferozmente vale muito a pena.

¹⁷⁶ ISTOÉ, 2233, 29/8/2012. Disponível em:<http://www.istoe.com.br/colunas-e-blogs/colunista/35_RICARDO_AMORIM> Acesso em: 12 set. 2012.

APÊNDICE C – Roteiro para a entrevista com os alunos

Parte introdutória da entrevista – situando o entrevistado

Como você já passou por um longo percurso na Escola e está na última etapa de sua educação escolar, assim chamada Educação Básica no Brasil. Queremos propor (ou simular) situações em que você compartilhe nesta entrevista sua experiência de escrita construída ao longo de seu percurso escolar.

SITUAÇÃO 01 – A sua sala de aula está preparando um livro de relatos (memórias). Para isso, entre as tarefas, você deverá responder às seguintes perguntas:

- a. A disciplina de Língua Portuguesa ao longo de seu percurso na escola permitiu que você escrevesse textos com frequência ou priorizou outras tarefas?
- b. Precisamente, no Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa oportuniza/ permite que você escreva textos com frequência ou prioriza outras tarefas?
- c. Fazendo uma retrospectiva de sua vida de aluno (a), quais são os modelos de produção escrita que você mais escreveu?
- d. Você se lembra de alguma produção escrita específica? (por exemplo, o modo como foi escrita, o que escreveu, o modo como o professor conduziu a tarefa ou algum acontecimento específico associado a esse momento de produção dessa escrita).
- e. Na escola, você já elaborou uma produção escrita cujo resultado baseou-se em alguma participação social efetiva? (Por exemplo: um abaixo-assinado para reivindicar alguma melhoria no bairro onde você mora; uma crônica para ser publicada no jornal de sua cidade; uma carta para o autor da obra do livro que você leu; um conto para o blog da Escola; a participação em concursos; e outras situações).

SITUAÇÃO 02 – A sua Escola participará de um Concurso *Nacional de Estrelas-Escritores*, patrocinado pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Na sua Escola, você foi o (a) escolhido (a). Esse concurso lhe permitirá uma viagem internacional com direito de conhecer um dos grandes escritores de obras conhecidas internacionalmente que se consagraram também nas telas do cinema. Entre os escritores a escolher, estão: J.K. Rowling, escritora inglesa da série *Harry Potter*; Tolkien (J. R. R. Tolkien), o consagrado escritor inglês da trilogia *O Senhor dos anéis*; e mais recentemente, a escritora norte-americana Suzanne Collins, de *Jogos vorazes*. Para ter direito ao contato com um desses ídolos, como tirar fotos, entrevistá-lo, a sua tarefa consistirá em apresentar um plano de trabalho em atendimento a seguinte proposta: Imagine que você será o (a) professor(a) de Língua Portuguesa no Ensino Médio e, para isso, terá que submeter seus alunos a uma proposta de uma produção escrita.

- c. O que você iria propor a seus alunos?
- d. Por que dessa escolha (ou Qual (is) a (s) razão (ões) dessa escolha) ?

ANEXOS

ANEXO A – Gravação em áudio de aula – Professora Adriana (código para referência: Aula, PA, 2014)

((Problemas com o gravador, mas foram poucos minutos que não foram gravados/registrados))

((problema com o gravador, mas foram poucos minutos que não foram gravados/registrados))

Professora Adriana: Bem, que mais? Só isso?

Aluno: ((Muitas vozes de alunos))

Professora Adriana: Comunicação. ((nome de aluno)) colocou uma palavra (aqui) que eu queria ouvir): a comunicação. O que que é a linguagem ()?

((a professora aguarda alguns instantes, com a finalidade de ouvir respostas dos alunos. Entretanto, eles não se manifestam))

Professora Adriana: Linguagem é comunicação?

Aluno: (É)

Professora Adriana: É. Pra que que serve a linguagem? Não é para nós nos comunicarmos? Qual é o único animal que tem a linguagem desenvolvida?

Aluno: (Ser humano)

Professora Adriana: O ser humano... O ser humano. Então, nós existimos também como seres humanos, porque nos temos isso aqui... a linguagem. Ela é muito mais do que a gente pensa que ela é. É:: existem alguns filósofos, (inclusive) a linguagem é feita para se comunicar e, também, para não se comunicar. Pode isso?... Porque aqui no texto de Luis Fernando Veríssimo ((referência ao texto O Gigolô de palavras)), o que ele fala? A linguagem serve pra quê?

Aluno: (Pra ser usada)

Professora Adriana: Ele ((Luís Fernando Veríssimo)) deixa bem claro pra que que a linguagem serve?

Aluno: ()

Professora Adriana: Ele ((Luís Fernando Veríssimo)) diz assim, olha, no segundo parágrafo: “ Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente COMO TAL”. Pra que serve a linguagem segundo Luís Fernando Veríssimo?

Aluno: ((Várias vozes de alunos)) (pra comunicar)

Professora Adriana: E quando eu falei que ela servia pra que a gente se comunique, e pra que às vezes ela não emite comunicação, ela não realiza esse processo. Como que é isso? Alguém pode me explicar?

Aluno: (Ninguém entende)

Professora Adriana: (Quando alguém diz) porque nós temos a linguagem verbal, a linguagem escrita, nós temos a linguagem dos (), nós temos a linguagem musical, né? Quando alguém usa a linguagem de alguma forma e NÃO É ENTENDIDO. Quando a gente vai construir uma linguagem, você tem que pensar que você que está construindo. Se você for construir uma linguagem escrita, se você for construir uma linguagem oral, você tem que pensar em você ou você tem que pensar em que vai te ouvir ou quem vai ler você?

Aluno: (Quem vai ler)

Professora Adriana: (Quem vai te ler) ou quem vai ler você. Por quê? Porque se você não for claro, se você não for coeso, se você não for coerente. A pessoa vai ver o que você escreveu ou vai ouvir o que você escreveu, porém você não vai conseguir se comunicar (). Resolve? Essa é só a função da linguagem? Não. Porém, em alguns casos, mesmo, é:: as pessoas tentando/se fazendo entender, ela (não emite) comunicação. Mas, esses casos, são casos específicos. Por ex. se você for ler a:: uma petição que foi encaminhada para o juiz,

hoje, com a bagagem de leitura que você tem, com o vocabulário que você tem, você vais conseguir entender?

Aluno: Superficialmente.

Professora Adriana: Superficialmente. Mas, você não vai entender no todo. ().

Aluno: ()

Professora Adriana: Sim. Mas daqui a 05 anos, se você tiver sua formação superior, você escolheu a área jurídica.

Aluno: ()

Professora Adriana: Você () Justamente, por quê? Porque até a linguagem é chamada de jargão. Vai ser a linguagem que você vai usar pra trabalhar... Concordam comigo? Da mesma forma se você continuar com o curso de Química. Qual é linguagem que você vai utilizar daqui a 4, 5 anos?

Aluno: ()

Professora Adriana: A linguagem da::: da química, você vai aprofundar essa linguagem, nomes de produtos químicos que eu desconheço, que não fazem parte do meu vocabulário. Então, a linguagem, gente, é o homem que constrói, de acordo com o quê? Com a vivência, com a cultura, com o nível escolar. Ela abrange tudo isso. Então, quem conhece a língua portuguesa tem que primeiro entender muito claramente o que é a linguagem, porque aí você vai poder é:: classificar, você poder identificar, poder entender, () o que está sendo dito. () umas pessoas falam conosco, e aí um dos ouvintes não entendem, aí (você não tem o que dizer). Já aconteceu isso aqui? (dizer isso, mas isso mesmo). Entendem isso? A linguagem faz parte do ser humano. É algo (nato) nosso. É importantíssimo pra língua portuguesa, porque na hora que você estiver produzindo um texto, é você como autor pra decidir o que você vai descrever e existe uma:::uma questão muito séria quando falo da produção do texto, porque você como autor, você produz e você produz para um leitor. Você acha que o leitor é ativo ou é passivo? Nessa situação de produção textual?

Aluno: Ativo.

Professora Adriana: Ativo. E o leitor?

Aluno: (Leitor ativo, só que é passivo porque está lendo algo de outra pessoa que fez)

Professora Adriana: () Ele é muito mais ativo, do que passivo, porque quando você lê um texto, um artigo, uma narrativa, quando você lê um conto, lê uma crônica, você está praticando ali, primeiro uma ação de ler; segundo ... () A linguagem é algo complexo que depende do autor. Autor é aquele que constrói.

(nesse momento, a professora Adriana procedeu à leitura compartilhada do texto O Gigolô de palavras, de Luis Fernando Veríssimo)).

() Sobre a proposta, que eu preparei para vocês e, atrás, há uma proposta. () A gramática, ela é pra ser servida. () Escrever claro e coeso é alguma coisa que tem a ver com talento?

Alunos: Não.

Professora Adriana: Não. Talento é algo... A MAIS que a gente desenvolve. Depende da gramática pra isso?

Aluno: A mais

Professora Adriana: A MAIS que a gente desenvolve. Depende da gramática pra isso? Também não. Bom, eu acho que eu trouxe uma quantidade de textos que não vai dar, por que eu enganei, né? Semana passada, não estavam todos aqui. Aí eu xerocopiei uma quantidade menor, eu gostaria que vocês ficassem em dupla para ler esse texto , vou dar 10 minutinhos só pra vocês discutirem rapidinho e aí eu vou passar uma folha de redação que eu preparei para vocês que atrás tem uma grade de correção, tá? Essa grade de correção diz respeito a mim. E hoje para encerrar a questão da linguagem que nós começamos na aula passada, vocês vão produzir pra mim um artigo de opinião sobre a linguagem, baseado em tudo que a gente comentou na aula passada e o que a gente discutiu aqui, hoje. Vamos lá.

Aluno: ()

Adriana: Sim. Para entregar hoje.

Aluno: ((Muitas conversas))

Adriana: Pessoal, em silêncio, tá?

Aluno: ((O aluno questiona sobre o que é o artigo de opinião))

Adriana: O artigo de opinião, você seleciona bem o assunto que você vai falar, você tem que ter conhecimento sobre ele, você tem que ter uma ideia formada sobre ele, e você vai escrever, você vai colocar sobre algo, você pode colocar em 1^a pessoa do plural, você também pode usar com o sujeito indeterminado, tá, assim, que você não vai colocar pessoalidade, deixar a pessoalidade de fora, e você vai escrever: introdução, o desenvolvimento é, no mínimo, dois parágrafos, e conclusão, a partir da (opinião) você vai colocar sua opinião sobre determinado assunto.

Aluno: É uma dissertação () ((vozes de alunos))

Adriana: É uma dissertação, mas em 1^a pessoa.

Aluno: Ah, em 1^a pessoa.

Adriana: Psiu!!! ((nome de aluno)), vamos ler!

((Desse momento em diante os alunos cada um ao seu modo respondiam a tarefa proposta pela professora. Alguns conversando em grupo; outros, em alguns momentos, davam ares de que escreviam, de alguma maneira forçosamente em razão de que a Professora caminhava pela sala e solicitava a eles a atividade escrita. Foram poucos que ao final da aula davam ares de que haviam quase concluído a atividade)).

ANEXO B – Material de aula – Professora ADRIANA

O gigolô das palavras

Luis Fernando Verissimo¹⁷⁷

Quatro ou cinco grupos diferentes de alunos do Farroupilha estiveram lá em casa numa mesma missão, designada por seu professor de Português: saber se eu considerava o estudo da Gramática indispensável para aprender e usar a nossa ou qualquer outra língua. Cada grupo portava seu gravador cassete, certamente o instrumento vital da pedagogia moderna, e andava arrecadando opiniões. Suspeitei de saída que o tal professor lia esta coluna, se descabelava diariamente com as suas afrontas às leis da língua, e aproveitava aquela oportunidade para me desmascarar. Já estava até preparando, às pressas, minha defesa (“Culpa da revisão! Culpa da revisão!”). Mas os alunos desfizeram o equívoco antes que ele se criasse. Eles mesmos tinham escolhido os nomes a serem entrevistados. Vocês têm certeza que não pegaram o Veríssimo errado? Não. Então vamos em frente.

Respondi que a linguagem, qualquer linguagem, é um meio de comunicação e que deve ser julgada exclusivamente como tal. Respeitadas algumas regras básicas da Gramática, para evitar os vexames mais gritantes, as outras são dispensáveis. A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer “escrever claro” não é certo, mas é claro, certo? O importante é comunicar. (E quando possível surpreender, iluminar, divertir, mover... Mas aí entramos na área do talento, que também não tem nada a ver com Gramática.) A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos¹⁷⁸ e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. Aquela sombria gravidade que a gente nota nas fotografias em grupo dos membros da Academia Brasileira de Letras é de reprovação pelo Português ainda estar vivo. Eles só estão esperando, fardados, que o Português morra para poderem carregar o caixão e escrever sua autópsia definitiva. É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua, mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Claro que eu não disse tudo isso para meus entrevistadores. E adverti que minha implicância com a Gramática na certa se devia à minha pouca intimidade com ela. Sempre fui péssimo em Português. Mas – isso eu disse – vejam vocês, a intimidade com a Gramática é tão indispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria.

¹⁷⁷ VERISSIMO, L.F. O gigolô das palavras. In: _____. **O nariz e outras crônicas**. 10. ed. v. 14. São Paulo: Ática, 2002. p. 77- 78.

¹⁷⁸ Necrólogos é aquele que realiza elogios sobre alguém falecido.

Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas exemplar conduta de um cáften¹⁷⁹ profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. Se bem que não tenha também o mínimo escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão¹⁸⁰. Não merecem o mínimo respeito.

Um escritor que passasse a respeitar a intimidade gramatical das suas palavras seria tão ineficiente quanto um gigolô que se apaixonasse pelo seu plantel¹⁸¹. Acabaria tratando-as com a deferência de um namorado ou com a tediosa formalidade de um marido. A palavra seria a sua patroa! Com que cuidados, com que temores e obséquios ele consentiria em sair com elas em público, alvo da impiedosa atenção de lexicógrafos¹⁸², etimologistas¹⁸³ e colegas. Acabaria impotente, incapaz de uma conjunção. A Gramática precisa apanhar todos os dias para saber quem é que manda.

¹⁷⁹ Cáften, gigolô, é aquele que vive da prostituição

¹⁸⁰ Calão é um linguajar grosseiro

¹⁸¹ Plantel é um grupo de profissionais.

¹⁸² Lexicógrafo é um dicionarista.

¹⁸³ Etimologista é aquele que estuda a origem das palavras.

ANEXO C – Gravação em áudio – Entrevista completa – Professora Adriana (Parte I)
– TEMPO: 00:15min58s (código para referência: Entrevista, PA, I, 2014)

Eu: O que você considera mais importante no ensino de Língua Portuguesa? Por quê?

Professora Adriana: Bom ((nome da entrevistadora))), é, como eu já disse, eu tenho uma carreira de 25 anos, e nesses 25 anos, eu perpassei desde a primeira série inicial até o ensino superior. Na questão, o que é mais importante no ensino de língua, eu, como professora, penso que é a possibilidade de talvez ou,vamos dizer assim, de ser é a questão da leitura, é, em consequência, seguida, a escrita. Eu penso que o aluno que tem o hábito de leitura, ele tem um avanço cognitivo, intelectual, e de raciocínio maior do que aquele que não tem a prática de leitura, a pessoa que lê, ela lê imagina mais, ela comprehende mais, a flexibilidade do pensamento dela é maior, em contrapartida, uma pessoa que não pratica leitura, então, eu acredito que hoje no ensino de língua se todos os professores gostassem de ler e priorizassem a leitura e fossem modelo pra uma sala de 30, 40, pra cada dois, pra cada três, a cada cinco, nós teríamos alunos no Ensino Médio com muito mais facilidade de compreensão, de intelecção, de fruição do texto do que nós temos hoje. Eu acredito que seja leitura.

Eu: Certo. Assim, você diz que você acha que a leitura também, porque é ela que possibilita (...)

Professora Adriana: Possibilita a questão da escrita.

Eu: Da escrita.

Professora Adriana: Sim.

Eu: Ela, a leitura, consequentemente vai dar (...)

Professora Adriana: Vai.

Eu: Dar engajamento para que o aluno tenha proficiência também na escrita.

Professora Adriana: Sim. Quando o aluno, quando ele lê e ele reconhece, ele lê, ele tem, acaba que naquela leitura dele uma/uma variedade, gama de textos, ninguém lê uma coisa só o tempo todo, entendeu? Até porque você lê coisas necessárias e coisas de prazer, livros necessários e livros de prazer. Então, você acaba tendo uma variedade, essa variedade já culmina nos gêneros textuais, a variedade de gêneros que nós que temos hoje, na mídia, em todos os aspectos da nossa vida, então quando a pessoa tem o hábito de ler, e ela realmente lê, ela enxerga tudo que tá a volta dela , no mundo, tudo que está a volta dela dentro do ambiente escolar, dentro do ambiente de trabalho, dentro da/da família, ela enxerga a ideologia de cada texto, ela enxerga o discurso, ela enxerga a intenção de cada texto, ela realmente, ela tem condições a partir dessa leitura, ela tem/ela tem/ela passa a ter condições de construir textos, não vou dizer similares, porque não é cópia, textos que vão também colocar, expor o pensamento que ela tem, até porque o leitor, ele não é passivo a leitura, ele é ativo, tanto quem escreve como quem lê são ativos nesse processo, né? E existe aí um campo de/de/de interpretação que vai culminar nessa questão da escrita, então, a leitura, ela precede a escrita. Eu acredito, assim, o aluno que não lê, por exemplo, não escreve, não estou dizendo que ele não escreve, ele escreve, porém ele não vai ter a mesma habilidade de manuseio com a linguagem escrita, como o que lê bem, não é o mesmo, entendeu? A desenvoltura não é a mesma.

Eu: Certo. Então, assim, você acredita que o mais importante seria a leitura, né? Então, assim, o professor teria que ter esse engajamento

Professora Adriana: sim

Eu: Além de ser um bom leitor,

Professora Adriana: sim

Eu: Um leitor proficiente, um leitor atuante, ele teria que ter esse engajamento, esse objetivo.

Professora Adriana: sim

Eu: Também na sala de aula.

Professora Adriana: Também.

Eu: Certo. Você acredita no ensino da escrita baseado nos gêneros textuais? Por quê?

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Eu... uma respos/essa/essa é uma resposta assim(...)

Eu: Polêmica.

Professora Adriana: Polêmica, é complexa, polêmica, é:.... eu/eu entendo que eu não costumo muito engessar os textos, eu/eu não gosto muito, por exemplo, se é crônica, isso é conto, isso, sabe, eu não gosto muito. Eu gosto de trabalhar o texto de uma forma mais livre.

Eu: Deixa só eu te perguntar, então, assim quando você coloca que você não gosta de engessar o texto, o que que seria assim, né, pensando nessa questão, o que que seria engessar esse texto?

Professora Adriana: É você/é você estipular que aquele texto faz parte de um gênero textual específico, porque às vezes, o texto, ele carrega características... de um gênero...te/existem hoje, existem contos que você lê, que você acha que é crônica... e que vem alguém e diz assim: - não isso é conto... _Mas por que não é crônica? Ou então você lê uma crônica, você acha que é um conto, e alguém vem e diz pra você: _ Não isso é conto. Isso não é crônica. - Por que não conto? Entendeu. Então, assim: _ É importante isso? É. Mas eu acho que isso no ensino de sala de aula é/é algo que talvez não seja tão relevante o aluno saber se é conto, se é crônica, se isso ou se é aquilo. Essa nomenclatura, ele tem que conhecer, ele tem que ler, ele tem que vivenciar, ele tem que experimentar, ele tem que sentir o prazer do texto, agora, engessar dentro da tipologia talvez numa série posterior, talvez no final é de um/de um/de uma série ou/ou depois que ele já estiver essa experiência com o texto, talvez isso seja adequado, porém é: já iniciar com essa/com essa... demarcação, talvez não seja algo que (...)

Eu: Então, você não acredita?

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Eu/eu não posso dizer que eu não acredito, porque eu também às vezes eu tem alguns textos que eles/eles lembram cara/as características são/são da crônica mesmo, né? e você acaba falando isso pro aluno (pra ele) entender.

Eu: Não, mais assim, eu estou dizendo assim, não necessariamente que o ensino da escrita seja baseado nos gêneros textuais.

Professora Adriana: Não, não acredito que o ensino da escrita tenha que ser calcado nos gêneros textuais.

Eu: Isso.

Professora Adriana: Não, não acredito nisso. O ensino da escrita, ele tem que ser calcado na leitura.... partindo do pressuposto da leitura.

Eu: Certo. Ao propor uma intervenção de escrita, você opta por trabalhar com a tipologia textual ou com o gênero textual? Por quê?

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Quando você fala é, isso que eu ia te falar, você falou uma coisa interessante na hora que você estava conversando comigo, tipologia e gênero é, eu entendo assim quase que como a mesma coisa ((risos)), né? É:: se uma tipologia, estudo do tipo, se é gênero também é tipo, é um tipo específico, né? É algo específico. Na verdade, a priori, quando você está trabalhando a questão da leitura que vai prescindir a escrita... numa série mais avançada eu/eu/eu gosto mais de crônicas, vamos dizer assim, eu vou usar mais crônicas, muitas vezes sem dizer pro aluno que aquilo é uma crônica, tá? É:: em séries, por exemplo, no inicio de/de Ensino Médio ou final do Ensino Médio, eu gosto dos contos, porque são mais imaginários, existem análises de conto que são/que são as análises mais simbólicas mesmo, a questão da metaforização, da temporalização, a espacialização que gera um metáfora dentro do texto e que você pode é levar o menino pra/prá ver outros/outros pontos, você associa com o in/hiper/hiper/hipertexto você pega, por exemplo, o filme que ele viu na internet, uma tela que ele viu, e você traz essa demanda de leitura toda pra dentro do conto, e ele percebe que tudo aquilo tá ali de/em forma de linguagens diferentes. Então, assim,

é::: eu não vou dizer que eu/que eu opto por uma tipologia específica, né? Eu acho que eu opto de acordo com a demanda que eu tenho, de acordo com o aluno que eu tenho, eu acho mais fácil trabalhar assim, o que que essa turma precisa, é uma turma que lê ou que não lê; se ela não lê, eu prefiro iniciar com os contos, porque eles/eles são mais metafóricos, são assim mais imaginários, né? Se ele já lê, já tem um pouco mais de maturidade, aí eu vou pra crônicas, porque a verossimilhança com a realidade, por uma pessoa que não tem hábito de leitura, ela vai achar que aquilo aconteceu e pode até gerar uma questão de/polêmica até dentro de sala de aula.

Eu: Mas, assim, pontualmente, se você vai propor uma intervenção de escrita, assim, você se preocupa mais com a questão do gênero, pontualmente, trabalhar, na hora da produção escrita do gênero ou da tipologia? Pontualmente, quando você vai falar sobre as estruturas, alguma coisa relacionada ao tema... Pensa assim nessa questão quando pontualmente você vai propor uma intervenção de escrita, você tem essa preocupação?

Professora Adriana: Numa intervenção de escrita ((pausa bastante longa))

Eu: Você se preocupa com isso: ou com a tipologia ou com os gêneros?

Professora Adriana: Eu acredito que talvez eu faça alguma menção em relação ao gênero, não de forma muito pontual entendeu, mas eu acredito que/que eu possa fazer sim em relação ao gênero.

Eu: Certo. Ok. Numa intervenção de escrita, você opta por apresentar aos alunos um modelo (um exemplar) de texto eleito para a prática da atividade? Por quê?

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Um modelo, um modelo, não. Eu opto por apresentar é textos que vão abordar ideia do qual/que fala sobre o tema que eu estou pedindo. Agora, um modelo pra ele, não. Eu vou/eu vou elaborar uma coletânea de textos que vão falar sobre o assunto do qual eu quero que ele se refira.

Eu: Sim, igual ao que você fez, né?

Professora Adriana: É.

Eu: Fez na sala de aula.

Professora Adriana: É.

Eu: Você propôs aos alunos escreverem um artigo de opinião, mas aí você trouxe um modelo, não necessariamente um modelo, mas um modelo de temática (...)

Professora Adriana: Um modelo de temática, justamente.

Eu: Podemos pensar assim.

Professora Adriana: É

Eu: Você trouxe um tema pra trabalhar (...)

Professora Adriana: Sim

Eu: A questão da construção do raciocínio dos alunos em relação aquele tema e depois você propôs uma abordagem (...)

Professora Adriana: Uma abordagem em relação à linguagem que era (...)

Eu: isso

Professora Adriana: Um dos pontos que/que o texto que eu abordei com eles que eu mais explorei no texto.

Eu: Então, é isso você acha pertinente, então.

Professora Adriana: É.

Eu: Intervenção de escrita.

Professora Adriana: Sim.

Eu: Ok. Quanto aos critérios de correção, quais você elege importantes para a correção escrita do aluno? Por quê?

✓ Caso o professor aplique/utilize critérios de correção da produção escrita do aluno, propor o seguinte questionamento:

➤ Como você aplica os critérios de correção: Você faz bilhetes? Resolve o problema de escrita do aluno?

Professora Adriana: Sim. É:: um dos critérios que eu/que eu acho mais importante na escrita do aluno é a clareza, é a coerência de ideias, a clareza de escrita. Geralmente, eu escrevo bilhetes, é:: e quando são casos, assim, que eu acho mais necessários, algum caso que, às vezes, é uma estranheza que você percebe que o aluno não tá é ou ele não está entendendo de repente, né? Pelo modo como ele escreveu, aí eu chamo o aluno em particular. No geral, eu escrevo bilhetes.

Eu: Ok. Sobre o livro didático, você considera que a seleção de propostas para o ensino de escrita é pertinente? Por quê?

Professora Adriana: ((pausa bastante longa)) Eu tenho uma certa aversão aos livros didáticos, eu não sei se...se eu faço bem, se eu faço mal, mas a língua, ela é tão viva, ela tão livre, ela tão..., quando você pega o poema O bicho, do Manuel, que você contrapõe com o texto científico que fala sobre a questão do homem, você pega uma crônica é:: de Rubem Alves ou um texto de Clarice Lispector que você associa com outro/com outro texto qualquer que seja e que você ali dentro você percebe a função do verbo de ação, do verbo no imperfeito, você percebe a função dos adjuntos adverbais, então, pra que que eu quero o livro que vai engessar o meu aluno a entender a gramática, ou a entender a literatura de modo tão restrito, algumas partes talvez, um exercício ou outro, ainda vai lá, mas usar o livro didático como uma bíblia, como aquela coisa é isso aqui que vou seguir, eu acho que eu, além de eu me engessar e subestimar a minha inteligência, eu vou subestimar o meu aluno também, né? Eu posso até causar nele aquela coisa, ele só consegue, se ele tiver o livro do lado, ele não vai conseguir pensar se ele não tiver aquela coisa pragmática, próxima a ele. Eu/eu uso o livro didático esporadicamente, quando eu acho que tem alguma coisa que é bacana, que vai/que vai é:: ser algo que o exercício que vai realmente propor a ideia que eu tenho de que a língua é livre, que ele vai lê, ter uma interpretação boa, porque, no geral, eles não são assim, né? ...Alguns livros agora estão vindo assim de forma melhor, com/com mais gêneros textuais, com a/com uma interpretação mais.../mais.../mais abrangente,.. mas eu/eu não sou muito de usar, eu prefiro muito, as questões, sou eu que elaboro, muitas questões, sou eu que pesquiso. E:: assim..., por exemplo, você pode pegar um panfleto, né? Quando você vai pensar numa cena de enun/enunciação, você pode usar um panfleto como exemplo, diversas variedades de panfletos culmina dentro de uma escola literária, dependendo do que você está trabalhando. O livro didático, ele não te dá essa possibilidade, né? Ele te coloca ali, ele é o centro, você...é:: faz aquilo que está sendo pedido. Então, em determinados momentos, dependendo da situação, talvez ele seja necessário, mas eu não acho que ele seja a prioridade do dia a dia.

Eu. Certo. É isso. Você tem mais alguma coisa a dizer sobre a escrita na escola.

Professora Adriana: Só pra/prá encerrar, ((nome da entrevistadora)) eu penso que nós ainda estamos muito aquém dessa questão da escrita , da questão da interpretação, eu acho que, nós professores mesmo,entendeu, a gente, a prática de leitura é ainda muito pouca, e a sala de aula tinha que ser um ambiente diferenciado, um ambiente que propusesse a leitura, que propusesse a leitura, né? E, hoje, quando você propõe, às vezes, o aluno, ele tá tão engessado, ele vem de anos anteriores tão engessado, que parece que você tá é:: embromando que você não está com vontade de dar aula e não é isso, ele não entende. Se a gente pudesse trazer Roland Barthes pra eles, é:: não traz, porque o menino vai entrar em paranoia, né? Ele não tem maturidade e ele não entende que ele é sujeito da leitura e, só em prática de leitura, ele vai conseguir compreender de verdade o mundo que está a sua volta, as intenções das falas, as intenções das produções de linguagem e, infelizmente, eu acho que a escola ainda perde muito nesse conceito de que língua portuguesa é regra, ou língua portuguesa é o exercício de leitura e interpretação que tá no livro, acompanhado de exercícios isolados de regras. Língua

portuguesa é leitura e pra que depois haja a questão da escrita. Você só consegue produzir depois que você conhece.

Eu: Certo.

Professora Adriana: É isso.

Eu: Professora ((nome da professora)), muito obrigada pela entrevista.

Professora Adriana: Por nada. Espero que seja/que esteja ao alcance

ANEXO D: Gravação em áudio – Entrevista incompleta – Professora Adriana (Parte II) (TEMPO: 00:16min21s) (código para referência: Entrevista, PA, II, 2014)

Eu: Baseando-se nos exemplares (mostras) de textos que lhe foram apresentados: um para o ensino de escrita da crônica (**proposta 01**), outro para o ensino de escrita do conto (**proposta 02**) e outro para o ensino de escrita do artigo de opinião (**proposta 03**), faço-lhe o seguinte questionamento: na condição de professora de Língua Portuguesa, ao propor uma produção escrita de uma crônica, conto e/ou artigo de opinião, você consideraria que a exposição dos alunos à mostra (exemplares) de textos apresentados a você seriam pertinentes para um trabalho de escrita que resultasse numa produção adequada à aprendizagem do ensino da escrita atendendo aos gêneros propostos nesse trabalho?

Professora Adriana: Sim. É:: ao observar a coletânea ((a professora esta se referindo à proposta 01)¹⁸⁴, é:: *Esquadros*, por exemplo, de Adriana Calcanhoto ((a professora refere-se à letra de música)), é:: escri/escrita poética que trata bem claro de questões do dia a dia, pertinentes à crônica. Eu acho que o modo de você fazer com que o aluno é:: dominar os gêneros textuais, os diferentes tipos de textos, né? Porque ele lê um texto com estrutura poética, mas ele tem que ter a competência de construir um texto com a ideia que esse texto traz em forma de narrativa ou ele lê um texto narrativo, e ele tira a essência desse texto e constrói, a partir de uma narrativa, uma poesia. Então, eu concordo sim, e::, inclusive *O homem e as viagens* ((professora refere-se ao poema *O homem; as viagens*, de Drummond)) me chamou muito a atenção porque:: é uma questão do ser humano, do existentialismo mesmo que parte até por uma questão um pouco filosófica do/do homem insatisfeito consigo, né? Ele conquista, conquista, e ele busca a conquista que não satisfaz que deixa de/de satisfazê-lo, né? que também (dá tratando) construir um crônica, como da pra você argumentar em relação ao homem do século XI que vive essa/essa intensa é::busca de si mesmo e, na verdade, nunca se encontra ... né?

Eu: Então, considerando que a proposta 01 é a escrita de uma crônica, você acha que o aluno pode vir a ter uma reação em relação à estrutura dos textos, por estarem representados em poema? Nesse caso, poderá haver certa resistência do aluno ao modo como os textos se dispõem ou você acha que essa resistência seria pertinente também para problematizar a questão do gênero (...)?

Professora Adriana: Eu acho que, se a resistência, se ela acontecer, ela é pertinente, e quando ela acontece, é bom, pra você deixar as coisas, as/as/ os fatos bem claros, me/ eu sei que estou trabalhando poesia, é um texto com estrutura poética, que tem verso, que tem estrofes, separados, bem claros, mas o que eu peço é um outro tipo de escrita, então, ele tem que entender que o domínio de escrita, você não pode ter, por exemplo, vou dar um exemplo de crônica para pedir uma crônica, isso não existe, o aluno não precisa disso, entendeu? É raciocínio. Ele tem/ele leu outras crônicas no passado, ele trabalhou outras crônicas em outros períodos. Então, ele tem esse domínio, meu aluno tem esse domínio de escrita, né? Então, que que acontece mesmo que surja vai ser pertinente então pra deixar claro, pra mostrar pra ele que é um trabalho necessário, A TRANSFORMAÇÃO de textos, você tem um texto que trabalha uma ideia em forma poética (como dessa) no caso de *Esquadros*, no caso de *O homem e as viagens* ((professora refere-se ao poema *O homem; as viagens*, de Drummond)),

¹⁸⁴ A título de esclarecimento: I. **Proposta 01:** para o ensino de escrita da crônica; exemplar/(a) mostra de textos: a letra de música *Esquadros*, de Adriana Calcanhoto; e o poema *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade. II. **Proposta 02:** para o ensino de escrita do conto; exemplar/(a) mostra de textos: o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis; dois contos retirados da obra *Os cem menores contos brasileiros do século*, de Marcelino Freire; **Proposta 03:** para o ensino de escrita do artigo de opinião; um exemplar de texto: um artigo de opinião, *Imagine*, de Ricardo Amorim.

todos os dois são poéticos, e eu pego o tema, o assunto desse texto, e construo outro em forma de crônica, da mesma forma, eu pego um texto () um texto, um/um/uma crônica ou um conto e o transformo em um texto poético, com a mesma ideia, o que vai prevalecer não é a estrutura, que eu vou cobrar é a ideia. Essa estrutura, ele já vem aprendendo isso desde quando ele entrou na Escola, que isso acompanha a questão da alfabetização e o letramento, a variedade de textos que tem que ser trabalhado, que as Escolas trabalham, né? Se porventura, houver alguma deficiência nisso, então, é momento de sanar, e a forma melhor é lendo e escrevendo, tentando fazer para reconhecer isso.

Eu: E sobre a (mostra) de textos para o trabalho do ensino do gênero conto?

Professora Adriana É, na verdade, () eu trabalho um conto pra tratar de outro conto ... é:: eu acho que não faria assim, como professora, eu pegaria, por exemplo, uma crônica pra trabalhar um conto, ou pegaria um poema pra trabalhar um conto, ou pegaria uma notícia de jornal mesmo, fato jornalístico, e pediria pra que os meninos, daquela notícia a transformasse em conto, que colocasse ali uma linguagem mais figurativa, narrando mesmo o fato, mas uma forma que fosse um conto, que eles tendessem pro fantástico, que ele imaginasse [...]

ANEXO E – Gravação em áudio de aula – Professor Luís (código para referência: Aula, PL, 2014)

[...]

Aluno: ()

Professor Luís: Oi?

Aluno: ()

Professor Luís: [...] Pessoal, então, vamos lá, matéria nova, eu acho que eu vou ter que chegar pra cá... (ruídos de carteira ou mesa sendo arrastada e algumas vozes; provavelmente, o professor procura um lugar melhor para se posicionar durante a exposição do conteúdo aos alunos)... (Obrigado), ((nome de aluno))! Vamos lá, então... bem, gente, a gente está estudando os gêneros literários... já estudamos dois deles, estão lembrados?

Alunos: (Sim)

Professor Luís: Lírico?... e o Épico, não é? Agora (), o dramático, beleza?

Alunos: ()

Professor Luís: Tá? Lembrando, é muito importante saber que isso aqui é uma classificação tradicional, tá?..., ou seja,... tá... remota. Aí, um passado de escritores que (tentavam) produzir textos com características muito (delimitadas), eu disse pra vocês que é muito importante a gente saber as características de cada um, né? Em relação ao (conteúdo), tema, ou em relação à forma também, mas é importante, também, a gente saber que... esses... essas características que antes eram muito distantes, quer dizer, cada um ali no seu quadradinho, né? Hoje, a gente já tem o que () a gente, na última aula, aqui, vocês trouxeram as músicas eu vou ter que infelizmente seguir em frente, não vou poder terminar aquelas músicas () senão a gente não vai (andar) com a matéria ta? () infelizmente eu vou ter seguir, se vocês me mostrar pra eu considerar como () tá bom Tauany?

Aluno: É:: Aquilo lá valeu ponto () não valeu?

Professor Luís: Não.

Aluno: Não. ()

Professor Luís: Não, era só pra gente ter uma aula mais dinâmica mesmo, tá? Pra gente extrair as características do gênero, né? Então, a gente viu em algumas músicas, por exemplo, e isso também acontece nos poemas onde predominava o que... o objetivo do eu lírico era expressar os seus sentimentos, mas eu não sei se vocês estão lembrados, muitas das músicas que vocês trouxeram tinham uma história sendo contada (), tá? Então, a gente tem uma mistura desses gêneros hoje... a gente está falando de música, mas na literatura não é diferente, tá? Pode ter um poema onde predomina características do gênero lírico, mas que pode ser também uma narrativa... tá? Então, eu vou voltar nisso aí ao final da aula... bem... vou seguindo aqui... é:: o que vocês acham que essa imagem ((imagem de homens fantasiados como em uma apresentação em um circo)) tem a ver com dramático?

Alunos: ((Alguns alunos, ao mesmo tempo, respondem ao professor, não sendo possível entender a resposta))

Professor Luís: Nada? O que vocês conhecem como DRAMÁTICO? O que que é DRAMÁTICO?

Alunos: ()

Professor Luís: O que mais?... Muita gente relaciona o DRAMA, O DRAMÁTICO a algo que é triste... “o jogo do Brasil foi DRAMÁTICO” ((risos))... muita gente pode considerar como uma tragédia, né? É uma tragédia aquilo ali não é? Bem... DRAMÁTICO aqui..., dentro dos estudos literários, vai ter um significado, vamos dizer assim, próximo a esse (), mas vai adquirir um significado um pouco mais específico... DRAMÁTICO vem da palavra drama, que significa ação... ação... então () você falou aí que tem a ver com expressão não tem?

Mas será que é a mesma expressa o que a gente vê lá na poesia lírica? ... Que tipo de expressão você acha que tem aí?... O que vocês acham? Hein, ((nome de aluno))? Ah?...
Alunos: () ((risos))

Professor Luís: Bem... tem a ver com a expressão, né? de um texto... Inicialmente, tem escrito o roteiro, por exemplo, tá? E esse roteiro, o texto dramático, ele é um texto que inicialmente é escrito, tá? [...], mas ele é um texto para ser... encenado, representado, a gente ainda pode considerar... interpretado... e aí, aqui, talvez, a gente pode considerar essa questão da expressão, por quê? Porque cabe ao ator, tá? ler esses textos, não é? E lá vai ter a indicação, por exemplo, de como ele deve agir em cada cena, de como ele deve representar aquela fala... com surpresa, com tristeza, né? Quais os gestos, lógico que ali como () ele pode incluir coisas a mais ali, mas que têm a ver com o personagem também, né?... Vamos assistir aqui... ,aliás, antes,... vamos fazer um movimento inverso aqui hoje..., primeiro, () pra vocês o texto () só passando... eu disse que o texto dramático ele..., inicialmente, ele é escrito, tá? Depois ele vai para o palco, tá? Ou depois ele vai para TV, ou depois ele vai para o cinema, tá? Mas, inicialmente, ele começa assim, tá? Bem... aqui vocês têm um trecho... tá de *Romeu e Julieta*... *Romeu e Julieta* foi escrito por quem?

Aluno: Shakespeare.

Professor Luís: Shakespeare?

Alunos: ()

Professor Luís: Shakespeare era de onde mesmo?

Alunos: (Inglaterra)

Professor Luís: Da Inglaterra, né? Era inglês e Shakespeare, gente, se tornou muito conhecido pelas suas peças teatrais. Existe até um filme que é feito em Hollywood () “Shakespeare Apaixonado”, que tenta né? de uma forma bem adaptada, né? porque não é tão fiel assim, contar a história desse... desse grande dramaturgo que foi Shakespeare, né? Então, ele escreveu muitas peças as quais eram encenadas na sua época, tá? Vamos dar uma lidinha aí... é::, então, () vamos ficar atentos aqui aos (detalhes desse trechinho)... ((leitura em voz alta do trecho do trecho dramático, de Shakespeare, entregue aos alunos. Em seguida, o professor apresenta aos alunos um vídeo de um recorte de uma cena de *Romeu Julieta*)).

[...]

Professor Luís: Muito bem. Essa é uma outra característica do gênero dramático... a gente viu que no (vídeo) o texto vai estar em primeira pessoa, não é que vai predominar... predomina a primeira, (), e aqui o que acontece? Nós não temos/

Aluna: Narrador.

Professor Luís: Narrador... a própria personagem... tá? As próprias falas, os próprios diálogos eles vão permitindo que a gente vá construindo a história, tá? Agora, o que que acontece, no caso aqui do vídeo né? Ok! () se a gente tivesse apenas o texto aqui como que é que eu vou saber como é que está a Julieta nessa cena? Esquece o vídeo?...

Alunos: ((Alguns respondem de modo bastante baixo))

[...]

Professor Luís: A gente vai ver aqui agora... movidos pelas paixões... PAIXÕES aqui, fiquem atentos, porque a gente está falando tudo em relação à Grécia... paixões aqui... vem do grego () o que que é isso? Não é paixão que a gente fala (), de amor, tá? aquele sentimento avassalador () e tudo mais... não... paixões para os gregos está relacionada a qualquer tipo de sentimento/

Aluna: Ah, eu achei que era erotismo ()

Professor Luís: Provocado... por algo ou alguém... então, o erotismo, eu falei no início, lembra? Que () do Vinícius de Moraes? Foi lá que eu falei do erotismo?

Aluna: (É só lá?)

Professor Luís: Não, não é que é só lá, mas, aqui, eu estou querendo te mostrar é que paixões aqui, nesse sentido, dado aqui, olha,... personagens nobres movidos pela paixões não quer dizer necessariamente que seja um sentimento de amor..., mas pode ser, por exemplo, a pessoa foi provocada por sentimento de raiva, de ódio, tá?

Aluna: ()

Professor Luís: PAIXÕES... porque paixões aqui tem a ver com sentimentos... com uma emoção que é provocada tá?... certo?... Está claro, gente! Então, tá?... TEMA SÉRIO... Então, a gente falou nisso aqui, né? () geralmente, uma tragédia... vamos ver uma cena aqui tá, uma tragédia, uma tragédia grega, né? porque, Shakespeare, ele já é () século (XVI, XVII) tá? Então, vamos ver lá (), a gente vai ver um trechinho aqui de uma peça (chamada) *Medeia* ()... tá?... Aqui, vocês veem, né? a sinalização dos personagens, tá?... Jazão é um dos personagens principais... as rubricas que vocês vão ver presentes aí, sinalizando para a gente o que que está acontecendo na cena... bem... o que é coro? Será que é o personagem que se chama coro?

Alunos: ((muitos respondem ao mesmo tempo, não sendo possível definir as falas)).

Professor Luís: Então, era o quê? Era um grupo de pessoas que fazia parte do teatro. Então, pensa lá, naquela época, () um palco improvisado, né? Então, tinha o personagem (), Jazão, tinha o personagem () *Medeia*, tinha um coro que ficava ao lado... e juntos... falavam, né? Anunciavam essas falas aqui. Vamos dar uma olhadinha, por que será isso é uma tragédia, né? ((leitura em voz alta do trecho do trecho de *Medeia*)).

[...]

Professor Luís: Por isso que a gente fala que aquilo lá é uma tragédia, né? ((risos)). Então... vamos seguindo aqui... está claro aí, gente, a questão da tragédia?... Então, é um acontecimento triste, pode acabar em morte, tá? Personagens que são nobres ali a gente tem um deus, um semideus, né? Sendo um personagem, temos então personagens mitológicos aqui no caso do Jazão/

Aluno: (Professor,)

Professor Luís: Oi... tá?... Bem, e a COMÉDIA? Tá, a COMÉDIA.... Eu vou pedir agora que alguns alunos deem uma saidinha e voltem... já vai dar pra...

Aluno: (Professor), deixa eu ir no banheiro!

Professor Luís: Vá num pé e volte noutro... rapidinho, tá, gente? Por favor!... Bem, vamos lá então..., a COMÉDIA..., ela é uma outra modalidade aqui de texto dramático na Grécia Antiga também, também estudado por Aristóteles e, segundo ele, gente, a comédia... tá... então, tem a mesma origem da tragédia... qual que é a origem?

Aluno: Na Grécia.

Professor Luís: Só que a tragédia é mais leve né? Ela faz a gente rir, ela faz a gente ficar mais... né? Os temas são mais simples... não deixam a gente tão tenso...

Aluno: Os personagens são normais.

Professor Luís: É os personagens são personagens comuns... cotidianos, aí... é a mulher fofoca lá que fica vendo todo mundo pela janela e falando da vida alheia, tá?... é a mocinha interesseira... é um (padre) que, às vezes, descobre (), então, aqui, a gente vai ver essas pessoas comuns, não tem nada de semideus, não tem nada de personagens nobres, é o vendedor da feira... tá?... Então, por isso que eu disse que são personagens humanos e reais..., os fatos são fatos cotidianos,... [...].

[...]

Professor Luís: Por causa disso, tá?... é: olha, eu vou dar um minutinho... só pra eles chegarem aqui, tá?... O que que eles vão fazer?... Para a gente tornar a nossa aula mais dinâmica... é: vamos ver o que eles (vão arrumar) tá? ((riso))... Eles vão encenar um trecho de uma peça para vocês..., no caso, eu vou só ler um resuminho da peça para vocês, para

situar vocês na peça tá? A peça é *A Megera domada*, de Willian Shakespeare também, tá? [...].

[...]

((Neste momento, o professor organiza a sala para a apresentação da encenação de um trecho de uma peça teatral *A Megera domada*, de Willian Shakespeare)).

[...]

Professor Luís: Pessoal, vamos lá então? (). Bem, então, vamos lá gente! Então, () viu aqui ((muitos conversam ao mesmo tempo))... vamos terminar aqui então o assunto, tá? Bem,... a gente viu aqui algumas características gerais do gênero, tá? do gênero dramático,... apontei para vocês aí as diferenças,... que o estudo do gênero dramático teve origem na Grécia Antiga que, segundo Aristóteles, se divide em dois, duas modalidades, tragédia e comédia. Hoje a gente tem uma mistura dos dois que é a () que é uma mistura dos dois, tá? Bem,... falando um pouquinho mais da história..., na Idade Média,... muitos se apropriaram deste gênero também com determinados objetivos... (exemplo, durante a idade média) a instituição mais poderosa da sociedade

(), a igreja,... a igreja, gente, ela é responsável por dizer como as pessoas deveriam pensar, como as pessoas deveriam agir, ela é quem controlava, né? Podemos dizer aí o pensamento da sociedade, o que que poderia chegar até o povo, o que não poderia, né? [...]

Aluno: Uma encenação.

Professor Luís: Uma encenação, beleza? Bem, aqui, a gente vai ter também duas modalidades diferentes... Enquanto, na Grécia Antiga, tem a tragédia e a comédia, aqui a gente vai ver o auto e a farsa... Qual a diferença entre os dois?... Alguém já ouviu falar?... Conhece algum auto?

Aluno: (O Auto da Comadecida)

Professor Luís: Qual que é o tema de *O Auto da compadecida*?

Alunos: ((Alguns alunos comentam que já conhecem, já assistiram a *O Auto da compadecida* ou já o encenaram)).

Professor Luís: Isso. O auto, ele tem uma temática... religiosa... tá?... como o ((nome de aluno)) colocou..., os personagens, eles representam... Pessoal!... Eles representam conceitos abstratos... como, por exemplo, né... depois, eu vou mandar aquela apresentação para vocês, tá? Como, por exemplo, o pecado..., a luxuria..., a gula..., a virtude..., a bondade,... tá?... Então, aqui vai ter um simbolismo muito grande, tá? Então, aqui tinha uma imagem que eu trouxe pra vocês, inclusive de uma cena de *O Auto da compadecida* representada no teatro, onde a gente tem um personagem em cores preta e vermelha, tipo um chifre, né? um rabinho, simbolizando ali o diabo, SIMBOLIZANDO o diabo, ou seja, as cores, o figurino, está muito relacionado ao que a gente associa ao diabo né? ((Aqui professor faz uma exposição sobre as características do auto e da farsa))

Professor Luís: Então tá, aqui eu dei um exemplo, mas, no texto, a gente vai ver isso melhor, né? Então, vai ter uma crítica social muito grande, tá, o Gil Vicente , ele era muito venenoso, ele era muito crítico, né? Vocês, vejam lá no *Auto da Barca do Inferno*, né? Onde há uma temática religiosa, mas a gente vê a crítica dele muito grande à questão... religiosa ali dentro, tá? Mas a gente tem outros costumes ali dentro? Temos, cada personagem ali representa um tipo social , tá? Cada um representa um tipo social ali... Bem, deixa eu ver se tem mais alguma coisa que eu preciso falar com vocês... eu acho que é isso ,tá, pra fechar aqui... bem no final desse capítulo... que a gente está estudando, vocês vão ver lá... um assunto extremamente importante... porque... é onde o bicho pega, uma (prosa)... O que significa dizer... que a classificação dos gêneros literários, ela é uma classificação limitada? Por que eu posso dizer que classificar todos os textos que existem ou épico, ou em lírico ou em dramático é limitar?

Aluno: ()

Professor Luís: Por que a gente pode () uma classificar limitada ()?

Aluno: () Vários tipos de texto então, às vezes um tema abordado, um texto abordado na história pode () um ou outro, mas também pode fugir daqueles três, porque são temas muito variados.

Professor Luís: Exatamente... Então, a gente vai ter o quê? Vai ter uma mistura desses gêneros ou, às vezes, () totalmente diferente, tá? Então, aquela classificação, a gente vai dizer que ela é limitada por causa disso... É importante a gente ter um ambiente de escola, um ambiente de escola, aprendizagem, para a gente saber o que caracteriza cada um, porque se a gente pegar um texto onde está tudo misturado, como identificar isso daqui? Como identificar traços de cada um se a gente não souber as características deles? Vocês estão entendendo porque que a gente fez esse percurso? A gente, primeiro, estudou cada um, estudou (as características) de cada um, e, agora, nós vamos (), tá? E ver isso tudo junto e misturado, tá bom? Então, há uma limitação... Dentro do livro de vocês ((livro didático)), me parece, na página 54, se vocês tiverem com o livro aí, peguem, por favor,... a gente vai ver um exemplo disso, em um texto literário/

Aluno: Página cinquenta e quatro?

Professor Luís: Página cinquenta e quatro se não me engano, ah não, não é cinquenta e quatro não, espera aí... cinquenta e dois, tá? cinquenta e dois... Eu queria aqui duas pessoas para ler para mim porque eu já falei demais/

Aluna: Deixa eu ler?

Professor Luís: [...] Está aqui embaixo, está vendo aí? Depois da última carta? Então, é importante a gente saber localizar essas informações aí... o autor () deve ser, né? Vamos dar uma lida nesses textos aí para a gente ver como que essa questão da limitação dos gêneros poderia ser aplicada aí, tá? ((nome do aluno)), então, solta o som aí.

((Professor dá espaço para o aluno proceder à leitura em voz alta do trecho de *As ligações perigosas*, do francês Choderlos de Laclos, publicado em 1782. Esse trecho é intitulado de Carta IV – Do visconde De Valmont à marquesa De Merteuil, em Paris – e Carta V – Da marquesa De Merteuil ao visconde De Valmont –).

Professor Luís: E aí? O que está acontecendo nessas duas cartas? Dá para a gente construir um enredo a partir disso?

Aluno: Uma discórdia.

Professor Luís: Uma discórdia? Qual é a discórdia?

[...]

Professor Luís: Isso. Dá para a gente ver, perceber, aí que há um emissor e um destinatário...

((muitos respondem ao mesmo tempo ainda citando características da carta, data e local))

Professor Luís: Isso. Data e local... O que mais?... O que é comum em uma carta e a gente tem aí?

Aluna: Não existe a voz do narrador.

Professor Luís: Não existe ou alguém aí está ocupando esse lugar? O que você acha?

Alunos: ((muitos respondem ao mesmo tempo, não sendo possível concluir uma fala, ou uma resposta certa))

Professor Luís: O próprio emissor e destinatário estão contando, não estão? Então, a gente fica sabendo o que está acontecendo pela voz deles... Então, eles são sim de certa forma, uma espécie de narrador aí, tá? Só que a diferença é que eles estão contando algo... é:: Hoje, como as pessoas não escrevem mais cartas, né? [...]

Alunos: ((conversam ao mesmo tempo))

Professor Luís: Vamos lá?... dando notícias de mim aí, no caso, né? Então, a gente vê traços aí... de uma carta..., características que fazem disso aí uma carta..., mas a gente vê tanto em relação à estrutura, né? Ou seja, aí a temática, a forma como o texto é passado, com (humor), né? Mas a gente também vê que é uma narrativa, tem uma história sendo construída aí... Se a

gente ler as cartas em sequência, igual a gente leu a quatro e a cinco..., a gente vê que, juntando as informações, a gente vai construindo um enredo para a história... Olha, tem esses dois personagens... , esse aqui está interessado na fulana..., essa aqui vai contra..., tem uma discórdia aqui no meio... ,tem um conflito aqui no meio dessa história, tá? Então, aqui, a gente () um exemplo dessa questão dos gêneros, porque a carta, na verdade, ela nem é um texto literário, tá? A gente vai dizer que ela é um gênero do discurso, um gênero textual, a gente vai ver isso mais adiante no conteúdo aqui. Apesar de eu já ter falado um pouco sobre isso para vocês aqui, mas, a literatura, ela pode se apropriar desses textos que a gente tem aí, a gente usa com uma função utilitária, vamos dizer assim, a carta tem uma função de quê? Comunicar isso para alguém... para alguém, tá?... a gente poder usar... vários escritores usam as cartas como uma forma de construir uma história, uma narrativa, então a gente vê que eles/ que eles se misturam..., e a gente ainda pode pensar aqui..., quando vocês disseram que há uma discórdia... Então, há uma expressão de sentimentos, uma reação ao que foi dito pelo outro remetente, pelo outro personagem... [...] Eu trouxe aqui também, a título de curiosidade..., né? um outro tipo, né?... ali... *As ligações perigosas*, como vocês viram aí, tem cartas de um para o outro, o outro responde, então a gente tem vários emissores e destinatários... Aí, eu não trouxe... é... não trouxe, eu iria trazer só para mostrar para vocês... tem uma poetisa portuguesa também... que ela... as cartas dela ficaram muito famosas..., chama-se CARTAS PORTUGUESAS... o nome da poetisa..., da poetisa não, da escritora é Mariana ()
((O professor faz uma breve exposição sobre a obra *Cartas portuguesas*, relacionado-a com *As ligações perigosas*)).

Aluno: O livro inteiro?

Professor Luís: O livro inteiro são cartas..., esse aqui também, tá?... São só cartas..., mas a gente vai ligando uma carta na outra e vai construindo uma grande narrativa, tá?... Alguma dúvida em relação a esse conteúdo?...

Alunos: Não.

Professor Luís: Então, rapidinho, em fileiras agora, tá? Vamos lá!

Aluno: (Professor), o (((nome de aluno)) desmaiou)

Professor Luís: Teste, agora!

Aluno: (Professor), espera aí ((muitos falam ao mesmo tempo)).

Professor Luís: Vamos lá!

Aluno: (Professor)!

((A gravação termina com os alunos se preparando para fazer o teste solicitado pelo professor)).

**ANEXO F – Gravação em áudio – Entrevista completa – Professor Luís (Parte I) –
TEMPO: 50min40seg¹⁸⁵ (código para referência: Entrevista, PL, I, 2014)**

Eu: ((nome do professor)), o que você considera mais importante no ensino de Língua Portuguesa?

Professor Luís: Olha, ((nome do entrevistador)), eu só quero ressaltar o seguinte ((risos)), é::/é o que eu considero importante, porque muitas vezes o que eu quero, eu não consigo fazer aqui dentro, por causa da questão do contexto, porque eu acho que o contexto vai determinar muito das minhas respostas aqui.

Eu: Certo.

Professor Luís: É:: eu considero a leitura/a leitura e a escrita, eu acho que:: é o mais importante.

Eu: Por quê? Por que você considera que a leitura e a escrita SÃO as mais importantes?

Professor Luís: Olha, eu considero as duas mais importantes, principalmente considerando o Ensino Médio, né? É::... porque o aluno, eu acho/eu acho que o mais importante seria a questão da comunicação, ele saber se comunicar, tanto por escrito como oralmente..., né? É:: e a comunicação ela envolve o quê? Ela envolve a compreensão, né? A interação... envolve a:: a compreensão é:: então, eu acho que o ensino/ é eu até costumo dizer que eu sou um pouco assim: eu gosto de equilibrar o tradicional com, vamos dizer assim, com um pensamento mais moderno, eu acho que a gramática, ela tem/ela tem o seu valor, né? É:: tanto é que hoje tem sido um problema, eu acho que por uma visão totalmente distorcida dessa questão dos gêneros mesmo, né? () Os gêneros, você tem que se trabalhar só os gêneros... muitos estão caindo nisso e estão esquecendo de outras coisas, né? Estão esquecendo de problemas que talvez sejam menores, né? Às vezes, nem tanto, A PONTUAÇÃO, ACENTUAÇÃO, CONCORDÂNCIA, né? Mas, por exemplo, a concordância já entra até na questão do sentido, né? Pode gerar um problema de sentido, né? Ou uma má interpretação. Então, eu acho que:: a gente tem que tentar articular as duas coisas ((leitura e escrita))..., mas o foco, eu acho que tem que ser o trabalho com a leitura. Tanto é que, por isso, nas minhas aulas, você pode ver, eu tento trazer os textos, eu tento ler é:: discutir o texto com eles por mais que seja difícil, porque eles querem acabar logo a atividade, eles não querem prestar atenção, eles se distraem muito facilmente, né? Eu tento, gente, vamos lá... né? Vamo/vamos tentar entender isso aqui, o que que a gente pode compreender nisso aqui, então assim... Agora, a escrita... a escrita é algo que me frustra um pouco aqui... o meu trabalho com a escrita... tá... eu acho que a escrita, ela é/ela é extremamente importante, e eu acho que:: assim como a leitura está se tornando um... é:: como é que eu te falo... uma deficiência muito grande nos alunos, porque por causa dessa questão dessa informação, né? Muita informação, mas é informação que não gera conhecimento. A gente vê que não gera conhecimento.

Eu: Certo. Assim, quando você fala dessa informação é a questão do meio tecnológico? Da influência e do aluno ser muito persuadido (...)

Professor Luís: Isso (...)

Eu: Pelas tecnologias... pelo computador (...)

Professor Luís: É, e aí ele acha que ele tem muita informação, mas ele só tem um tipo de informação, e essa informação que eu estou falando, ele não consegue transformar essa informação em conhecimento, quer dizer, ele não consegue aplicar isso numa questão/ numa questão de prova, numa/ numa atividade na sala de aula, são poucos os que conseguem. “_Nossa aquilo ali tem relação com isso aqui” ((simulando um possível raciocínio verbalizado pelo aluno)), né? Conseguem fazer/fazer essa relação, né? que acaba se refletindo, porque a

¹⁸⁵ Esclarecemos que, nesse tempo duração, somam-se a entrevista parte I e parte II.

leitura e escrita se acompanham, acompanham uma e outra, né? A gente, não basta o aluno ser leitor, ele tem que ser, ele também tem que escrever, né?

Eu: Certo...

Professor Luís: É:: então:: eu me perdi aqui... eu estou um pouco cansada (eu vou dar uns brancos, tá?) ((risos))

Eu: Ah..., pode ficar tranquila, pode ficar tranquila.

Professor Luís: É:: então a questão da escrita, em que sentido que eu falo pra você que me frustra... eu gostaria de trabalhar mais os gêneros, assim, enfatizar mais a escrita dos gêneros na sala, trabalhar a escrita desses textos, né? Como você coloca aqui, né? ((O professor entrevistado está se referindo à segunda parte da entrevista, entregue por mim a ele, em que há uma mostra/exemplares de gêneros em que será proposto ao entrevistado seu posicionamento quanto à pertinência dessa mostra para um suposto trabalho de escrita)) a crônica, o conto ou outros... é:: ou outros textos, embora, né? Mais pra frente, eu quero comentar uma coisa a respeito disso, é:: ...então, acaba que eu fico muito só no nível da leitura, por causa do tempo, né? que a gente tem aqui, uma quantidade/uma quantidade muito pouco, muito pequena de aulas e:: eu acho, eu tenho a esperança de que isso seja um problema também que pode ser resolver mais adiante por causa do doutorado também.

Eu: Mas, você acredita também.

Professor Luís: (Eu acredito) Mas eu acredito.

Eu: É uma possibilidade.

Professor Luís: Eu acredito e eu acho que é o seguinte, voltando à questão da gramática, desculpa se eu estiver sendo assim redundante, eu acho que hoje tem faltado uma base muito grande de gramática até o 9º ano... para que a gente possa desenvolver um trabalho mais voltado igual eu estou te falando... é:: não que lá não vá ter leitura e escrita, pelo contrário, lá tem que ter também, mas o que eu falo, assim: aqui a gente não tem muito tempo mais de ficar esmiuçando gramática mais, a gramática agora tem que estar aplicada no texto.

Eu: Certo...

Professor Luís: Não é? Então, assim, eu aponto pra eles, né? nos textos, eu chamo atenção, né? Outro dia, uma aluna falou pra mim, o texto dela estava **IMPECÁVEL**, eu até escrevi pra ela, fale/escrevi no texto, no/no/na prova dela, né? Você/você vai ver, falei: “impressionante a sua escrita, sua habilidade pra/ pra desenvolver suas ideias, a sua interpretação”, né?

Eu: Até porque ela não teve tempo de recorrer a outros recursos, né?

Professor Luís: Não ()

Eu: (a prova foi naquele momento, né?)

Professor Luís: () foi aquele momento... Exatamente. Então, assim, ela conseguiu, eu vi ali uma autoria, sabe, mas o texto cheio de problemas de acentuação, de cima em baixo, ela não acentuou uma palavra... aí, ela falou: “ – Professora::, isso é ruim? Isso eu vou perder muita nota no Enem?” ((fala da aluna)), porque eles estão preocupados, é a função, né? ((risos)) É o pragmatismo ((risos)).

Eu: Certo...

Professor Luís: Eu falei: “ – Olha, você não vai perder tanto ponto no Enem... isso também, vamos dizer, não vai... eu não vou dizer pra você que o fato de você não acentuar uma palavra, não pode prejudicar o sentido do texto, porque dependendo da palavra pode prejudicar. Então, por isso, você tem que se preocupar com a acentuação...”. Até eu falei: “ – se policie na hora de escrever o texto, não sabe como se acentua, ou se estiver em casa, consulta o dicionário... né?” Então, é::: a gramática, ela não pode sair de campo, ela tem que tá ali..., mas eu acho que sempre... vinculada ao texto, então sempre mostrando essa questão: “ – Olha seu texto tá muito bom, tá muito coerente, tá/ nossa! coeso, progride, né? você consegue estabelecer as relações, mas, olha, isso aqui/isso aqui você não pode/não pode se

preocupar". Aí, ela até falou assim: “ – Aí, ((professor)), mas, eu, na hora que eu escrevo, né? as ideias vêm vindo e tal”. Daí, eu falei assim: “ – Não, então, tá, se isso for te atrapalhar na hora que você estiver redigindo, né? Redige o texto..., mas depois, você volta ((risos)), olhando essas palavras”.

Eu: Então, ((nome do professor)), assim, o que eu percebo, o que você está dizendo, é a questão assim, você tá/está se preocupando com seu aluno pra que ele atinja a proficiência.

Professor Luís: Exatamente.

Eu: Né? Então, assim, eu acho que essa preocupação no Ensino Médio, né? A sua preocupação é com relação à proficiência do aluno em relação à escrita e à leitura, né? Você acredita nisso, né? Nessa proficiência (...)

Professor Luís: Acredito.

Eu: Nesse sentido, né?..., podemos passar para o número dois. Você acredita no ensino de escrita baseado nos gêneros textuais?

Professor Luís: Pergunta polêmica, ((risos)) muito polêmica! ((risos))... já acreditei muito! ((risos)) Já acreditei mais ((risos)), vamos dizer assim.

Eu: O que você quis dizer com “essa pergunta é muito polêmica”?

Professor Luís: Olha, a gente vai nos eventos ((risos)) escuta uma coisa, escuta outra, né? Você vai juntando os pauzinhos, vem na sala de aula, vê como a coisa funciona... Olha, ((nome do entrevistador)), eu acho muito complicado... sabe, a gente cobrar, por exemplo, que o aluno redija, vamos pensar aqui...é:... deixa eu pensar... o artigo de opinião, eu ainda acho que está muito próximo, vamos dizer assim, do... né? de igual, ele vai ter essa questão do posicionamento, ela está presente na vida da gente em qualquer situação, né?

Eu: Isso.

Professor Luís: Mas, sei lá, um gênero, totalmente assim... notícia..., por exemplo, uma notícia(...)

Eu: Reportagem...

Professor Luís: Uma reportagem, sabe... eu acho que tem que ter uma finalidade... se eu simplesmente chegar aqui na sala e explicar pra eles “ah, gente, notícia é assim... né? O que geralmente é um tema de uma notícia?; como que é que se compõe uma notícia, né? A/á estrutura, né? da notícia; é:: o estilo jornalístico, né? e tudo mais”, se eu fi/ses/se, tudo bem, mas, assim, na hora dele escre/ , até pedir pra escrever, simplesmente por escrever, eu acho que, eu acho que é perda de tempo.

Eu: Assim, você acredita que seria, assim, uma ficcionalização.

Professor Luís: É uma ficcionalização, é o termo que geralmente as pessoas usam, né?

Eu: Certo.

Professor Luís: Até que eu acho que mesmo que seja um jornal, na escola, eu ainda considero como uma espécie de ficcionalização, porque não está na situação real mesmo, daquele gênero, né? Embora seja/seja na escola, eu acho que assim, já avança um pouco mais, igual eu falei, já tem uma finalidade, né? Ah, não... coletar notícias na escola, dar notícias do que está acontecendo, né? e tudo mais, né? Mas é::, mesmo assim, eu ainda acho que ainda tá... ele não é um jornalista, né? Então, assim, e aí eu acho complicado exigir isso, por exemplo, dos cinquenta alunos que estão na sala... entendeu? Igual o poema: vou mandar o menino escrever um poema..., às vezes, ele não tem habilidade nenhuma com aquele gênero, tudo bem, ele vai se esforçar pra fazer ali, mas ele mesmo vai falar pra você: “ – ((Professor)), eu não sou um poeta”... sabe? Então, assim, eu/eu/ eu acho que a gente tem que trabalhar os gêneros, no sentido de que, de que eles conheçam esses textos, que circulam por aí, que comunicam, né?, que/que com os quais a gente se comunica... é:: e eu tento, na medida do possível, porque... é muito difícil também eles terem essa/essa capacidade, não sei se seria de abstração ou de/de profundidade, mas, assim, tento mostrar pra eles que... “ – Olha, gente, eu tô, eu vou falar sobre notícia, sobre a estrutura da notícia, olha, gente, isso aqui é um... vamos

dizer assim, é:: isso aqui é::...como é que eu te falo seria um modelo..., mas vocês podem encontrar notícias de uma forma diferenciada, apresentada de uma forma diferente, um estilo, né?, diferen/ diferenciado, né? Num lugar inusitado, né? Eu falei, pode aparecer, então, assim, o/, em geral, a notícia apresenta isso aqui” (...) ((simulando uma fala para os alunos)).

Eu: Certo.

Professor Luís: Não quer dizer que não possa fugir, então, eu acho que o gênero, ele... é complicado eu cobrar certos/ certas produções do aluno... sabe, eu acho que é/é ficcionalizar coisas e, às vezes, exigir uma coisa dele que para ele não vai ser importante naquele momento. Agora, por exemplo, eu já sou/eu já acho que a gente deveria focar mais, por exemplo, no relatório... que é algo que eles precisam aqui e podem precisar no ambiente deles de trabalho, né? O resumo, falar para eles o que é uma resenha, o que que é um fichamento (...)

Eu: Então/

Professor Luís: São o quê? Gêneros, mas o quê? é:: (...)

Eu: Do espaço escolar (...)

Professor Luís: Do espaço escolar (...)

Eu: Do espaço escolar (...)

Professor: Acadêmicos. Exatamente: escolares

Eu: Isso. Então, ((nome do professor)), a gente pensa nessa possibilidade de dizer assim, no caso da notícia, que quando ela passa para o espaço social da escola, é:: há uma ficcionalização desse gênero (...)

Professor Luís: Sim.

Eu: Né? Então, assim, nesse sentido, às vezes, você acredita que seja necessário, (), só o aspecto da leitura, da identificação desse gênero, porque, na verdade, às vezes, ele passa a ser até impossível de ser ensinado nesse espaço sócio-escolar(...)

Professor Luís: Exatamente.

Eu: Porque ele deixa de cumprir a sua finalidade.

Professor Luís: Exatamente.

Eu: Né?

Professor Luís: Exatamente.

Eu: E isso para o aluno também é ruim.

Professor Luís: É.

Eu: É ruim para o aluno. É isso, então?

Professor Luís: É isso. É, resumindo, seria isso.

Eu: Certo... Então, se você fosse propor, né? ou ao propor uma intervenção de escrita, você optaria ou você opta por trabalhar com a tipologia textual ou com o gênero textual?

Professor Luís: Eu trabalho com o gênero.

Eu: Por quê?

Professor Luís: Porque eu entendo/aliás, eu acho que é bom até eu falar para você o que eu entendo por um e por outro, né? Porque eu não sei que abordagem que você está, porque, hoje em dia, essas/essas teorias dos gêneros já estão tão variadas, né? ((risos)).

Eu: Claro.

Professor Luís: Então, eu entendo, tipologia é a narrati/narração, a descrição, né? dissertação, injunção, né? e gêneros/ as tipologias estão dentro dos gêneros.

Eu: Certo.

Professor Luís: Então, eu trabalho com o gênero... com o gênero, mas eu mostro pra eles como que a tipologia aparece lá dentro.

Eu: Certo.

Professor Luís: Então, eu mostro pra eles: “ – Olha, gente, isso aqui são tipos... isso aqui são gêneros”. ((simula a fala aos alunos)).

Eu: Certo.

Professor Luís: “– Gêneros discursivos... dentro de tal gênero, a gente pode ter o que aqui dentro?” ((continuação da fala anterior aos alunos)). Até eu costumo usar uma metáfora com eles quando eu ensino/eu passo, tem um capítulo sobre gêneros discursivos no/no livro, né? Assim, mais pontual, né?

Eu: Certo.

Professor Luís: É:: eu falo, eu costumo falar pra eles que é igual uma receita de bolo: “– Pensa no bolo, gente, a gente vai colocando ingredientes ali dentro, né?” ((simula a fala aos alunos)).

Eu: Certo.

Professor Luís: “– Então, esses ingredientes são os tipos... a gente vai colocando ali... só que é toda receita que leva açúcar? – Não! – É toda receita que leva farinha? ou leite? – Não!” ((simula a fala aos alunos e dos alunos)). Então, então cada... o bolo seria o gênero ((risos)). Então, eu falo pra eles, então, não é todo gênero que vai todo tipo, né? Mas, eu trabalho com a noção de gênero.

Eu: Certo.

Professor Luís: A tipologia, eu falo sobre ela, eu abordo a tipologia pra mostrar como que ela aparece dentro, uma forma de composição dentro do gênero.

Eu: Tá... você leva em consideração a tipologia, a estrutura, a composição.

Professor Luís: Exatamente, a com/tá no/estaria no nível da composicionalidade do gênero.

Eu: Até porque o que você falou antes, que você falou que você vê o gênero em relação à questão do espaço social, né? no qual ele se vincula... não é isso?

Professor Luís: Ele está vinculado à esfera dele.

Eu: Então, é, isso. Então, você acredita no gênero quando realmente ele tem a finalidade social.

Professor Luís: É.

Eu: Não é isso?

Professor Luís: É.

Eu: Então, aí a tipologia já entra no aspecto composicional.

Professor Luís: É, mas é igual eu estou te falando, então, mesmo assim o trabalho nesse sentido é mais voltado pra a questão de/é::... eu acho que é importante o aluno saber que/que gênero é esse, né? ou qual que é a finalidade dele, para que que serve, porque, afinal de contas, mesmo (que ele não produz) ele vai lidar com ele no dia a dia, pode lidar com vários deles no dia a dia.

Eu: Mas, assim, você/você acredita que se o professor, ele levar em consideração só o aspecto tipológico, né? é:: propor para os alunos uma dissertação, né?... um texto dissertativo-argumentativo... você acredita que também esse aluno, ele/ele pode/o professor pode levar esse aluno a uma proficiência de escrita, tanto quanto ele propor o ensino baseado em gêneros textuais?

Professor Luís: Eu considero/eu considero o texto dissertativo-argumentativo lá, no Enem, isso, pra mim, é um gênero.

Eu: Mas, no Enem, né?

Professor Luís: Não... aquele/ mesmo dentro da sala de aula, se eu propusesse aqui e que eles fizessem, “– A gente vai fazer um texto dissertativo-argumentativo aqui na sala, né? mas considerando esse/esse texto dissertativo- argumentativo como um gênero, como a gente vê lá no Enem.

Eu: Certo.

Professor Luís: Eu não/ eu não/ embora eu tenha tido um... como eu te falo... eu tenho aprendido através de tipologias, porque, na minha época, você aprendia lá o que que é narrativa, o que que compõe uma narrativa, né? escrever um texto descritivo, né? ((risos)).

Eu: Isso.

Professor Luís: Então, eu não faria isso, eu não faria isso, eu acho que é reduzir.

Eu: Reduzir.

Professor Luís: É/é um reducionismo sabe. Então, mesmo que eu trabalhasse, aqui, eu iria mostrar pra eles, gente/ Eles já me questionaram isso: “– ((Professor)), mas essa dissertação, lá no Enem, ou se eu fizesse uma dissertação aqui, isso é o quê?” Eu falo: “– Não, isso é um gênero/seria/ um/um gênero discursivo”. Tá certo que é igual você falou, seria uma ficcionalização, também, na sala de aula. Por quê? Porque é ela um gênero naquele espaço.

Eu: Certo.

Professor Luís: Passa a ser um gênero naquele espaço ali, né?

Eu: E nem sempre cumpre uma finalidade social.

Professor Luís: Não ((risos)). É ali.

Eu: Cumpre uma tarefa. (...)

Professor Luís: É.

Eu: Não é isso? Cumpre uma tarefa do professor, uma demanda do trabalho do professor.

Professor Luís: Exatamente.

Eu: Aí, quando vai para o Enem, aí já é uma demanda social, também, porque esse aluno vai ter acesso às universidades... né? Ele vai ter acesso a outros programas, né? do governo federal... né? e:: e outras/outras possibilidades, né?

Professor Luís: Sim. Então, assim, eu não trabalharia assim: “– Ah, gente, vocês vão fazer uma texto descritivo pra mim.” ((simula a fala aos alunos)). Não. Eu colocaria isso dentro do relatório: “– Gente, como que a descrição pode aparecer dentro do relatório? “ – O que que é descrever?” Né? “ – Em que lugares isso aparece, lá dentro?” Né? “– O relatório tem que ter uma descrição?”. “– Ah, tem, ((professor)), quando a gente vai fazendo, descrevendo passo a passo o que é feito dentro do relatório” ((simula a fala do aluno)). Então, tá vendo, então, eu mostro isso lá dentro. Agora, sozinho, eu acho que é perda de tempo (...)

Eu: Ok.

Professor Luís: Não é produtivo, não torna o aluno proficiente.

Eu: Ok. ((nome do professor)), quanto aos critérios de correção, quais você elege importantes para a correção escrita do aluno? Por quê?

Professor Luís: Olha, eu acho que até pela formação que eu recebi na universidade, porque isso diz muito do que a gente é como professor em sala de aula ((risos)), né? Lógico, que a gente pode, a gente deve se atualizar, né? mas, assim, a formação ((risos)) que eu recebi, né? O/o que, pra mim, mais pesa, tem critérios, eu tenho critérios, eu não corrijo ((risos)), né? sem um critério e eu falo pra eles quais são os meus critérios, eles sabem, né? E:: é focado/ os meus critérios são focados, o que mais pesa, na minha correção, é a questão de ter um texto coerente, um texto/um texto com coesão, né? progressão de ideias, né? o aluno não fique aquele texto circular, quando fica, eu aponto: “– Olha, tá circular” ((simula correção do texto do aluno)), mostro para ele lá, grifo, né? puxo a setinha, coloco: “ – Olha, vo/você parece ter dito o mesmo. Não foi?” ((simula correção no texto do aluno)). Às vezes, eu jogo a pergunta, eu nem coloco uma afirmação, eu jogo a pergunta, para ver se ele consegue refletir sobre aquilo e já aconteceu do aluno falar “– Nossa, ((professor)), é mesmo! Como é que eu não vi isso aqui?”, ((simula fala do aluno)) né? Então, assim, eu falo pra eles, o que mais pesa pra mim é isso, né? Agora, por exemplo, um texto, isso tem a ver com a coesão, né? Na prova isso aconteceu, por exemplo, o aluno vai lá e começa a escrever: “raaaaaaaaaaaa”, sem ponto, sem vírgula, sem nada..., né? Eu coloco pra ele: “– Você precisa, você precisa rever regras de pontuação, é preciso lembrar, é preciso ter cuidado com isso no seu texto, porque esse problema está afetando a coerência do seu texto, não é possível compreender”, né?

Eu: Tá.

Professor Luís: Mas, assim, eu, às vezes, costumo tirar, por exemplo, se tem muito erro de grafia, eu costumo descontar, porque eu acho que aqui é o lugar da gente ainda descontar... né? Como a gente tava falando, a gente não vai resolver todos os problemas, mas o aluno, a hora que você mexe na nota, ... quem sabe assim, ele, eu penso assim, quem sabe assim, ele não/ não repensa, né? Ele não revê isso, né? mas, mesmo assim, eu tiro pouquíssimo, o que eu tiro mais mesmo é quando o texto, ele/ eu não consigo construir um sentido para o texto dele ali, tá sem coerência, tá sem coesão, tá repetitivo, não tem relação entre as ideias, não tá dentro do que foi perguntado, não está coerente com o que foi pedido na proposta da/da atividade, e isso, pra mim, é o que mais pesa.

Eu: Então, assim, você aponta/você aponta o erro, você conversa com o aluno, né?

Professor Luís: Converso.

Eu: Com o aluno ali, até na escrita, e também na entrega do material.

Professor Luís: Converso, assim, eu não converso com todos... eu peço pra eles... falo assim: “– Gente, dá uma olhada, vocês vêem aí que eu fiz apontamentos, se tiverem alguma dúvida, me procurem, por favor...” ((simula a fala ao aluno)) e, com alguns, ((nome do entrevistador)), eu chego a falar... né? Igual, por exemplo, o ((nome de aluno))... eu tive que conversar com o ((nome de aluno)), porque eu fui corrigir a prova dele, eu vi que ele conhe/sabia, ele tinha o conteúdo, ele sabia, é::, vamos dizer assim, a resposta dele, ele abordou o que eu precisava ali dentro... mas, não/não tenho a/não tem uma estruturação o texto dele, né?

Eu: Solto, assim.

Professor Luís: É você dá uma folha em/de papel almanaque, eu entrego pra eles, isso aconteceu hoje de novo ((no dia da realização da entrevista, o professor entrevistado havia aplicado um avaliação), ((nome de aluno))), eu falei, “– Gente, estou entregando a folha para vocês produzir/responderem as questões abertas.” ((simula a fala aos alunos)) Ele NÃO FAZ NA FOLHA, ele só faz expresso no meio da questão e assim (...)

Eu: Desconexos.

Professor Luís: Tudo desconexo. Ele coloca o que tem que colocar, mas tudo/mas tudo desconexo..., sabe. Aí, eu falei com ele: “– ((nome do aluno)), não tem jeito” ((simula a fala ao aluno)). Aí, tem um colega que falou assim: “– ((Professor)), isso aí é porque ele só fica no celular” ((risos)) ((simula a fala do aluno)). () Até falou assim ((risos)): “– Não é desculpa/não é desculpa, porque a situação é diferente, lá ele não precisa, mas aqui ele precisa prestar atenção nisso”... sabe? Então, assim, é::, na medida do possível, eu falo com aqueles que eu vejo que estão mais ()

Eu: Mas, assim, será que esse que falou (): “– ((Professor)), ele só fica no celular” ((simula a fala do aluno)), acusando o colega... será que é porque no celular, também, as informações é/são muito pontuais?

Professor Luís: É justamente por isso, uai, ele quer o quê? (()só pode, sabe) então..., é difícil ((risos)), então, eu falei com ele: “– Olha, não tá dando, eu tô vendo que você/que você sabe a matéria, mas aqui você tem que entender que cada resposta sua aqui na prova é um texto (...)

Eu: É um texto.

Professor Luís: “– Ele ((o texto) tem que ter/ tem que ter uma ligação” ((simula a fala ao aluno)). Aí, eu trabalhei a coerência e coesão com eles agora. Então eu já/eu falei: “– Olha, vocês já sabem o que é coerência e coesão, quando eu falar que tá faltando coerência, vocês já sabem o que está faltando, se eu falar que tá faltando coesão, vocês já sabem também o que tá faltando, né?” ((risos)) ((simula a fala aos alunos))... Aí, eu falei pra ele: “– Olha, os problemas de coesão no seu texto estão ocasionando uma incoerência, tá faltando sentido, não dá para dar uma unidade sentido”, sabe? Então, assim, eu aponto, (), eu, é porque não tô tendo mais tempo pra fazer isso..., né? nas minhas correções, mas eu costumo escrever textos,

sabe? ((risos)), coloco/ vou anotando, e eu costumo fazer também uma coisa, não sei se já estou aí te adiantando outra questão.

Eu: Já, já está adiantando aqui.

Professor Luís: É:: eu costumo:: fazer uma legenda... pra eles... Então, por exemplo, né? um... já vejo ali um probleminha de pontuação, por exemplo, eu coloco um... onde tiver um... aí eu já coloco embaixo, pontuação.

Eu: Eu também faço isso.

Professor Luís: Faz? É/é super prático, né? Pra gente não ficar ali toda hora, né?... Então, eu vou lá e coloco um, pontuação; dois, tal coisa, para eles olharem... é:: quando eu tô com menos tempo, não dá para fazer isso, né? Às vezes, uma ou outra coisa, eu aponto dessa forma, outras, igual no caso, na prova, eu grifo e escrevo a palavra correta encima, sabe? é:: por setas, eu faço/eu levanto essas questões igual eu te falei: “observe isso”; “olhe aqui”; “você disse o mesmo”, né? “Tá faltando alguma coisa”, né? “Qual que é o referente disso aqui?” ((simula as intervenções durante o momento de correção)), é, eu vou puxando no texto, né? Quando eu tô com menos tempo, eu costumo fazer isso, mas quando eu tenho mais tempo, eu gosto de fazer essa/essa legendazinha e, às vezes, além da legenda, eu deixo o bilhete ((risos)).

Eu: Que bom.

Professor Luís: ((Risos)) Eu deixo o bilhete. Eu acho que assim, é:: eu não sei se é um pouco, é/é eu acredito, né? A gente aprende tanto com os acertos quanto com os erros dos nossos professores. Então, assim, eu recebia as redações na minha escola, eu não sabia porque eu tinha tirado aquela nota, né? Muitas vezes, o professor jogava a nota lá e pronto, né? Então, eu fico vendo/eu acho que a gente tinha/ se a gente quer fazer um trabalho é:: se a gente quer tornar, eu vou usar a palavra que você usou aí anteriormente, tornar os nossos alunos proficientes, né preparados pra viver no mundo, pra se comunicar, pra saber se comunicar com as pessoas, né? Eu acho que a gente/a gente tem que mostrar pra ele porque ele/porque que ele tirou aquela nota, porque ele vai muito pela nota, né? Essa nota, aqui, né? Então,... eu falo. Olha, tanto é que eles nem questionam isso aqui tanto no médio ((ensino médio)) quanto no superior ((ensino superior)), eles nem questionam, porque eu ((risos)) já coloco tudo para eles, o que que foi. Então, eles/eles já sabem. “ – Olha, a minha nota foi essa , porque eu errei isso e isso, isso, isso.” ((simula a fala do aluno)). Eu acho que é importante e também aqueles que levam essa/essas informações a sério, porque é lógico, né? A gente joga a semente, vai caindo no lugar/vai frutificar em uns lugares e não vai frutificar em outros... mas, eu tenho certeza que tem pelo menos um, dois que leem aquilo ali e que passam () sabe? Eu já tive experiências do aluno falar “ – Olha, ((vocativo professor seguido de pronome de tratamento)) falou que eu estava precisando melhorar isso aqui no texto, olha, aqui, eu melhorei, eu tentei melhorar nisso.”((simula a fala do aluno)). Eu falei: “ – Tá vendo, oh, então, a sua nota melhorou ”. Realmente... e. quando eu percebo a melhora também, eu costumo falar, porque eu acho que é positivo, a gente precisa também dar esse feedback, não é só puxar a orelha ((risos)).

Eu: É verdade/verdade... ((Nome do professor)), sobre o livro didático, você considera que a seleção de propostas para o ensino da escrita é pertinente? Por quê?

Professor Luís: ((O professor respira profundamente))... Olha..., eu acho que o livro que a gente utiliza aqui..., ele até é:::: eu acho que ele até..., como é que foi o termo que você utilizou aí?... Se ele é pertinente.

Eu: É

Professor Luís: Eu acho que até que sim. Em termos de propostas, que tem lá dentro, eu acho pertinente, só que em termos de qualidade, mas em termos de quantidade, né? Eu acho que ele/ele tem coisas demais, inclusive a gente comentou aqui, tem coisas demais, sabe. Então, não dá pra gente trabalhar TUDO que tem naquele livro didático e, eu, também, vou te falar a

verdade, o livro didático, eu utilizo ele como suporte... É, você pode perceber isso acho que na aula, e eu/eu não fico presa ao livro didático, eu vou pra ele, muitas vezes, pra usar/prá trazer atividades e, mesmo assim..., às vezes, são tantos exercícios que não dá/ não dá tempo de você trabalhar todos..., né? Eu tinha alunos no ano passado que faziam, “– ((Professor)), eu posso fazer a mais?” “– Claro!” “– Posso te trazer pra você tirar dúvida?” “– Pode.” “– Pode trazer. Deve, né? Se você tá dando conta de fazer a mais, ótimo! Vai ser bom pra você, né?” ((professor simula a fala entre ele e o aluno)) Então,... é:: trabalha os gêneros, eu acho que é um livro atualizado nesse sentido, sabe? Mui/variados/ variados textos, né? Não fica só () que a gente vê às vezes, né? (Que) tem livros didáticos que fica só na tirinha, na charge, na publicidade, né? Um trabalho que eu vi outro/um dia num evento, até a professora fazia esse trabalho com os gêneros de varre/ de fazer uma varredura nos livros e observar quais os gêneros tava aparecendo mais, ela falou, “– Gente, (só tem isso) predomino”. Eu acho que o da Abaurre ((nome de uma das autoras do livro didático adotado)), ele/ele ainda consegue ir pouquinho mais além, sabe? Agora, pra gente, eu acho que o livro é excelente, porque, assim, ele te dá muitos recursos, né? Agora, pro aluno, é:: talvez, eu acho que... até mais a leitura do que/do que a escrita em si, né? A escrita fica muito limitada, né? As questões ali, né? Igual eu tô te falando, eu não/não/eu não vejo lá ou eu também não trabalho, por exemplo, tá lá, né? É:: assim, um trabalho de produzir uma notícia, de produzir, isso a gente não vê no livro não..., a gente vê questões voltadas pra leitura, pra interpretação dos/dos gêneros, mas a produção dos gêneros, seja isso agora que você tá mas assim perguntando mais pontualmente, eu não vejo não, sabe? Nesse livro, eu não vejo não, produza uma notícia, né? Às vezes, têm aquelas seções lá no final, assim, aquelas propostas que a gente nunca consegue chegar nelas ((risos)), tem lá..., mas, assim, é::, no geral, o foco mesmo é/é:: ler o gênero, ler o texto, interpretar o texto, mas o motivo de/da leitura e da interpretação do texto (...)

Eu: Da identificação

Professor Luís: É da identificação, sabe? Mas o aluno produzir o gênero, ...não. Agora, eu acho que isso não deve ser limitação pra gente que é professor, eu acho que se você quer trabalhar isso, né?... Tem/não tem problema nenhum. O livro didático, (a gente não tem que ficar amarrada a ele).

Eu: Ele não é um limitador.

Professor Luís: Não é limitador.

Eu: Pra você, ele não é?

Professor Luís: Não, não é. Eu acho que assim, é porque eu tô te falando, por questão de tempo e, até mesmo, por questão de ainda talvez não... é:: não ter muita certeza de que isso talvez seja importante, igual eu te falei, de cobrar uma notícia, do menino produzir uma notícia, uma reportagem, fazer uma publicidade, sabe? Então, assim, eles amam, ((risos)), né? Determinados textos, se você pedir que eles façam, eles amam, né? Já fiz isso em outros/outros/outras turmas, mas eu acho que... é:: eu não faço isso por causa de (desse erotismo), mas por causa da questão do tempo aqui, do meu tempo () da disciplina, do meu tempo, no momento, por causa do doutorado e, também, é:: por essa questão de não ter muita certeza assim se isso seria válido. Eu acho que/que a gente tem que fazer intervenções de escrita, mas, é:: no sentido de produzir os gêneros () a não ser que sejam os acadêmicos, como eu te falei.

Eu: Que tem uma finalidade social?

Professor Luís: É::

Eu: Que atende a demanda da escola.

Professor Luís: Exatamente.

Eu: No sentido de que tem uma finalidade social.

Professor Luís: É.

Eu: Que é necessário para o aluno.

Professor Luís: Isso.

Eu: Aqui ele vai fazer isso, né?

Professor Luís: É.

**ANEXO G – Gravação em áudio – Entrevista incompleta – Professor Luís (Parte II)
(código para referência: Entrevista, PL, II, 2014)**

Eu: Baseando-se nos exemplares (mostras) de textos que lhe foram apresentados: um para o ensino de escrita da crônica (**proposta 01**), outro para o ensino de escrita do conto (**proposta 02**) e outro para o ensino de escrita do artigo de opinião (**proposta 03**), faço-lhe o seguinte questionamento: na condição de professor de Língua Portuguesa, ao propor uma produção escrita de uma crônica, conto e/ou artigo de opinião, você consideraria que a exposição dos alunos à mostra (exemplares) de textos apresentados a você seriam pertinentes para um trabalho de escrita que resultasse numa produção adequada à aprendizagem do ensino da escrita atendendo aos gêneros propostos nesse trabalho?

Professor Luís: Eu acho que mesmo que, às vezes, tenham coisas incomuns, né? Eu acho (...) (falar separadamente) ((referindo-se às três propostas)).

Eu: Isso

Professor Luís: Olha, ((nome da entrevistadora)), é o primeiro aqui, proposta um, (sobre) a crônica, é:: pelo que eu entendi seria pro aluno produzir uma crônica, (...)

Eu: Isso.

Professor Luís: Não é? Se eles seriam amostras aí ... adequadas, né? ou pertinentes (...)

Eu: Isso. Para o ensino da crônica(...)

Professor Luís: Da crônica(...)

Eu: Você levaria esses textos para a sala de aula, ao propor o ensino da crônica? Né? Seriam pertinentes para o seu trabalho?

Professor Luís: Olha, ((pausa longa)), embora os dois textos, né? Tanto a música aqui quanto o poema, eles abordam temas/abordam temas que sejam, vamos dizer assim, temas... comuns a/a uma crônica, né? porque eles estão falando sobre questões aqui, relacionadas ao ser humano, né? cotidiano, dúvidas talvez cotidianas, do ser humano, né? então que é, vamos dizer assim, o conteúdo temático, aí comum a/a crônica, né? é::... eu acho que ele/que ele como modelo não/não poderia, por causa da questão da composicionalidade, a gente vê que a composicionalidade do gênero da crônica é muito diferente..., né? é::...em relação, (até) se a gente fosse pensar na questão, não sei se é a questão do estilo que também entraria, porque...é::uma pessoa pode escrever uma crônica na forma de um poema, por exemplo, né? estrofes, isso aí não tem problema nenhum, né? É: se bem que não () espera aí, deixa eu pensar, (...)

Eu:

Professor Luís: Eu acho que (...)

Eu: levar para a sala de aula. Olha, vocês vão produzir uma crônica.

Professor Luís: Não. (...)

Eu: Esses dois textos.

Professor Luís: Não, eu, talvez, eu poderia até levar, mas para mostrar a questão da temática.

Eu: tá .

Professor Luís: Como que essa questão da temática, ela pode tá num gênero, ela pode tá em outro. Mas pra:: vamos dizer assim, pra servir como um modelo ((risos)) pra eles, porque seria uma crônica, não. Não levaria.

Eu: Da temática, sim.

Professor Luís: Da temática, sim. Porque eu acho que a temática tem a ver com a temática que é comum nas crônicas. Mas a crônica, né? ela circula no espaço , é::, também, tem essa questão da esfera, a crônica vai circular em livros, em te/em jornais, revistas, não é? E não num CD ((risos)), né? Apesar de que a gente tem um poema, mas é:: revendo a questão da composicionalidade, a/compo/compo/a composição é diferente, né? o que tá em versos, né? é::...a crônica, não, se bem que, aí ((nome da entrevistador)) estou confundindo tudo.

Eu: (...) você entende eles como uma temática pertinente (...)

Professor Luís: uma temática pertinente (...) acho que na verdade aqui eu estou me confundindo (...) eu acho que teria que se pensar, né? se seria produtivo levar também pela questão só do tema, porque como crônica, não. Eu não consideraria como crônica.

[...]

ANEXO H – Gravação em áudio de aula – Professora Beatriz (código para referência: Aula, PB, 2014)

Tema da aula: Como produzir um texto dissertativo ((Título dos s utilizados na condução da aula)) ()

Aluno: Professora, são dois horários? ()

((muitas falas paralelas, pois a professora demorou-se a dar início às aulas – dois horários conjugados de aula))

Professora Beatriz: Então, vamos lá, pessoal! Bom dia, né?

Alunos: Bom dia!

Professora Beatriz: Nós vamos começar hoje um/ é uma aula sobre texto dissertativo. Por quê? É... os textos de vocês, que vocês produzem todos os dias nas provas de bloco é o texto dissertativo. Não é isso? Então, esses textos que vocês estão produzindo, estão, sim, deixando a desejar um pouquinho, né? Então, nós vamos hoje () algumas técnicas, algumas técnicas pra vocês escreverem melhor os seus textos. Primeira coisa, né? É... Nós temos que saber o que que nós vamos escrever e pra quem nós vamos escrever ... no, é... no Enem que é o que nós estamos preparando mais pro Enem ..., nós vamos falar é:: geralmente sobre temas sociais. O que são temas sociais? Temas sociais são aqueles que dizem respeito a:: toda sociedade, né? Então, (...) ((um funcionário da escola, na porta da sala de aula, interrompeu a aula da professora)). Então, “por que escrever?” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) Tudo que nós vamos fazer tem um porquê, não é isso? (). Então, por que escrever? É... quando você vai produzir um texto, você tem um objetivo, né? Você quer falar pra alguém sobre um determinado assunto, né? Vamos supor que você vai falar sobre maioridade penal.

Professora Beatriz: O que é maioridade penal?

Aluno: ()

Professora Beatriz: Isso! Então, é aquela polêmica que está aí na sociedade, né? () sobre qual é a idade clara de um menor sofrer punição pelos seus crimes, não é isso? Então, dezoito anos, não é isso? Então, nós queremos reduzir essa maioridade penal para dezesseis anos. Nós, eu digo, né (...)

Aluno: Depois dos dezesseis anos, o que que acontece?

Professora Beatriz: É que você pode ser preso.

Aluno: Com dezesseis?

Professora Beatriz: Não. Hoje é dezoito, né?

Aluno: É.

Professora Beatriz: Tem a () tem o CRAI ((Centro de Recuperação do Adolescente Infrator de (nome da cidade))), por exemplo, que colocam lá os menores acima de doze anos, né? Que ficam lá dos doze aos dezoito anos, eles não ficam por muito tempo, né? Eles têm um tempo previsto pra ficar lá.

Aluno: ()

Professora Beatriz: (Como é que é?)

Aluno: Mais ou menos, o máximo que eles podem ficar lá?

Professora Beatriz: Fica lá? Me parece que é (seis) meses. E eles têm, assim. É..., por exemplo, eles podem fazer a escola normal, lá têm aulas, tem tudo direitinho. Na escola, se eles estiverem matriculados na escola, a escola pode mandar trabalhos e as provas pra eles fazerem direitinho, né?. Vamos lá? Então, “para quem escrever?” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) Pra quem que eu vou escrever é muito importante. Quando eu vou falar, por exemplo, é de temas sociais, né? Então, eu vou falar pra quem quando eu for escrever a redação do Enem? Eu vou escrever para, por exemplo, pro estado, né? Se eu vou escrever para o estado, eu tenho que ter ética, aliás tudo que eu vou escrever tem que ter ética.

Eu não posso chegar lá e falar (meter o pau) que o estado não presta por isso, por isso e por isso.

Aluno: ()

Professora Beatriz: Mas você não pode xingar, isso é questão de ética, né? (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: ()

Aluno: ()

Professora Beatriz: Você pode criticar, né? Mas de maneira mais (...) subjetiva, né? Vamos dizer assim, a crítica tem que ter, porque quando você vai escrever (...) quando você vai escrever um texto dissertativo, você tem que fazer uma crítica daquilo que você está escrevendo, sobre aquilo que você está escrevendo, mas você não pode xingar, né? Então, “o que escrever?” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) Você vai no seu texto dissertativo-argumentativo, você vai argumentar sobre um determinado assunto, né? Se é a maioria penal? Então, você vai colocar lá diante da situação de criminalidade que vive o país, né?. É:: estuda-se a necessidade de reduzir a maioria penal para dezenas de anos, né? Isso por quê? Porque os jovens estão é:: praticando o crime cada vez mais cedo e crimes hediondos até. Então, você vai falar sobre (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: O índice é bem menor. O índice de mulheres que praticam crimes é bem menor, menor que, que dos homens, mas não é dizer que não tem, né?. Então, “dissertação”, nós “escrevemos o tempo todo” ((leitura do tópico do slide apresentado aos alunos)), fazendo anotações. O que são as anotações? As anotações são os suportes pra nossa memória ((leitura não literal do slide apresentado aos alunos)), não é isso? Então, quando eu estou falando aqui com vocês, e vocês estão anotando, isso vai servir pra vocês depois, para hora de estudos de vocês, não é isso? ... Pra hora de estudos de vocês, por quê? Porque na hora que vocês estiverem estudando, vocês vão revisar tudo aquilo que o professor falou, que às vezes você entende melhor do que aquilo que está só escrito no:: no texto, no livro, não é isso? Então, as anotações servem para isso. “Transmitimos e geramos informações o tempo inteiro” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). A todo o momento, você está conversando com seu colega, você está falando sobre um determinado assunto, isso são informações que você:: está passando e que você está:: adquirindo, não é isso? Então, isso é necessário pra sua, pra sua vida e, também, pra sua dissertação. Quando você vê lá o jornal nacional, quando você vê alguma revista VEJA, quando você lê uma notícia lá no facebook, quando você lê alguma notícia lá, () abre a página do seu computador e tem alguma notícia. Então, tudo isso são informações que:: você necessita (...) (). Então, “buscamos organizar nosso pensamento em tópicos, esquemas” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). O que que são tópicos? São aquelas anotações que você faz, né? Que você vai fazendo ao longo do:: seu estudo, né? Então, a “estética do texto” ((a professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)), essa é muito importante, né? ... Quando você vai produzir o texto, eu te entrego aqui uma folha ... vou pegar uma aqui, do 1º C, né? ((nesse momento, a professora vai até a mesa dela e recolhe uma folha padrão para a produção escrita e que pertence a uma discente da referida sala)) Eu te entrego essa folha, não é isso? Ela tem as margens ... Então, quando você vai produzir esse texto, você tem que observar... é onde você deve escrever. Quando você vai fazer a redação do Enem, por exemplo, né? Primeira coisa que vem lá ... Aqui, nessa nossa folha aqui já tem o lugarzinho de colocar o título, não é isso? Então, você vai colocar o título aqui. Então, está escrito aqui título, né? Então, você coloca título aqui. Aí, depois, você não pode saltar uma linha entre o título e o corpo da sua redação.

Aluno: Por que que não pode?

Professora Beatriz: Porque já contam as linhas, já tem as linhas certinhas, não tem?

Aluno: (...)

Professora Beatriz: () as linhas contam ponto.

Aluno: Ah, conta ponto?

Professora Beatriz: É, né? Redação com até sete linhas é considerada redação em branco. Você só escreve sete linhas, nem corrige sua redação.

Aluno: E se/ e se você escrever quinze, por exemplo, saltando uma linha?

Professora Beatriz: Conta como quatorze.

Aluno1: () Ah, mas/ mas se fizer o tanto certo, perde nota não?

Aluno 2: ()

Professora Beatriz: Catorze linhas já dá pra você corrigir esse texto, mas a sua nota vai ser reduzida.

Aluno: () mas oito linhas ()

Professora Beatriz: Como é que é?

Aluno: () oito linhas ()

Alunos: (Várias falas)

Professora Beatriz: Sim, o mínimo são quinze linhas, até fala assim, olha, pra você colocar sentido no seu texto não dá pra você escrever um texto só de oito linhas. Por quê? Cada parágrafo do seu texto, vamos supor que você vai fazer a introdução. Então, olha, você vai fazer a introdução, né? Vamos colocar aqui... ((a professora vai até o quadro-branco e faz um esboço, desenho de linhas, simulando a escrita de um parágrafo de um texto, em seguida, simula os demais)) Aí, vamos começar o outro parágrafo. Quantos parágrafos tem que ter o seu texto?

Alunos: Três

Professora Beatriz: No mínimo, três parágrafos, não é isso?

((Nesse momento, a professora foi interrompida por uma pessoa, funcionário da escola, que solicitou sua saída da sala para atender a um pedido. Assim, os alunos aproveitaram o ensejo para conversas))

Professora Beatriz: Bom pessoal, continuando então, continuando aqui, oh. Então, seu texto tem que ter no mínimo três parágrafos, não é isso? Primeiro parágrafo é a introdução, segundo parágrafo do texto é o desenvolvimento, e o terceiro parágrafo, a conclusão, né? (...). Cada parágrafo é... a gente diz assim, que:: o mínimo deveria ser de cinco linhas. Por quê? É pra você conseguir passar uma informação, uma informação dentro do parágrafo, dentro do parágrafo, né? Então, a introdução. O que que é a introdução? ... Então, olha aqui. ((a professora vai até o quadro-branco e simula o espaço, o recuo, do parágrafo a partir do esboço, desenho de linhas, na vertical, simulando a escrita de um texto, já feito anteriormente)) Primeira coisa, o parágrafo, o espaço do parágrafo. Quando que você tem que saber que é o espaço do parágrafo? Você coloca o seu dedinho aqui, né? Então, encima do dedinho, aí você começa o seu parágrafo (...), encima desse aqui, o espaço bom que fica o parágrafo, né?. Então, você vai fazer a introdução, né? Terminou a introdução, você vai para o desenvolvimento, a mesma coisa, a mesma medida. No/na conclusão, o mesmo jeitinho, a mesma medida aqui. Terminou o desenvolvimento, a conclusão, né? Terminou aqui a conclusão. Olha só como você escreveu esse texto. Oh. ((a professora mostra o resultado do desenho no quadro))

Aluno: Tem que ter três parágrafos?

Professora Beatriz: No mínimo três.

Aluno: Começo, meio e fim.

Professora Beatriz: É. Começo, meio e fim. O seu texto tem que ter começo, meio e fim, né?. Porque senão (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: Não fica entendível, né? Então, olha aqui como é que ficou esse texto aqui, olha... Se o corretor, já escreveu lá um monte, já leu um monte de redação, aí ele olhou

sua redação, tá desse jeito o seu texto. Tá bonitinho o texto? ((a professora faz um desenho de uma folha no quadro em que esboça uma folha de papel, simulando como seria a distribuição de parágrafos adequada para a produção de um texto))

Alunos: Não.

Professora Beatriz: Não está, não é isso? Então, como eu tenho que fazer meu texto direitinho para ele ficar bonitinho, e o corretor ter vontade de ler o meu texto. Tem que iniciar e começar o parágrafo (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: Como é que é?

Aluno: () Eu não vou até o final do texto.

Professora Beatriz: Pois é,

Aluno: (tem algumas palavras que não cabem)

Professora Beatriz: Ah, você tem medo de separar as sílabas então, não é isso? Da palavra? Porque que a gente não () às vezes, é porque não sabe a regra de:: separação de sílabas.

Aluno: Oxe, eu sei.

Professora Beatriz: Não é isso? () às vezes, ((nome de aluno)). Então, às vezes, você não tem (...) domínio das regras de separação de sílabas, aí quando (...) não deu, né? Aí, você já passa lá:: a palavra para o outro lado e deixa esse espaço aqui e isso ... você vai perder nota na sua correção. Então, sempre começar e terminar na linha certinha. Olha... certo? Começou e terminou certinho. (...) Olha, aí. Não fica muito mais bonitinho o texto? ((a professora continua apresentado aos alunos o desenho que fez de uma folha de papel no quadro em que esboça, simula a produção de um texto. Anteriormente, ela se preocupou com a distribuição dos parágrafos. Nesse momento, com o preenchimento correto dos parágrafos, como a separação de sílabas))

Aluno: Desse jeito aí tá confuso.

Professora Beatriz: O que que tá confuso?

Aluno: Essas linhas tortas ()

Professora Beatriz: Tá torta, porque eu coloquei torta, né? Mas, ela não é torta assim (...)

Alunos: ()

Professora Beatriz: (Ah, ficou bonitinho desse jeito?)

Aluno: ()

Professora Beatriz: () Tá. Então, certinho, você vai começar e terminar na linha, na margem. Começou e terminou na margem, certinho, né? Então, lá, continuando. Aí, nós vamos começar o nosso texto, né? Então, nós temos/ o texto é composto por () por “tema, o título e a tese”(...)) ((a professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)).

Alunos: (tema, o título, e a tese)

Professora Beatriz: O que que é a tese?

Alunos: ()

Professora Beatriz: Tese é o texto em si, não é isso? O que que é o tema?

Aluno: ()

Professora Beatriz: “É o assunto sobre o qual você vai falar” ((a professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Esse aqui de vocês ((a professora aponta para a mesa onde há as produções escritas dos alunos a que ela se refere)), essa produção era é... a importância do leite na vida das pessoas, não é isso? É aquele primeiro texto que nós fizemos, lembra?

Aluno: Lembro

Professora Beatriz: Então, pra que, a primeira coisa aqui você vai colocar o (...)

Aluno: O título

Professora: pra fazer a introdução, não é isso? O título deve ser a última coisa que você faz no seu texto.

Aluno: (Se você quiser colocar primeiro?)

Professora Beatriz: Como que você vai saber o que que você escreveu, pra você colocar o título, né? O que você vai escrever? Você começa a escrever uma coisa e seu pensamento já parte pra outra, não é isso? Que a gente às vezes faz isso. Começa o texto de um jeito e já vai produzindo e ele vira outra coisa. Então, o texto, o título deve ser o último que você coloca no seu texto, né?

Aluno: Como é que é?

Professora Beatriz: O título dever ser a última coisa que você faz no seu texto.

Aluno: Por quê? Mas primeiro eu não tenho que elaborar o título, pra saber sobre o que que eu vou falar?

Professora Beatriz: Não (...) ((vários alunos questionando sobre a questão do título)) Espera aí!

Alunos: ()

Professora Beatriz: O tema é o assunto sobre o qual você vai falar. Então, você tem que falar sobre aquele tema.

Aluno: Professora (...)

Aluno: (Professora, se não colocar o título, perde nota?)

Alunos: ()

Professora Beatriz: Você vai falar sobre a importância do leite.((alunos conversando)) Espera aí, gente, vamos lá?

Aluno: Professora, se não por título perdi nota, né?

Professora Beatriz: Perde. Olha, é o seguinte: O Enem () exige que você coloque título. Se você for prestar vestibulares ou concursos. Alguns concursos e vestibulares não pedem título, né? Mas:: vamos supor que você coloque título no seu texto. Não tem problema. Aliás, o seu corretor vai pensar: _Ah, eu não pedi, mas esse aluno, né, ele deu uma informação a mais, que é o título do texto dele. Então, ele vai avaliar como um ponto positivo. Então, quando não tem o lugar pra você colocar o título na sua redação... essa nossa aqui ((a professora aponta para a mesa onde há as produções escritas dos alunos a que ela se refere)) tem o lugar de colocar. Mas quando não tem o lugar de colocar, o que que você faz?

Aluno: Coloca encima.

Professora Beatriz: Coloca na primeira linha do texto. () nossa folha, não está? Então você coloca na primeira linha, não salta nenhuma linha () (escrever o texto, certo?). Então, o título é muito importante no seu texto. Agora, se você não tem . Psiu, meninos! se você não tem espaço para colocar o seu título, né? e começou lá na primeira linha, aí depois você não dá para você colocar o título, né? fica sem título ou se você saltou uma linha para colocar o título e esqueceu, aí sua redação vai ficar (...)

Aluno: Mas não pode colocar o título depois não?

Professora Beatriz: Não. Se lá encima não tem o lugar de colocar o título, você não pode colocar. A redação, a nossa, por exemplo, tem, você pode escrever até:: trinta linhas, não posso passar nem:: um pedacinho a mais das trinta linhas, tem que ser o tanto certinho. (...) Se passou, perdi nota.

Aluno: Mas e se eu fizer um texto e (faltar) uma só palavrinha?

Professora Beatriz: (você vai escrever ())

Aluno: Porque tipo a minha letra é grande, diferente dessa aí, aí se passa só um pedacinho?

Professora Beatriz: Você pode colocar, só que aí (contar nota negativa) entendeu? Você tem que ir dosando a sua letra no espaço certinho. (...) ((outras vozes de alunos falando sobre o assunto)) Não pode ser nem muito e nem pouco. () ficar certinho, entendeu? Então, vamos lá, continuando aí... “Como iniciar uma redação?” ((a professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então, a sua tese. Como você vai começar a sua tese, né? É:: a primeira coisa que nós devemos levar em consideração é o:: tema, não é isso? Então, sobre qual assunto eu vou falar. É... ele que apresenta o leitor sobre que falarei ao longo do meu texto,

então é o tema. É:: Ele traz a ideia nuclear que você usará no desenvolvimento. O que que é a ideia nuclear? Vamos falar (que seja) o consumo do leite é essencial para nossa saúde. Então qual que é a palavra-chave desse tema?

Alunos: Leite

Professora Beatriz: Leite. Então você vai falar sobre o leite no desenvolvimento do seu texto, não é isso? É:: como fazer a introdução? “1- Conceituando algo, definindo uma ideia, um processo, uma situação” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então, aqui, eu fiz uma definição do que que é a violência. Então, aí você poderia ter colocado o tema do leite, por exemplo. O que que é o leite?

Aluno: É uma coisa que a gente bebe.

Professora Beatriz: Leite é o principal alimento, né? (...)

Alunos: ((Outras vozes de alunos falando sobre o assunto))

Professora Beatriz: Fonte de cálcio e vitaminas para todas as pessoas desde o seu nascimento até ao longo de sua vida. Essa é a definição de leite, não é isso? (...)

Aluno: (É)

Professora Beatriz: Então é o principal alimento, quando você nasce, é o primeiro alimento que você toma... Então, uma das formas de fazer a introdução é conceituando e isso aqui vocês são bons de fazer, conceituar. Só que além de conceituar, vocês precisam demonstrar que sabem mais coisas sobre, sobre aquele conceito, não é isso? Então, além de conceituar o leite, você tem que falar mais alguma coisa que você sabe sobre o leite, na introdução. Então, a primeira coisa que você faz na redação é a sua introdução. Então, uma boa técnica é essa aqui de conceituação, né? Segunda técnica, , “apresentando dados estatísticos sobre o assunto dado pelo tema” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)), então, vamos lá. É... todas as pessoas tomam o leite desde que nasce, não é isso? Só que algumas pessoas têm alergia... e não consumem o leite da mãe, por exemplo, ou o leite (...)

Aluno: Do pai.

Professora Beatriz: ()

Alunos: ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Então, nós temos outros tipos de leite: leite de soja,é nós temos (...)

Aluno: Leite de caixinha pode dar para recém-nascido?

Professora Beatriz: Como é que é?

Aluno: Não

Aluno: Leite de caixinha.

Aluno: Por quê? (Não é leite?)

Professora Beatriz: É leite mais (...)

Alunos: ((Várias vozes de alunos))

Aluno: Não tem professora o leite que é de cabra?

Professora Beatriz: Tem. O leite de cabra é muito consumido também por bebês, né? Então, olha, quando eu falo de estatísticas, eu vou falar, por exemplo, que:: é:: todas as pessoas consomem leite é durante toda sua vida, mas:: como algumas pessoas é:: podem desenvolver um processo alérgico é:: pela lactose, né? Que é o que dá alergia é a lactose. Então, se eu souber, se eu tiver informação de quantos por cento dessas pessoas têm alergia, aí eu vou citar a minha estatística. Quando eu vou citar alguma coisa, eu tenho que ter CERTEZA daquilo que eu estou falando, né? Então, como é que eu vou ter certeza? Se eu li um texto, sobre aquilo, por exemplo. Os textos motivadores que a gente dá pra vocês, nele têm estatísticas, têm informações muito importantes sobre o assunto que você vai falar, não é isso? Então, nesses textos motivadores, você pode citar algumas, você tem que falar que citou de lá. Se você não falar qual que é a fonte que você retirou, aí você perde nota. Porque aí significa que você fez o quê? (...) Plágio. O que é plágio? (...) Copiar a ideia do outro (...)

Alunos: Copiar a ideia do outro ((várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Roubar a ideia do outro, né?

Professora Beatriz: Meninos ((várias vozes de alunos))

Aluno: ()

Professora Beatriz: Meninos, prestem atenção, porque pode ser a dúvida de vocês.

Aluno: () pode tirar pelo menos algumas partes ()?

Professora Beatriz: Não. Você pode, é igual eu estou te falando agora, você pode citar, mas você tem que falar de onde você retirou. Você não pode só colocar o que está lá, você tem que colocar o que está lá, mas você tem que dar o seu conhecer sobre aquilo, né?

Aluno: ()

Professora Beatriz: () Olha, aqui, (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: (Texto tal, fulano de tal) () “Segundo dados divulgados pela ONU, ... a organização das nações unidas, cerca de 10% cento das mulheres já sofreram algum tipo de violência doméstica no decorrer da sua vida” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então eu estou falando sobre a violência contra a mulher.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Então olha. Se eu citei... alguma é:: entidade ou uma sigla igual a ONU, eu tenho que falar pelo menos uma vez o que que significa aquela sigla. Se você for fazer a citação mais duas, três ou quatro vezes ao longo do seu texto, aí você não precisa mais falar o que significa essa sigla, mas uma vez você tem que falar o que que significa.

Aluno: Se você não falar, você perde nota também?

Professora Beatriz: Perde nota também.

Aluno 1: Nossa!

Aluno 2: ()

Aluno 3: ()

Professora Beatriz: Sim. Toda vez que você usar uma sigla (). Se você não usou, não tem problema. Você vai explicar na primeira vez que você usou, o que que significa aquela sigla. Se você não, não usar mais ela outras vezes no seu texto, aí você não precisa falar mais.

Aluno: (todas as vezes que eu usar ())

Professora Beatriz: Não. É o que eu acabei de falar, você vai falar uma vez só, depois ao longo, você não precisa falar mais. Porque eu já expliquei o que é ela lá encima. Então, que eu estou dando dados estatísticos, mas como eu disse pra vocês, eu tenho que falar de onde eu retirei e eu tenho que TER CERTEZA daquilo que eu estou falando, né? Então, ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) “uma pesquisa realizada em 11 países mostram que 6% das mulheres no Japão e 59% na Etiópia, sofrem violência dos próprios maridos”, ou seja, os maridos dentro da sua casa que é o lugar onde elas sofrem mais violência, né? “3-apresentar uma interrogativa ou uma sequência de interrogativas”. Vocês fazem bastante essa aqui. É bom? É, né? Só que eu não posso fazer uma pergunta e deixar essa pergunta sem resposta. Vamos supor que eu pergunto lá. É:: é:::(...)

Aluno: Oxe, mas a gente faz uma pergunta quando sabe, se a gente não sabe, como nós vamos responder?

Professora Beatriz: Pois é, você tem que saber do que você está falando (...)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Se você perguntou () (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: Não, mas eu não posso deixar nenhuma, nenhuma pergunta sem resposta.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: No texto dissertativo-argumentativo, você não pode deixar nenhuma pergunta sem resposta. Você tem que responder o que você perguntou. Por exemplo, vamos

colocar lá, né? Aqui, tá falando sobre a lei, sobre a violência contra, contra as mulheres, né?
(...)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Então, “no Brasil, as mulheres sofrem cada vez mais com a violência doméstica. Por isso, em 2006 entrou em vigor a lei Maria da Penha que tem o objetivo punir os agressores. Mas esta lei está sendo eficaz? Os agressores estão sendo, é:: sofrendo punições? O que é feito após a abertura do processo?” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então, você fez três questionamentos aqui. Vamos supor que isso aqui seja a sua introdução. Essas interrogações que você fez aqui já abrem um leque pra você fazer o seu desenvolvimento, respondendo essas questões. A lei Maria da Penha está sendo eficaz? Vocês acham que está?

Alunos: Não. ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Você vai falar sobre isso lá na (...)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: Toda mulher que apanha não quer contar.

Professora Beatriz: Mas porque que ela não quer contar?

Aluno: ()

Professora Beatriz: Exatamente. Então você tem que fazer ()

Aluno: ()

Professora Beatriz: Você tem que fazer desse jeito () (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: Pois, é, né?. Você tem que fazer essas, esses questionamentos () (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: Então, aqui, oh, são três perguntas. Quanto mais perguntas você coloca, mais você tem que escrever. Então é/ é, na hora que você colocar essas perguntas, você tem que pensar um pouquinho, né? Será que eu tenho argumentos pra poder falar, pra poder responder tudo isso, né? É bom, mas você tem que dosar, não é? Então, vamos lá, continuando aí. “4- contestando definições, citações ou opiniões” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então, alguém escreveu lá, é:: pra punir os agressores, foi criada a Lei Maria da Penha

Aluno 1: ()

Aluno 2: Por que Maria?

Aluno 3: Porque é mulher.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: (Maria, porque foi a mulher que inventou)

Professora Beatriz: Maria da Penha é a pessoa que foi agredida () É:: não sei se vocês viram nos jornais, né (...) Pessoal!

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: Pra homem também vale, né?

Professora Beatriz: Pra homem também vale.

Aluno: Tem a lei Maria dos Homens?

Professora Beatriz: Maria da Penha é aplicada tanto pros homens quanto para as mulheres.

Aluno: ()

Professora Beatriz: ()

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Não, funcionar funciona é que os homens tem vergonha de ir lá e falar que foi (...) agredido pela mulher.

Aluno: ()

Professora Beatriz: agredido pela mulher.

Aluno: ()

Professora Beatriz: Exatamente.

Aluno: ()

Professora Beatriz: Vamos continuar então?

Aluno: ()

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Psiu:: Embora/“Embora seja divulgada amplamente que a mulher está conquistando espaços tipicamente masculinos, deve-se observar que nem sempre isto se configura realidade. Os cargos mais importantes das grandes empresas ainda são ocupados por homens. Elas também ainda recebem os menores salários, mesmo ocupando posições que exigem bastante desempenho por parte/por parte delas.” Não, então, você fez uma citação. Alguém falou isso daqui, né? Se alguém falou isso, eu tenho que colocar?

Aluno: Aspas

Professora Beatriz: Entre aspas. E tenho que colocar de onde eu retirei isso aqui, quem falou isso? Né? Oh, vamos supor, oh, vamos supor que seja que você leu isso aqui no jornal Estado de SP. Você vai ter que colocar isso daqui. (...)

Aluno: ()

Professora Beatriz: Segundo, o jornal Folha de São Paulo, (...)

Alunos: ()

Professora Beatriz: () abre aspas e coloca aquilo que foi dito. Aí, você tem que colocar só isso aqui? Não. Você tem que ter a sua opinião, lembrando que ... no texto dissertativo-argumentativo, você vai colocar:: o seu pensamento, a sua opinião, mas tem que ser de que forma? ...

Professora Beatriz: Que forma, ((nome de aluno))?

Aluno1: ()

Aluno 2: ()

Professora Beatriz: No texto dissertativo-argumentativo, nós não podemos usar a primeira pessoa. O que é primeira pessoa?

Alunos: Eu

Professora Beatriz: Eu e?

Aluno 1: Você

Aluno 2: A gente

Alunos e professora: Nós::

Aluno: ()

Professora Beatriz: Nós. (). Primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. Nós, não podemos usar no texto dissertativo-argumentativo.

Alunos: ()

Aluno : (Não pode usar a gente também)

Professora Beatriz: a gente

Aluno: (Agente junto () a gente separado ())

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Alunos: ()

Professora Beatriz: Agente junto é alguém faz alguma coisa (...) agente da polícia, né? Isso () Então, olha. É:: perdi aqui agora (...) dá terceira pessoa, né? A gente (...) você pode usar? Pode, em textos que não sejam dissertativo-argumentativos. Só que (...)

Aluno: Como é que eu vou saber se o texto é dissertativo? ()

Professora Beatriz: Dissertativo, você vai falar sobre um determinado assunto. Argumentativo é porque você vai argumentar sobre aquele assunto.

Aluno: ()

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: É:: eles, né?

Aluno: vocês

Professora Beatriz: Você vai usar, vocês (...), eles. (...) As pessoas () né? ()

Alunos: () ((várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Presta atenção, pessoal! A ((nome de aluno)) está dizendo que vocês outros disseram que não sabe o que é dissertativo-argumentativo.

Alunos: () ((várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Que que é texto dissertativo? O texto dissertativo você vai falar sobre um tema.

Aluno: Um tema ((resposta dada simultaneamente à professora)) ()

Professora Beatriz: Isso.

Alunos: () ((várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Só que quando você fala sobre esse tema você tem que opinar sobre esse tema de maneira generalizada.

Aluno: ()

Professora Beatriz: é:: você não pode falar: eu acho que a lei Maria da Penha não está sendo aplicada, né? Então, que que você vai falar? É:: ao longo do tempo, percebe-se que a lei Maria da Penha não está sendo aplicada com rigor em todos os casos, pois ainda existem muitos casos de violência contra as mulheres todos os dias. Verifica-se casos de:: é:: violência contra a mulher todos os dias no Brasil, entendeu? Você colocou aqui de maneira geral. “Verifica-se, percebe-se, fala-se”. Então, aquela apostilinha. Aliás, eu não dei para vocês porque (nós não falamos) sobre o texto dissertativo. Eu vou entregar hoje para vocês, a apostilinha de coesão e coerência que ajudam vocês a usarem esses conectivos que a gente chama, pra abrir parágrafos, pra fazer introdução, pra fazer conclusão, tá? Vou dar pra vocês hoje. Então, outro, outra forma de se fazer é “evidenciar argumentos em números” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então, olha aqui o que eu coloquei.

Aluno: Deixa eu ir beber água, professora?

Professora Beatriz: “Um cenário deprimente no qual faltam leitos, faltam materiais, faltam enfermeiros e principalmente médicos”. Eu estou falando sobre o que aqui? Estou falando sobre a saúde pública. Então, nos hospitais é:: vê-se um cenário deprimente, deprimente no qual faltam leitos, faltam materiais, faltam enfermeiros e principalmente médicos. Aí, eu posso falar isso aqui é a minha introdução. Eu posso falar que na minha argumentação, no meu desenvolvimento que é onde eu vou fazer a minha argumentação, eu posso falar sobre o quê? Por exemplo, eu posso falar sobre aquele:: programa Mais Médicos, né? Então, aqui é... qual que é minha opinião sobre esse programa, lembrando que esse é um programa do governo, então eu não posso, né? Eu tenho que ter ética pra falar, eu não posso xingar, eu posso argumentar , mas eu não posso xingar.

Aluno: (Se eu for falar mal, bem, como que falo?)

Professora: Você pode argumentar, é o que eu estou dizendo. Você pode falar que acha que não é viável, por exemplo, (acho é) você pode colocar: é:: mesmo é:: trazendo médicos de outros países, ainda continua crítica a situação da saúde no país, pois é:: nós ainda temos dificuldade de colocar é:: levar esses médicos, por exemplo, para os centros mais distantes. O problema com os médicos no Brasil é nos centros, nos menores centros. Nos grandes centros ainda tem, não tem muito problema de médicos, que tem é nas cidades menores nos, nos estados mais afastados, no nordeste e Amazonas , pra aqueles lados e interior.

Aluno: ()

Professora Beatriz: () espera eu terminar a aula, ((nome de aluno)).

(Alguém surgiu na porta da sala, solicitando informações sobre o número de alunos presentes nesse dia))

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Aqui, em Goiás, já tem mais de (100) médicos do programa Mais Médicos.

Aluno: ()

Professora Beatriz: () Ah, não, eles têm que fazer exames, né? Pra poder vim pro Brasil, eles têm que fazer exame, assim se forem aprovados, eles ficarão, senão, eles voltam. É:: “comparações” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)). Então, nós podemos fazer “comparações históricas ou culturais”, né? () vamos falar da::, das mulheres, fazer as diferenças das mulheres da índia com as mulheres do Brasil. Qual que é a principal diferença delas?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: (das roupas) ()

Professora Beatriz: Nós podemos falar da maneira como elas se vestem, (...)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: da submissão que elas têm sobre os maridos e que as mulheres brasileiras já não são tantas, né? Então, nós podemos fazer essas comparações que isso aí é DE CULTURA, não é isso? É::: outra coisa importante... “7- caracterização de aspectos físicos ou espaços abertos” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)), falamos sobre o mesmo caso sobre os hospitais, olha, aqui. Então, “um corredor super lotado, pessoas deitadas no chão, nas macas, apoiadas em piás, em péssimas condições de higiene e saúde, eis um retrato duro da realidade brasileira na área da saúde”. É o que se vê nos hospitais públicos de todo o país, complementando aqui, né? Então, quando você vê as reportagens da televisão, você tem medo de ir no hospital, não é isso?

Aluno: É

Professora Beatriz: Nós não precisamos ir longe (vamos ali no Municipal ((professora faz referência ao hospital municipal da cidade))) quanto tempo você fica esperando lá para uma consulta?

Aluno: Ah, uma hora ()

Professora Beatriz: Uma hora?

Aluno: () muitas horas lá esperando.

Professora Beatriz: Então, você vai falar sobre esse processo. Por que que nós ficamos esperando mais de uma hora lá no hospital?

Alunos: (porque há falta de médico.)

Professora Beatriz: Porque não há médicos suficientes, né?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: (professora, me explica o que é ética, porque toda hora ())

Professora Beatriz: () ética, é você ter respeito na opinião do outro ou a uma situação do outro.

Aluno: Ah, eu não tenho ética.

Professora Beatriz: Pois é, mas temos que ter.

Alunos: ()

Professora Beatriz: A gente, nós temos que trabalhar a nossa ética né? ()

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: ()

Aluno: (O professor tem que trabalhar)

Professora Beatriz: Todo mundo tem que trabalhar. Não é só eu, não é só você, todos nós temos.

Aluno 1: Professora, deixa eu ir lá()

Professora Beatriz: (Espera um pouquinho)

Aluno 2: (Gente,) eu pedi primeiro ()

Professora Beatriz: Então, na argumentação, nós falamos lá, da introdução, não é isso? Então, agora nós vamos partir para:: o nosso desenvolvimento e a nossa argumentação sobre o tema... Então, “ a argumentação é um recurso que tem como propósito CONVENCER ALGUÉM, para que esse tenha opinião ou o comportamento alterado” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)).

Aluno: (Falta muito para acabar a aula?)

Professora Beatriz: Não.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: ()

Aluno: (Quero beber água, professora.)

Alunos: ()

Aluno: ()

Professora Beatriz: Então, quando nós vamos argumentar sobre um assunto. Então, nós vamos, nós queremos que essa “ pessoa pense como nós” ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) (...)

Aluno: (Tira a mão do meu celular!)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Então, quando nós vamos argumentar... é:: o texto dissertativo-argumentativo, ele tem o objetivo de convencer o nosso leitor sobre o nosso pensamento () de um determinado assunto, o tema que você colocou, né? Então, é:: quando você vai falar, falar do leite, por exemplo, você tem que me convencer de que o leite é bom e porque que ele é bom. Então, é na argumentação, lá no desenvolvimento do se texto que você vai falar disso. ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) “Os argumentos são essenciais” eles que “serão as provas que apresentaremos como propósito nossa ideia de convencer o leitor de que essa é a ideia certa”. “Há diferentes tipos de argumentos e a escolha certa consolida o texto”. Então, mesmo é:: as mesmas sete colocações que eu coloquei sobre a introdução são as mesmas da argumentação, é:: por citação, por fatos históricos ou culturais, por... é:: falas de outras, citações de outras pessoas, né?

Alunos: ()

Aluno: (eita!)

((Professora se embaraça com a reprodução dos s))

Professora Beatriz: Isso. Agora, a conclusão, né? Conclusão é o final do seu texto, não é isso? Na conclusão, você vai fazer um resumo daquilo que você falou. Uma forma/ uma forma boa de fazer isso, é você ir, voltar lá na sua introdução. A sua introdução, você fez uma definição daquilo, do/ do seu tema, né? E você vai fazer isso lá no, na sua conclusão. Como que você vai fazer isso? Você vai falar aquilo que você falou, mas com outras palavras, eu não posso copiar o que está lá na introdução e fazer uma conclusão.

Aluno: Isso é difícil!()

Professora Beatriz: Você vai fazer. Não, a conclusão, geralmente, no Enem, pede pra você dar uma solução viável para o problema que você levantou.

Alunos: () ((várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Então, oh. ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) “Primeiramente, deve-se mostrar para o leitor que o texto está acabando, evidenciando que seu processo argumentativo está no fim. Para isso você deve começar usando um conectivo de caráter conclusivo”. Então, a apostilinha que eu vou dar pra vocês tem todos esses conectivos, tem um monte de conectivos lá que você pode usar para sua conclusão. Então, aqui nós colocamos, ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) “pode-se usar: portanto, então, dessa forma, dessa maneira, nessa perspectiva”. Então, vamos supor que você falasse lá do leite. Você falou que ele é a principal fonte de vitami/ é de/ de alimenta/ de alimento, e de sais minerais, vitaminas, tal, que você precisa. Então, lá na sua conclusão, você

vai falar, por esse motivo, o leite ainda é:: o leite é o seu maior aliado para o seu bom desenvolvimento e a sua é:: ... colocar a sua saúde, né? ... No Enem, pede que você coloque uma solução para o problema. Se você falou, por exemplo, da saúde pública, qual que seria uma solução para a saúde pública do país hoje?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Além do programa/ do programa de colocar mais médicos disponíveis, o que mais pode ser feito? Você tem que colocar pelo menos uma que você acha que seja uma, uma solução para o problema.

Aluno: Mas a solução pode ser pequena ou tem que ser ()?

Professora Beatriz: Não.

Aluno: ((Risos))

Professora Beatriz: Não tem tamanho de solução, né? É uma solução viável. Aquilo que pode ser feito. O programa Mais Médico foi uma solução que o governo achou. Mas só ela é o suficiente? Se os médicos vieram pra cá e não tem estrutura física pra eles trabalharem, vai adiantar alguma coisa? Se o hospital não oferece, por exemplo, os/recursos de é:: leitos, de é::(como é que fala?) exames, né? Para fazer exames, aparelhos para fazerem exames, vai adiantar ter mais médicos? Vai ficar do mesmo jeito.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: (Pra fazer o diagnóstico) e não tem como solucionar o problema. Então, é isso aqui que você vai propor na sua conclusão, né? ((professora faz a leitura do texto que se apresenta nos s)) “O segundo aspecto a ser visto é esclarecer de uma vez por todas que o seu ponto de vista/ é:: o seu ponto de vista, ratificando a sua tese”, ou seja, é:: firmando a sua tese, né?... aqui, uma das coisas que eu falei pra vocês é a retomada da tese, lá no início, né?... Aqui, nós temos algumas...é:: (...)

Aluno: (conectivos)

Professora Beatriz: Orações que você pode usar, alguns conectivos que você pode usar, que é que eu vou dar pra vocês também, então () não tenha problema, terminou!

Aluno: Acabou?

((A partir daí, a professora propôs aos alunos uma intervenção de escrita, a produção de um texto dissertativo-argumentativo.))

Professora Beatriz: É:: alguma dúvida quanto ao texto dissertativo-argumentativo?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: (Professora, tenho uma dúvida, posso beber água agora?)

Professora Beatriz: (Vá, nome de aluno)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: mais importante é tomar água, né? ((aluno que insistia em sair da sala no momento em que a professora apresentava o conteúdo.)). ()agora, nós vamos tentar aplicar essas regrinhas (...)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos, algumas demonstrando insatisfação com a solicitação da professora sobre a proposta dada ao alunos para a execução de uma tarefa))

Professora Beatriz: que eu ensinei para vocês, certo? Primeira coisa, lá você vai começar a produzir o seu texto. Vou dar para vocês dois textos, vocês vão ler e tentar produzir um texto certinho com essas () que eu dei pra vocês, certo?

Aluno: () tem imprimido? ((aluno faz referência aos s apresentados pela professora))

Professora Beatriz: Imprimido? Não, não tenho.

Aluno: Ah, nem.

Professora Beatriz: Mas se você quiser (...)

Aluno: Aí , eu quero.

Professora Beatriz: Eu mando imprimir pra vocês.

Alunos: (Eu também quero) ((várias vozes de alunos))

Aluno: a sala inteira quer.

Professora Beatriz: Então tá bom.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Essa aqui é a apostila de coesão e coerência.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Agora, esse outro que eu vou entregar para vocês são os textos motivadores para vocês produzirem o texto dissertativo de vocês. Vocês vão fazer a leitura desses textos, se vocês quiserem fazer a leitura coletiva (...)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Esse aqui é só emprestado, ouviu meninos?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Vocês querem fazer a leitura juntos?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Então vamos lá.

Professora Beatriz: ()

Aluno: Professora, posso lê?

Professora Beatriz: Pode.

Professora Beatriz: Então vamos começar a leitura dos textos.

[...]

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Então, Redução da maioridade penal : crimes graves reacendem discussão no Brasil ((título do texto entregue ao alunos)). Carolina Cunha. Da Novelo Comunicação. Então o que vocês vão ler aqui é uma reportagem, né? é:: dessa revista ((professora refere-se a folha (ao texto) entregue aos alunos)) () Novelo Comunicação.

((De agora em diante, os alunos iniciaram a leitura do texto, matéria jornalística, entregue pela professora.))

Professora: Então, pessoal, vocês, então, já têm aí os textos, né? Que são base pra vocês produzirem o texto de vocês, certo? Nós temos aí dados, nós temos dados estatísticos, nós temos informações de outros países, nós temos informações é:: de:: revistas, opinião de redatores, de jornalistas. Então, você já tem aí uma boa quantidade de:: informações pra você escrever seu texto. Então, vamos começar na:: introdução, devagarzinho, tá? Vamos começar agora.

Aluno: Agora?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Agora

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Quantos?

Aluno: Dois ()

Professora Beatriz: Faltam quinze ()

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Dá pra fazer pelo menos a introdução, agora.

Aluno: (Dá nada).

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: (Dá, sim)

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: ESSA APOSTILA de coesão e coerência, gente, é a bíblia de vocês (...).

Aluno: (Bíblia? ())

((A professora anda pela sala entregando a apostila aos alunos. A partir desse momento, ela dá espaço para que os alunos façam a produção escrita, cuja temática diz respeito à redução da maioridade penal)).

[...]

Professora Beatriz: Pessoal, façam numa folha separada, porque eu vou recolher, tá? Essa... Psiu, Meninas!

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

((Apesar de dar o espaço da aula para a produção escrita, neste momento, a professora solicita dos alunos um relatório sobre a mostra científica que havia ocorrido na escola. Esse relatório já deveria ser entregue à professora, mas, até o momento, os alunos não havia entregado. Ela busca nos diálogos que antecedem identificar e nomear os alunos que não apresentaram tal tarefa))

Professora Beatriz: Lembra daquela, daquele relatório que vocês teriam que fazer da mostra? Eu vou entregar porque vocês não fizeram o de vocês. Eu vou entregar e vocês façam e me entreguem após o intervalo, tá?... Certo? Quem que é o representante da sala?

Aluno: Eu, aqui.

Professora Beatriz: (Nome do aluno), ()

Aluno: Que dia que vai recolher? Hoje?

Professora Beatriz: Hoje, após o intervalo da tarde, (para dar tempo) para vocês fazerem.

[...]

Professora Beatriz: Psiu! Meninas? Que isso?

Aluno: Quê?

Professora Beatriz: Que isso?

Aluno: Que que foi?

Professora Beatriz: Tem tarefa para ser feita, ((nome de aluno))?

[...]

Aluno: (Professora, é pra fazer um resumo ou uma redação? ())

Professora Beatriz: () redação () introdução, desenvolvimento () sobre a maioridade penal. Tema: maioridade penal.

Aluno: () falou resumo ()?

Professora Beatriz: Guardem os celulares, gente, não é hora de celular, não! ()

Aluno: Vai bater o sinal já.

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: Alguém perguntou?

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Aluno: Professora, professora, ()

Alunos: () ((Várias vozes de alunos))

Professora Beatriz: Pessoal, quem não terminou (), termina e me entrega, tá?

((Apesar de os alunos apresentarem bastante indisciplinados resistentes, em relação à execução da tarefa proposta, a produção escrita, mesmo assim, a professora Beatriz insistia com eles para a execução da atividade, entretanto ela não obteve êxito na entrega das produções, pois muitos resistiram à entrega da atividade))

ANEXO I – Gravação em áudio – Entrevista completa – Professor Beatriz (Parte I)
TEMPO: 7min49seg (código para referência: Entrevista, PB, I, 2014)

Eu: Professora, o que você considera mais importante no ensino de Língua Portuguesa?

Professora Beatriz: Bom, eu acredito que nem/na/a Língua Portuguesa não se ensina, né, somente/só a gramática, porque, hoje, não... nós não... é:: nem é cobrado tanto gramática nas/nos concursos e vestibulares (coisas) que eles vão fazer. Então, eu acredito assim: que o ensino de Língua Portuguesa, na fase atual, ela visa mais um/é:: fazer com que o aluno busque informações e transforme essa busca em... é:: algo significativo para ele na... é:: pra vida dele, né, não só a vida acadêmica, mas pra/prá vida do trabalho e do mundo... é, que o cerca, né?

Eu: muito bem. Você acredita no ensino da escrita baseado nos gêneros textuais? Por quê?

Professora Beatriz: Sim. Eu acredito, porque, quando o aluno trabalha os gêneros, nós temos é:: ... vários gêneros e que é cobrado hoje, né?... e que eu posso trabalhar a gramática intertextualizada com esses gêneros, eu imagino que... eu imagino não, eu acredito, né? Que/que isso aconteça, que há um melhor aproveitamento da/dá Língua Portuguesa como um todo, né? O aluno trabalha e ele fazendo isso de forma é:: prática, ele aprende mais, do que eu só ficar ditando regras, né? E ele tentando inter/ internalizar isso que já/que já não tem tanta serventia para ele.

Eu: Ao propor uma intervenção de escrita, você opta por trabalhar com a tipologia textual ou com o gênero textual?

Professora Beatriz: Eu opto mais pelo gênero textual.

Eu: Por quê?

Professora Beatriz: Porque... é mais do.../da rotina do aluno... ele/é/ hoje, nós temos aí as reportagens, né, os artigos e que a gente pode levar para a sala de aula esses textos e fazer o estudo com eles de todo/de todos esses gêneros e é mais familiar para ele, também.

Eu: Numa intervenção de escrita, ah, desculpa... (risos) quanto aos critérios de correção, quais você elege importantes para a correção escrita do aluno? Por quê?

Professora Beatriz:... você pulou a quarta, não? (**Professora lembra o entrevistador que faltou uma questão no roteiro de entrevista.**)

Eu: Ah... eu pulei a quarta né? (Deixa eu ver)... Numa intervenção de escrita você opta por apresentar aos alunos um modelo, um exemplar de texto eleito para a prática da atividade?

Professora Beatriz: Sempre, quando eu vou fazer alguma intervenção de escrita, eu procuro mostrar para o aluno um modelo, ou seja, eu levo jornais ou revistas, ou mesmo um texto extraído de um desses meios de comunicação, né? Pra que ele tenha subsídios para poder escrever o texto dele, porque a maioria dos alunos não tem hábito de leitura, então se ele não tiver um texto que o ajude, ele não vai conseguir escrever, né?... Então, eu tenho sempre um texto motivador para que ele tenha subsídio pra escrita.

Eu: Quanto aos critérios de correção, quais você elege importantes para a correção escrita do aluno. Por quê?

Professora Beatriz: Eu gosto sempre de... sentar com meu aluno, né?... e corrigir o texto, a escrita dele, quase sempre junto com ele, porque aí eu vou lendo com ele, na própria leitura do texto dele, ele já vê algumas coisas que ele poderia melhorar, o que que ele errou, numa outra coisa que ele devia ter mudado, ter escrito, então quando você faz a leitura com ele, do próprio texto dele, ele já vê esses erros.

Eu: Então, mas:: quais critérios você prioriza mais quando você depara com o texto do aluno?

Professora Beatriz: Eu sempre priorizo a coesão, é um dos temas/temas aqui que eu olho mais, né? É um dos problemas que eles têm muito, né? problemas de coesão e coerência e:: na parte de:: é:: de se ele realmente usou a tipologia textual que foi pedida. A escrita, e essas colocações é:: é:: colo/colocação verbal, eu já deixo para ele ou sempre, às vezes, eu sublinho ou mostro para ele, né? O que aconteceu, aí ele corrige sozinho, isso aí.

Eu: Certo. Sobre o livro didático, você considera que a seleção de propostas para o ensino da escrita é pertinente? Por quê?

Professora Beatriz: Hum:: mais ou menos....porque alguns textos... alguns/alguns tipos textuais, eles são mais pertinentes e, às vezes, tá na primeira série do ensino fundamental e ele é mais pertinente para a terceira série ou vice-versa, então,...é:: muitas vezes nós temos que fazer essa mudança de...

Eu: Do Ensino Médio, né?

Professora Beatriz: Do Ensino Médio.

Eu: Que são pertinentes, por exemplo, está lá na primeira (...)

Professora Beatriz: Na primeira série..., no livro da primeira série e, às vezes, você vai dar no segundo ou no terceiro, e, às vezes, no terceiro é um:: de acordo com a base curricular, né, com a matriz curricular, então, você é:: tem muitas vezes que adequar.

Eu: Então, assim, o que você está dizendo é que, por exemplo, às vezes, um conteúdo que está no primeiro ano do Ensino Médio, ele:: na matriz curricular que você/que você tem que trabalhar, na proposta da matriz curricular da Secretaria Estadual, está lá no terceiro ano, então, às vezes, o livro didático ele não, é:: ele não acompanha (...)

Professora Beatriz: Ele não acompanha a matriz curricular (...)

Eu: Então, às vezes, por isso que o trabalho fica (pertinente), porque você tem que atender primeiramente a matriz (...)

Professora Beatriz: Primeiramente, a matriz curricular.

Eu: É isso.

Professora Beatriz: eu tenho que fazer as mudanças

Eu: E nem sempre, então, o livro é pertinente (...)

Professora Beatriz: É:: nem sempre ele é pertinente.

Eu: Você quer falar mais alguma coisa... sobre o ensino de escrita?

Professora Beatriz: Eu acho... que:: o ensino da escrita é um/ é a principal ferramenta do professor de Língua Portuguesa.

Eu: (concorda)

Professora Beatriz: Porque o aluno que sabe escrever, ele tem mais:: é:: mais subsídios pra/prá vida dele.

Eu: (concorda)

Professora Beatriz: Na formação profissional principalmente. Ele precisa aprender a ler e escrever. É muito importante a leitura também, né?

Eu: (concorda)

Professora Beatriz: Eu imagino que, antes da escrita, a leitura é mais importante e, quando, eu trabalho a leitura, melhora a escrita automaticamente.

Eu: (concorda).

Professora Beatriz: Né?... e o que eu mais cobro dos meus alunos é a leitura, porque com a leitura, ele melhora a escrita e melhora/melhora as:: as produções e a própria... é o uso da língua, né.? Gramática em si.

Eu: Isso. Fechou (risos).

Professora Beatriz: Eu imagino.

Eu: Professora, muito obrigada!

Professora Beatriz: Obrigada a você!

ANEXO J – Gravação em áudio - Entrevista completa – Professora Beatriz (Parte II)
(código para referência: Entrevista, P B, II, 2014)

Eu: ((nome da professora)), baseando-se nos exemplares (mostras) de textos que lhe foram apresentados: um para o ensino de escrita da crônica (**proposta 01**), outro para o ensino de escrita do conto (**proposta 02**), e outro para o ensino de escrita do artigo de opinião (**proposta 03**), faço-lhe o seguinte questionamento: na condição de professora de Língua Portuguesa, ao propor uma produção escrita de uma crônica, conto e/ou artigo de opinião, você consideraria que a exposição dos alunos à mostra (exemplares) de textos apresentados a você seriam pertinentes para um trabalho de escrita que resultasse numa produção adequada à aprendizagem do ensino de escrita, atendendo aos gêneros propostos nesse trabalho?

Professora Beatriz: Em relação à proposta 01 (um), eu achei que o texto é pertinente, porque::: a crônica de Adriana é:: Calcanhoto, o texto de Adriana Calcanhoto, né? Ele mostra, além de descrever os acontecimentos, ele mostra uma visão sobre esses acontecimentos, a visão do autor, né? e:: que pode levar o leitor a uma refre/reflexão crítica.

Eu: Certo. E o texto do Carlos Drummond também seria pertinente?

Professora Beatriz: Sim. O texto do/do Carlos Drummond, ele mostra... é como... o texto dois, da proposta um, é:: eu achei que é coerente também, porque ele fala do/ do homem, né? criticando o homem como bicho e:: e as/as conquistas do homem, né? e a/as conquistas que ele faz, e mostra também o lado crítico desse:: dessas conquistas, né? Por que de fazer essas conquistas.

Eu: Muito bem... E em relação à proposta dois sobre o... ensino de escrita do conto... você acha que o texto do Machado de Assis (um apólogo)... é pertinente?... Como também os textos aqui... os textos... (o resto é a lenda) e o texto três... ambos do... do Marcelino Freire são pertinentes para o ensino do conto?

Professora Beatriz: O texto dois, do Machado de Assis, eu acho que ele desvia um pouco da proposta.

Eu: O conto.

Professora Beatriz: Muito embora, ele conta uma história, né?... ele não contempla todas as partes do conto, né? O que pode levar o aluno a não entender bem o modelo de proposta que a gente colocou... e os textos três (dois) e três... para o aluno de... de..., vamos supor de primeiro ano, né?... de primeira série, ele fica meio vago... Eu achei que esses dois é..., menos () o texto um da proposta dois, eles... vão ajudar de forma... menos aos alunos.

Eu: Assim, mas por que você acha que os textos dois e três em relação ao ensino do conto, você acha que eles são vagos? O que seria aqui nesse sentido vago pra você, pra mandar um aluno produzir um conto, né?... mostrando esses dois textos como exemplares... Por que você acha que eles são vagos?

Professora Beatriz: Como eu citei do texto um... que ele não/

Eu: Contempla/

Professora Beatriz: Contempla todas as partes de um conto.

Eu: E relação à proposta três, você considera que o texto... o exemplo de texto apresentado seria pertinente para o ensino de escrita do artigo de opinião?

Professora Beatriz: A proposta três... texto de (Ricardo Amorim) (*Imagine*) é uma proposta... eu achei que é excelente para... para a produção de um artigo, porque ele critica todas as formas de... corrupção, assim como o texto dois também... e aí ele mostra pro aluno ter uma ideia bastante... crítica da situação de (corrupção) no Brasil. Então, aí eu acho que o aluno vai ter bastante subsídio para produzir o texto dele, tanto desse quanto o texto dois.

Eu: Aqui a forma como esse texto está escrito em... versos..., por exemplo, a paródia da música *Imagine*, você acha que não dificultaria para o aluno escrever um artigo de opinião? A forma como o texto foi escrito..., em versos?

Professora Beatriz: Não,... eu acho que não, porque aí o aluno já vai ter o conhecimento, né? do que é um artigo de opinião..., ele vai apenas ter o texto como base para ele produzir/

Eu: Isso... Eu percebi que você considera pertinente para o aluno aqui são os subsídios de informações que tem no texto.

Professora Beatriz : Isso, são as informações que o texto dá.

Eu: Muito bem.

Professora Beatriz: Todos eles.

Eu: Muito obrigada!

Professora Beatriz: Obrigada a você! ()

ANEXO K – Gravação em áudio – Entrevista completa – Aluno Pedro. (código para referência: Entrevista, A P, 2014)

Eu: ((Nome do aluno)), a disciplina de Língua Portuguesa ao longo de seu percurso na escola permitiu que você escrevesse textos com frequência ou priorizou outras tarefas?

Aluno Pedro: Não, é..., a questão de que... priorizar outras tarefas sim, escrever textos com frequência não. Essa é a minha resposta pra essa pergunta, porque eu sempre senti que a prioridade nas escolas, tanto fundamental quanto Ensino Médio, em geral, é sempre mais a área de matemática, física, química, que as pessoas eu acho que elas sentem que essas áreas vão dar mais liberdade ou/menos liberdade aliás elas dão pra que o aluno execute a profissão que ele quer, no caso são cursos que não dão a abertura pra criatividade como o curso de português dá, no caso se vai produzir um texto você precisa utilizar criatividade, então eu acho que a utilização da criatividade nas escolas, ela tá sendo negligenciada, no caso, artes e música, e português, também, que é uma produção artística, tá sendo muito negligenciado. Então, eles priorizam sempre as exatas do que as humanas, não filosofia e sociologia, porque a gente vem sempre provando que elas são muito importantes pra vida em sociedade, mas não incluem tanta produção artística como essas matérias, artes, músicas e produção textual, português mesmo então...

Eu: Certo.

Aluno Pedro: Sempre priorizaram é... questão das exatas do que fazer textos, fazer textos os professores sempre mandavam com trabalho extra ou algo sem muita importância.

Eu: Precisamente, no Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa oportuniza/permite que você escreva textos com frequência ou prioriza outras tarefas?

Aluno Pedro: Então, eu acredito que não tenha melhorado, eu acho que tem piorado, porque, no Ensino Médio você está na corrida pro Enem e pra sua faculdade que você vai fazer então. Embora o Enem priorize muito a redação e os cursinhos, e essas coisas fazem você fazer, por exemplo, uma redação toda semana, pra você aprender a fazer redação, no Ensino Médio em si, eu não senti o foco nas redações que eu acho que seria uma coisa interessante até, pra gente aprender como eles vão analisar nossa redação, como a gente deveria fazer uma redação pra gente tirar uma nota melhor, não pra só tirar uma nota melhor mas pra usar durante nossa vida toda esse ensino de... execução de uma redação da forma correta.

Eu: Então, assim, ((nome do aluno)), então, você fala que no Ensino Médio priorizou outras tarefas, né?...

Aluno Pedro: Ainda sim priorizou as exatas.

Eu: Então, assim, qual seria outras tarefas na aula de Língua Portuguesa?

Aluno Pedro: Na área de Língua Portuguesa, outras tarefas.... sempre eu acho que sempre priorizou, assim, gramática mais do que redação, a produção textual sempre fica atrás. A gramática, a gente precisa da gramática pra produzir textos sim, mas eu acredito que produzindo textos a gente erra, e aí com os erros a gente vai aprendendo a escrever, eu acredito que não precisa entender gramática pra você produzir textos. Aliás, é como diz o texto do... de um escritor famoso brasileiro, ele fala que ele odeia gramática e que a gramática não é nada pra ele, e ele é o inimigo da gramática.

Eu: Ah, é o Veríssimo?

Aluno Pedro: Isso! O Veríssimo. Perfeito. E ele não gosta da gramática, mas ainda sim ele ama os textos

Eu: Certo.

Eu: É porque assim, na verdade, o que acontece é de que tende a pensar que há essa fragmentação, essa separação, na verdade, é o que você colocou, a gramática, ela está no texto.

Aluno Pedro: Ela tá no texto.

Eu: Então, assim, pra que que você vai separar.

Aluno Pedro: Exato, e eles separam muito.

Eu: Isso.

Aluno Pedro: Eles trabalham, por exemplo,..., as provas mesmo te mostram isso, no caso, eles falam: “complete com o pronome...”, “ou complete com o predicado”.... Eu, particularmente, sou horrível em gramática, então, não vou falar/conseguir fazer exemplos bons, eu nunca gostei de gramática na minha vida, mas eu sempre gostei mais de redação. É muito melhor, pra mim, fazer redação, e aí aprender a gramática fazendo as redações, do que ficar fazendo aquele negócio de completar. Então, o professor escreveu um texto pra você, ele fez esse trabalho pra você e tá pedindo pra você completar o que ele não fez, que no caso as partes que você vai usar a gramática. Então, eu acho que isso prende o aluno naquela ideia que ele não pode criar, entendeu? E eu acho que criação é uma coisa instintiva do corpo, você precisa criar, você precisa pensar fora da caixa, e é o que eu senti que realmente não é prioridade, pensar fora da caixa é uma coisa que a escola hoje, o ensino hoje, no geral, tanto o Ensino Médio como o fundamental, tudo é pensado dentro da caixa, é sempre você fazer aquilo que você tá treinado, preparado pra fazer com aquela correia que o professor bota em você e fala pra você andar nessa linha. Alguns professores, é claro, têm suas metodologias bem mais diferentes, eles falam que não, ele vai dar pra vocês pensarem, serem criativos, eu já tive professores e professoras de artes e de português, também, que já fizeram isso, já pediram pra gente fazer uma pintura e, depois, escrever um texto sobre essa pintura, então foram exercícios muito interessantes que a gente nunca tinha visto mesmo, porque a maioria dos professores preferem seguir aquela linha tão fechada que a gente vê, que é a do aluno cavalo mesmo, olhando só pra frente, não pode olhar pros lados, tem que só pensar na loca e passar no final do ano.

Eu: Então, ((nome do aluno)), fazendo uma retrospectiva de sua vida de aluno (a), quais são os modelos de produção escrita que você mais escreveu, que você recorda, né?

Aluno Pedro: Então, é a dissertação, eu sinto que 90 % (noventa por cento) e...(risos), é claro, que eu não vou acertar na porcentagem, só que só dando uma questão qualitativa ((penso que, nesse caso, o aluno quis dizer quantitativa, no lugar de qualitativa)), 90 % (noventa por cento) dos textos pedidos são todos dissertação. Em toda minha vida, depois que a gente aprende o que é poema, o que é soneto, o que é um artigo de opinião, a gente escreve um, dois, três, e, aí depois, o resto é tudo dissertação. Porque eu acho que cai dentro daquele buraco das exatas, que a gente precisa ser exato, precisa ter exatidão, e a dissertação é uma coisa que traz exatidão, porque você não fala eu acho, eu penso, tem que ser um fato, você tem que trazer fatos. Então, o mundo tá querendo fatos, ao invés de estar querendo criatividade, como os livros que a gente vê hoje que fazem sucesso, a gente vê muito isso, os livros que fazem sucesso não são artigos científicos ou então dissertações de grandes autores muito inteligentes que tem PHD em letras, não são esses, são os que a gente tá sempre vendendo por aí, filmes, livros, Senhor dos Anéis, no caso, Jogos Vorazes, tudo isso é o que faz fama hoje, mas a gente vê isso, porque eles são criativos, eles usam a criatividade deles e eu acredito que isso vai cada vez mais diminuir por causa do ensino. Então é sempre dissertação.

Eu: Você se lembra de alguma produção escrita específica? (como por exemplo, o modo como foi escrita, o que escreveu, o modo como o professor conduziu a tarefa ou algum acontecimento específico associado a esse momento de produção dessa escrita).

Aluno Pedro: Não, eu não lembro de uma produção específica, mas eu acredito que a maioria delas foram todas executadas e produzidas no mesmo padrão, que é no caso o professor precisa dar uma nota pra finalizar a nota dele, não apenas professor de português, mas voltado aos professores de português também, mas professores de filosofia, sociologia e história e geografia, tão todos relacionados com produção textual também.

Aluno Pedro: E eles sempre pediu no caso como disse a dissertação, e ele jogava um tema em cima daquilo que foi aprendido no ano, e um mínimo e máximo de linhas pra você fazer, e aí todo mundo sentava nas cadeiras, o professor dava um papel, e você fazia aquele texto naquela linha tão estreita que você tinha que seguir, e as vezes mesmo você seguindo ela a risca o professor ainda falava que não, tem um pedacinho fora da linha, se tem que, isso aqui não ta/se faltou falar disso, se esqueceu essa folha da minha ficha que eu te passei, então é sempre bem desse jeito, poucas vezes eu senti que a produção textual foi jogada pro aluno de uma forma bonita, que no caso você vai criar um texto. Não, é sempre mais a questão, não você vai resumir o que eu te dei, você vai resumir o que já ta imposto pra você ali, pra você aprender mais, que no caso é verdade, quando você escreve você aprende, mas quando você escreve você também cria aprendizado entendeu... Então na maioria das vezes foi sempre assim, seguindo aquela linha do professor passando pra gente, a gente tem que escrever tudo do jeito que ele passou no ano todo, ao invés de ser uma coisa criativa, mais produtiva.

Eu: Certo. Na escola, você já elaborou uma produção escrita cujo resultado baseou-se em alguma participação social efetiva? (Por exemplo: um abaixo-assinado para reivindicar alguma melhoria no bairro onde você mora; uma crônica para ser publicada no jornal de sua cidade; uma carta para o autor da obra do livro que você leu; um conto para o blog da Escola, e outras situações).

Aluno Pedro: Sim, senhora, já participei de pelo menos duas, eu não me recordo quais, eu lembro que eu participei. Assim foi uma questão muito vaga, eu não sei nem se o meu texto realmente foi até lá, mas quem teve o/que foi a precursora desses projetos sempre foi a minha professora de língua portuguesa do Ensino Fundamental. Uma delas pelo menos que eu lembro, que eu tive três, uma delas sempre gostou que os alunos participassem desse tipo de concurso, então ela/teve dois concursos no ano eu lembro, e ela passou pra gente e falou o mínimo de linhas, teve um deles, até foi uma pessoa responsável pelo concurso lá na minha escola, e aí ela explicou certinho pra gente quantas linhas deveria ter, o tema do texto, que a gente poderia fazer isso isso. E aí a gente fez o texto na/começou a fazer o texto em sala, isso já valeu como uma pontuação de participação pra professora, e aí terminou de fazer em casa e mandou/ quando a gente chegou na escola, entregamos pra professora, e aí ela pegou e enviou os textos pra o concurso. Eu, no caso é como eu disse, não recebi nada de volta, então acredito que eu não passei, mas eu participei, que eu acho que já foi assim uma oportunidade boa, ela ter feito isso.

Eu: Você não se lembra que modelo de texto.

Aluno Pedro: Não, eu lembro de um, que foi é um texto ao ar livre, você poderia criar só que teria que ser uma narrativa fictícia, você teria que criar por exemplo um mundo diferente, eu lembro que eu criei um mundo futurista, e aí as pessoas vivendo nesse mundo e tal. É, vagamente eu lembro, mas eu lembro que era/o modelo do texto era esse, você criar uma narrativa fictícia.

Eu: Certo, ok. Agora, ((nome do aluno)), nós vamos passar para a situação dois, certo? Imagine que você será o professor de língua portuguesa no Ensino Médio, e para isso terá que submeter seus alunos a uma proposta de uma produção escrita, o que você iria propor aos seus alunos?

Aluno Pedro: Então, eu iria propor a eles produzir um texto narrativo, fictício, ou poderia ser um texto fictício, mas que tentasse ser um texto mais realista, puxasse pro realismo, que são aqueles textos que tentam explicar porque da ficção, como muitas series, *Star Trek* tentam, o *Star Trek* principalmente, é uma series de revistas e de filmes, que tenta muito explicar porque aquilo funciona, mas é tudo bem fictício, então teria/tentaria puxar pra esse lado da ficção, mas que explicasse, e tentaria fazer um texto onde/ de situação fechada, onde o aluno conseguiria algo que ele quisesse, poderia ser um super poder, ou muito dinheiro, ou então uma casa no Havaí, o que ele quisesse realmente. E aí ele teria que dizer ao leitor numa/duma

forma narrativa, e não de uma forma descritiva mesmo, de uma forma narrativa, contando uma história mesmo, tipo: “acordei, encontrei isso, aquilo...”, contar ao leitor como ele teve a oportunidade de escolher um desejo, como a velha história do gênio da lâmpada, de escolher três desejos, mas eu pediria que os alunos fugissem de coisas como o gênio da lâmpada, Aladim, que a gente escuta em todo lugar, ou essas coisas realmente. Então eu pediria que eles criassem essa situação, porque eles conseguiram aquela coisa especial, e ai depois continuar a narrativa por algumas linhas a mais, contando o que é a primeira e segunda coisa que eles fariam com esta coisa, com uma casa gigante, ou muito dinheiro, se eles acabariam com a pobreza, essas coisas. Então, eu acho que seria um texto interessante, porque sempre quando você mexe com, no caso pergunta e motivo, né? que...

Eu: E por que dessa escolha, quais as razões dessa escolha de propor aos alunos...

Aluno Pedro: Então, a razão é mais que/porque é um texto que faz o aluno imergir, no caso, se você coloca/ se você pede pro aluno criar qualquer coisa, é uma coisa muito difícil pra ele. Porque ele não tem só a minha aula, ele tem outras aulas, então ele tá estudando pra outras aulas, e a cabeça dele tá cheia de coisas. Mas quando eu dou uma situação fechada pra ele, onde nessa situação fechada ele pode escolher muitas coisas, ele pode ser criativo. Eu acredito que incentiva o aluno a esquecer por um momento daquelas coisas todas que ele (...) estudando cansado, matemática, física, química, pra realmente entra num estado de criatividade, e pensar: “Nossa! Isso é interessante”; “Vamos ver o que que eu posso fazer com isso”. Aquela sensação de ter completado algo, que você não realmente fez alguma coisa, por exemplo com aquele super poder, salvar o mundo, como o aluno faz, ele não realmente fez aquilo, mas ele imerge no texto e se sente realmente completo, sente aquela é... de conquista, aquela sensação de conquista mesmo, que ele conseguiu fazer um texto que pra ele já é um texto bonito, bom, muito interessante, que é uma aventura que ele criou. Então eu acho que essa sensação de conquista não existe outra coisa que gera ela a não ser fazer um texto ou terminar um exercício muito difícil de matemática. Então é algo que eu acho que os alunos iriam se interessar muito e por isso a gente iria conseguir ótimos textos.

Eu: Então, você acha que os alunos iriam gostar dessa proposta?

Aluno Pedro: Iriam gostar, a menos que o aluno realmente fosse/tivesse uma aversão à escola, como a gente vê, alguns alunos realmente não gostam de estudar, e, às vezes, eles acabam não estudando mesmo, não completam os estudos, mas ainda assim conseguem viver a vida deles. Não é com a escola que a gente vai fazer o aluno/o aluno não precisa da escola pra viver a vida dele. Assim, a escola ajuda muito na sua vida, então eu acho que terminar o Ensino Médio é o mínimo que você faz, mas você não precisa fazer uma faculdade e tal, pra tá realmente tendo uma vida sustentável. Então, esses alunos eu acho que eles não/talvez não iriam se interessar, ou, talvez, realmente iriam se interessar muito mais que os alunos que estudam, porque os alunos que estudam eles estão muito mais interessados nas exatas, ou então em produzir mais dissertações que é o que eles vão precisar pro Enem. Então, eu acho que talvez esses alunos não iriam se interessar, iria ter esses alunos, né? que não se interessariam por fazer o texto, e aí fariam o texto só pra ganhar nota, mas teriam os textos realmente bons, aqueles chaves de ouro lá que eu iria pegar e ler e me sentir muito bem que eu passei aquilo lá pra eles.

Eu: Certo. Então, assim, é, como aluno do Ensino Médio, né? você já tá finalizando a sua etapa da Educação Básica, assim você tem alguma sugestão a propor aqui nessa entrevista, pra escrita na escola, o que que você acha do ensino de escrita na escola.

Aluno Pedro: Do ensino da escrita, eu acho... que a gente deve ensinar pros alunos como é importante/como o ensino da escrita é importante, porque é uma coisa que se torna banal, e as vezes a gente precisa de ter um conhecimento extra na escrita pra ou tirar uma nota melhor naquela redação ou naquele relatório que o professor passou pra gente fazer, ou então realmente pra gente não fazer algo que é totalmente fora de nexo/sem nexo, ou sem uma

gramática com perfeição, né? grammatical que é uma coisa essencial pra fazer um texto formal como a gente precisa principalmente aqui na escola de ensino técnico. Eu acho que nessas questões os alunos têm falhado muito, principalmente nos erros simples, de plural, ou de grammatical...

Eu: Concordância...

Aluno Pedro: Concordância, ou então de seguir uma linha textual porque por exemplo, um exemplo que eu posso dar, porque eu to muito acostumado, em relatórios de aulas práticas, aqui a gente tem aulas no laboratório de química ou física e precisa fazer os relatórios dessas aulas, eu vejo que..., não vou citar nomes claro, mas que alguns alunos não que eles falham, mas que eles tem as vezes dificuldades de começar um texto, não sabe por onde começar, eu também tenho muita dificuldade nisso, ou então de seguir um texto que faça sentido perfeitamente, faça um perfeito sentido, as vezes ele acaba se perdendo no meio. Então, eu acho que o ensino da escrita não deve ser totalmente focado naquela escrita de cavalo, como eu falei, só olhando pra frente, no seu objetivo, se tem que escrever um texto assim, não pode errar nenhum momento. Eu acho que, assim, o aluno pode errar, mas ele/o professor tem que focar naquelas individualidades, naquele aluno que tá errando isso aqui. Então, ele vai lá e ensina: “ – não, não é assim; é desse jeito”. Aí, ótimo, eles consertaram esse erro. Agora, vamos fazer outro texto com um tema diferente pra ver se eles erram de novo, aí, eles vão errando, e eu vou ensinando eles a consertar cada errinho entendeu... Alguns alunos se sentem avessos a esse tipo de coisa, porque eles sentem assim, constrangidos, só que a gente tem que curar esse problema também, do constrangimento com o erro, porque o erro é uma coisa que na sua vida toda você vai passar, você vai errar, você vai ser despedido da sua empresa, você vai passar por muitas coisas que você não tava esperando, você vai passar por decepções. Então eu acho que ensinar o aluno a errar é mais eficiente do que ensinar ele acertar sempre, porque no final das contas a gente tem que ta preparado pra erra e não pra acertar, porque quando a gente sai daqui da escola a gente vai... quando a gente/quando a gente acertar ninguém vai bater palma pra gente, vai ser uma coisa que a gente vai ter que fazer no padrão, agora quando a gente erra alguém vai dar um sermão na gente ou punir a gente por aquilo, então a gente tem que tar preparado pro erro e não pro acerto, e tar preparado pra analisar que erro/como uma coisa boa, como uma coisa que vai deixar a gente se consertar. Então focar nos erros mais do que nos acertos.

Eu: Então, ((nome do aluno)), assim, você gosta de escrever?

Aluno Pedro: Eu gosto, eu até tava começando a escrever um livro a uns tempos atrás, e parei por causa dos estudos, muito intenso, né? tem que estudar muito pro Ensino Médio, que é como eu disse, é corrida pro Enem e pra faculdade, então eu parei de escrever, mas é uma coisa que eu gosto, que é como eu falei, eu gosto muito de imergir na história, e de pensar, e de criar coisas, eu sinto aquela conquista de que eu fiz alguma coisa

Eu: Então, assim, a escrita pra você, então, ela é importante na sua vida?

Aluno Pedro: Com certeza. Não só na minha, como eu acho que na de todos é importante. Eu acho que a pessoa, quem é a pessoa, é quem o professor de português a fez, porque na sua vida, você não vai ficar usando a matemática a todo momento, aquilo foi só pra te falar: “não se gosta de matemática, não, então, se não vai fazer o curso de matemática”, “se gosta de física, não...” . Agora o português não, ele te dá essa entrada pra você fazer/a você quer fazer a faculdade de letras, de/do ensino de português, não, não quero, mas mesmo você não querendo, não quer dizer que você não vá usar aquilo, eu acho que a única matéria que você não para na escola, que realmente forma o aluno, quando ele aprende escrever ele não só aprende a escrever, mas ele tá aprendendo a criar coisas, ele tá aprendendo a pensar, e pensar é fora da caixa, pensar numa coisa nova é algo que não ajuda só a quem escreve textos, doidos e sem sentido algum, que fala sobre espaçonave e que nada existe de verdade, mas como muito também as pessoas que criam metodologias novas pra indústria, ou até aqueles

matemáticos que resolvem equações muito difíceis que nunca foram resolvidas, isso é tudo relacionado a nossa criatividade, nosso ensino criativo, que faz a gente pensar no que ainda não foi pensado. E a gente pensar no que já foi pensado todo mundo ensina a gente, porque já foi pensado, então é muito fácil, é só você pegar um ou dois livros daquele autor e você lê e você aprende, agora e aquilo que não foi pensado, aquilo que não foi pensado é os nossos professores criativos que vão ensinar pra gente, que é o professor de português, de arte, de musica, de dança, vai ensinar pra gente a pensar no que não foi pensado realmente.

ANEXO L – Gravação em áudio – Entrevista completa – Aluna Ana. (código para referência: Entrevista, A A, 2014)

Eu: Então, a gente vai seguindo aqui, tá? ((refiro-me ao roteiro de perguntas, em folha, sobre a mesa no momento da entrevista))

Aluna Ana : Tá.

Eu: ((nome da aluna)), a disciplina de Língua Portuguesa ao longo do seu percurso na escola, permitiu que você escrevesse textos com frequência ou priorizou outras tarefas?

Aluna Ana: A escola sempre exigiu que a gente escrevesse muitos textos com frequência... é uma... é:: considera-se que é um... desenvolve o raciocínio lógico, desenvolve a interpretação, então sempre foi algo muito cobrado principalmente ao longo da alfabetização, quando na minha opinião é mais importante.

Eu: Mas o Ensino Fundamental, depois que você deixou a alfabetização, você acha também que houve, priorizou mais a escrita de textos ou outras tarefas na aula de Língua Portuguesa?

Aluna Ana: Sempre priorizou mais a escrita de textos, por exemplo, a professora passava um conteúdo novo, ela pedia pra gente escrever um texto pra:: desenvolver aquele conteúdo, ajuda a fixar porque mexe na:: com a sua criação, sua criatividade, mexe no que você fixou do conteúdo, então, assim, a dinâmica dos meus professores foram muito boa durante o meu Ensino Fundamental.

Eu: Ok. Fazendo uma retrospectiva da sua vida de aluno, quais são os modelos de produção escrita que você mais escreveu, ((nome da aluna))?

Aluna Ana: Assim, durante o Ensino Fundamental, durante a alfabetização, a gente trabalhou os estilos de escritas muito () agora, minha professora, nos últimos anos, ela tava muito voltada pra crônica, porque ela acha que é muito importante, porque é... difícil assim, ela considerava difícil escrever, então a gente trabalhou bastante essa parte, a gente ficou um semestre inteiro trabalhando ela. Agora, o restante de todos os anos, a gente trabalhou todos os textos de forma igual.

Eu: Mas, assim, cita alguns outros textos que você trabalhou, assim, além da crônica.

Aluna Ana: A gente escreve bastante poema, porque é bom pra ajudar na interpretação, é::... narrativo a gente não trabalhou tanto, acho que os professores não gostam muito assim, é::... texto jornalístico a gente já escreveu.

Eu: Mas, e no Ensino Médio, né? Tem um semestre que você já iniciou no Ensino Médio, né? (...)

Aluna Ana: Sim.

Eu: No Ensino Médio, você já escreveu , quais tipos de textos, modelos de textos ?

Aluna Ana: É:: ... principalmente, argumentativo.

Eu: Argumentativo?

Aluna Ana: Sim.

Eu: Você se lembra ((nome da aluna)) de alguma produção escrita específica como, por exemplo, o modo como foi escrito... o que escreveu... o modo como o professor conduziu a tarefa ou algum acontecimento específico associado a esse momento de produção escrita?

Aluna Ana: Quando eu tive que escrever para um concurso de redação, os professores me apoiaram, de todas as matérias me apoiaram, eles me incentivaram a escrever um texto pra ver se eu ganhava o concurso. Acho que foi três concursos que eu já participei de escrita, e eles sempre me incentivaram. Assim, esses três textos, eles marcam bastante o meu Ensino Fundamental.

Eu: E foram sobre o que esses textos/

Aluna Ana: Um texto foi sobre o meio ambiente, outro foi sobre a importância do conselho tutelar, e::... um foi sobre:: uma história que eu reescrevi do William Shakespeare (A megera domada) apresentação.

Eu: Ok. É:: esse texto do Shakspeare foi um texto teatral que você escreveu ou foi só uma história?

Aluna Ana: Eu... é um projeto da escola que eu teria que contar para todos os alunos a forma como eu entendi o texto dele diante ()

Eu: Isso, a forma como você entendeu o texto do Shakespeare?

Aluna Ana: Isso.

Eu: Ah:: qual que é a obra mesmo?

Aluna Ana: A Megera Domada.

Eu: Ok. E sobre o Conselho Tutelar... que tipo de texto você escreveu para falar/

Aluna Ana: Ele é argumentativo também.

Eu: Ah:: a importância do Conselho Tutelar.

Aluna Ana: É.

Eu: Tá. ((nome da aluna))... é... , na escola, você já elaborou uma produção escrita, cujo resultado baseou-se em alguma participação social efetiva, o que seria isso ((nome da aluna))? Por exemplo, um abaixo- assinado para reivindicar alguma melhoria no bairro onde você mora, uma crônica para ser publicada no jornal de sua cidade, uma carta para o autor da obra do livro que você leu, um conto para o blog da escola ou participações em concursos e outras situações?

Aluna Ana: O meu professor de matemática, ele lançou um projeto pra gente escrever um texto sobre a importância da educação para nós, e:: o meu texto foi um dos escolhidos para ser publicado no blog desse professor... , a gente também escreveu um poema sobre Itumbiara que seria publicado numa rádio, o meu foi escolhido e foi enviado para a rádio, mas eu não acompanhei assim para saber se ele foi publicado, se foi apresentado, mas ele foi para a rádio.

Eu: Certo. Essas duas produções escritas que você elaborou elas foi é:: foram escritas no Ensino Médio?

Aluna Ana: Não. Foram no Ensino Fundamental.

Eu:: Tá. No Ensino Médio, até o momento você elaborou algum texto que teve uma participação efetiva... como participação em concur::so... participação em jorna::l.. blo::g?

Aluna Ana: Não, no Ensino Fundamental até agora a gente não teve muita oportunidade de escrever texto/

Eu: No Ensino Fundamental?

Aluna Ana: No Ensino... Mé::dio, a gente não teve muita oportunidade de escrever texto ainda, mas assim pra::... discutir alguma ideia, algum traba::lho proposto por algum motivo, mas assim nenhum texto nesse... dessa forma.

Eu: Tá... ok. É... agora, nós vamos passar para a situação dois, ((nome da aluna)).

Aluna Ana: Certo.

Eu: É:: imagine que você será a professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio e para isso terá que submeter seus alunos a uma proposta de uma produção escrita. O que você iria propor aos seus alunos?

Aluna Ana: Eu gostaria que eles escrevessem um texto é disser//é..., um texto contando alguma história que argumentasse sobre a importância da:: imaginação durante a escrita de um texto.

Eu: Tá.

Aluna Ana: Seria um desafio, porque seria uma história, e eu acho muito importante trabalhar essa parte da imaginação durante um texto... a pessoa, quando ela vai escrever, ela realmente, ela não pensa nisso... a maioria dos adolescentes que eu conheço, eles escrevem simplesmente porque eles têm que fazer pra ganhar nota num trabalho ou porque eles são obrigados a escrever... eles não percebem o tanto que isso pode influenciar eles... eles não percebem a importância da imaginação... eu acho isso importante.

Eu: E por que que você acha que a imaginação é importante na produção de textos?

Aluna Ana: Porque ela trabalha todo processo criativo e, sem criatividade, você não pode chegar a lugar nenhum e um texto ele é a:penas criatividade, você pode saber escrever bem, você pode saber escrever (mal), se você for criativo, você consegue fazer um texto ótimo... eu já li textos que tinham erros de português horrendos, assim, você não consegue nem ler direito, porque estava escrito de maneira errada, mas a história em si era muito boa, porque a pessoa tinha criatividade e, apesar dela não saber esses conceitos, assim, em português, ela não sabia muito de ortografia, mas ela tem criatividade ela tem imaginação então o texto dela vai ficar bom.

Eu: Ok! Por que dessa escolha de propor um texto em que o aluno vai contar uma história, mas ao mesmo tempo vai falar sobre a importância da imaginação nessa história?

Aluna Ana: Eu acho que as pessoas têm que dar valor na imaginação na hora de escrever um texto... as... Durante meu tempo na escola, o professor não trabalha essa parte... ele trabalha: “você tem que escrever isso. Isso aqui é uma regra”; “você vai escrever uma crônica, você tem que escrever desse jeito, () com as regras de ortografia”. Mas... ele nunca trabalha assim... : “você tem imaginação, dá pra sua imaginação () um texto”... Eles não trabalham isso... eles eu não sei se eles acham desnecessário... ou se eles simplesmente não se importam, mas eles não trabalham, e eu acho isso importante... porque incentivaria os adolescentes a escreverem mais, pensar mais, trabalhar a sua criatividade.

Eu: ((nome da aluna)), você deseja falar mais alguma coisa sobre a escrita, sobre a importância da escrita na sua vida?

Aluna Ana: Não.

Eu: Mas, pra você, ela é importante?

Aluna Ana: É::

Eu: Ela desempenha um papel fundamental?

Aluna Ana: Durante um tempo eu fiquei sem ler livro nenhum, a não ser que eu fosse extremamente obrigada... de uns pra cá... tem uns (três anos) eu realmente comecei a amar os livros e: você pode perceber isso pelas minhas notas... antes de eu ler... começar a ler com frequência as minhas notas estavam baixas... a partir do momento que eu comecei a ler, as minhas notas eram as melhores da turma eu aprendi interpretação ba:stante, eu sei escrever textos bons assim, pode não ser ótimos, mas assim são (líveis). (riso)

Eu: Certo::

Aluna Ana: Ajuda muito na interpretação, ler... e eu gosto de escrever porque ajuda também nessa parte da leitura.

Eu: Muito bem... Mais alguma coisa, ((nome da aluna))/

Aluna Ana: Não

Eu: (...) que você gostaria de dizer?

Aluna Ana: Não, só isso.

Eu: Muito obrigada!

ANEXO M – Gravação em áudio – Entrevista completa – Aluna Clara. (código para referência: Entrevista, A C, 2014)

Eu: ((Nome da aluna)), a disciplina de Língua Portuguesa ao longo de seu percurso na escola permitiu que você escrevesse textos com frequência ou priorizou outras tarefas?

Aluna Clara: Permitiu que a gente escrevesse textos com frequência, mas também fazer as tarefas.

Eu: Sim. De quais tarefas você se lembra?

Aluna Clara: Tipo:: é interpretação de texto. A gente fez isso, a maioria da nossa vida.

Eu: Certo. Precisamente, no Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa oportuniza/permite que você escreva textos com frequência ou prioriza outras tarefas?

Aluna Clara: ((pausa)) permite que a gente escreve textos com frequência que é mais importante: escrever textos, fazer tarefa.

Eu: Mas, assim, é isso que você acha que é mais importante, né?

Aluna: É.

Eu: Mas, na aula de Língua Portuguesa, prioriza mais a escrita de textos ou outras tarefas.

Aluna Clara: Fica os dois juntos. É/os dois é priorizado. A gente faz tarefa e, em seguida, faz redação.

Eu: Quais são as outras tarefas?

Aluna Clara: Interpretação de texto.

Eu: Fazendo uma retrospectiva de sua vida de aluno (a), ((nome da aluna)), quais são os modelos de produção escrita que você mais escreveu?

Aluna Clara: É:fábula.Não, fábula, não. É fábula.... e crônica.

Eu: E precisamente, no Ensino Médio, você escreve mais fábulas e crônicas?

Aluna Clara: Não, aí escreve textos dissertativos.

Eu: No Ensino Médio, vocês escrevem mais textos dissertativos.

Aluna Clara: A gente só faz textos dissertativos.

Eu: Então, no Ensino Médio, vocês produzem só textos dissertativos?

Aluna Clara: É:antes, era crônica, também, mas, agora, é só texto dissertativo, por causa das provas.

Eu: Certo.

Eu: Você se lembra de alguma produção escrita específica? (por exemplo, o modo como foi escrita, o que escreveu, o modo como o professor conduziu a tarefa ou algum acontecimento específico associado a esse momento de produção dessa escrita).

Aluna Clara: Ah... ((a aluna foi interrompida, neste momento, por uma colega que lhe solicitou algo.)) Pode ser qualquer texto?

Eu: O momento de uma produção escrita, como o professor conduziu a tarefa, o que você escreveu, algum acontecimento específico associado a esse momento.

Aluna Clara: Lembro..., eu acho... Eu não lembro... mais... Professora, a minha vida é muito longa.

Eu: ((risos)).

Aluna Clara: Espera aí... Pode ser qualquer uma?

Eu: Pode.

Aluna Clara: Ah, teve é:: na escola que eu estudava..., no ano passado, a gente fez/a gente pegou reportagem da/de revista, de jornal pra criar é:: tipo um mural, sabe? Com os fatos que ocorreu no mês.

Eu: Certo.

Aluna Clara: A gente fez tipo:: informação, só que no papel.

Eu: Certo, mas vocês escreveram algum texto?

Aluna Clara: Escreveu depois, pra falar, tipo, um relatório, o que que a gente aprendeu com aquilo. Esses tipos de trem aí.

Eu: Certo. Mas alguma coisa? Algum acontecimento específico associado à escrita?

Aluna Clara: Não que me lembre.

Eu: Na escola, você já elaborou uma produção escrita cujo resultado baseou-se em alguma participação social efetiva? (Por exemplo: um abaixo-assinado para reivindicar alguma melhoria no bairro onde você mora; uma crônica para ser publicada no jornal de sua cidade; uma carta para o autor da obra do livro que você leu; um conto para o blog da Escola, a participação em concursos; e outras situações).

Aluna Clara: Eu nunca fiz, mas tem participação para concurso.

Eu: Certo. Você então nunca produziu um texto para alguma participação conforme descrevi.

Aluna Clara: Não.

Eu: Mas o professor dá a vocês a liberdade para optarem pela participação?

Aluna Clara: É, ele pergunta quem quer, quem quiser, ele fala assim que vai ajudar, vai corrigir os erros, e escrever.

Eu: Agora, nós vamos passar para a situação dois, ((nome da aluna)). ((Expondo a entrevistada ao contexto da situação dois)). Imagine que você será o (a) professor(a) de Língua Portuguesa no Ensino Médio e, para isso, terá que submeter seus alunos a uma proposta de uma produção escrita. O que você iria propor a seus alunos?

Aluna Clara: eu ia propor é:: um.../um conto... ia ser..., deixa eu ver..., o tema viagem dos sonhos.

Eu: Certo. Por que dessa escolha ? Propor aos seus alunos que eles escrevam um conto com o tema a viagem dos sonhos?

Aluna Clara: Porque eles iam gostar. Todo mundo tem um sonho e ia ser muito fácil fazer (nem precisa pensar muito).

Eu: Ah, é? E você acha que eles então iriam gostar?

Aluna Clara: Ia.

Eu: Você acha que seria interessante essa proposta?

Aluna Clara: Seria.

Eu: E você gosta de escrever?

Aluna Clara: Gosto.

Eu: Gosta. Que tipo de escrita que você gosta de escrever, modelo de escrita, modelo de texto?

Aluna Clara: Gosto de escrever tudo, menos texto argumentativo e::dissertativo.

Eu: Por quê?

Aluna Clara: Porque é difícil, é difícil. Tem muita *enjoeira* nesse negócio de sinal, de acento, e de parágrafo, e de conclusão, e de primeiro tem que por lá tudo que vai acontecer no texto, no primeiro parágrafo. Aí, lá, no final, tem que colocar tudo que aconteceu no texto no/que/no parágrafo. Muito difícil isso.

Eu: Certo. Mas os outros textos você acha mais fácil de escrever?

Aluna Clara: Acho. Texto corrido é mais fácil. Não precisa desses negócios aí..., desses negócios.

Eu: Mas qual é o nome de outro texto que você disse? Texto?(...)

Aluna Clara: Eu gosto de fábula.

Eu: Ah...

Aluna Clara: Fábula é bom.

Eu: Você gosta de contar histórias?

Aluna Clara: Eu gosto de contar histórias. Eu gosto de falar em 1^a pessoa. Esses textos não pode.

Eu: Ah, sim, você gosta de escrever em 1^a pessoa. ((Nome do (a) entrevistado (a))), a escrita em sua vida, você a considera importante?

Aluna Clara: Considero... importante, porque... uma pessoa que não sabe escrever, não sabe de nada na vida. Não sabe escrever. Normalmente, quem não sabe escrever, não sabe fazer conta, né? Não, mas acho mais fácil fazer conta do que escrever, porque escrever é muito difícil, tem muito acento, tem muito ponto, tem muito esses negócios de letra, é muito/ainda mais depois que mudou aquele dicionário, aí que ficou difícil mesmo, (tipo) tirou crase, tirou (não sei o quê), muito difícil.

Eu: Mas ela é importante para você?

Aluna Clara: É importante.

Eu: Você tem mais alguma coisa a dizer sobre a escrita na escola ou fazer alguma sugestão do modo como deveria ser a escrita na escola.

Aluna Clara: Eu acho que, na escola..., teria que ter mais/mais textos, sem ser dissertativo, o texto dissertativo cansa a gente, mexe com o cérebro, é sério! É muito complicado esses trem. Os outros textos é mais fácil. Eles falam que é pra preparar a gente para o Enem, mas o Enem tá longe ainda. Entendeu?

Eu: Sim.

Aluna Clara: Isso.

Eu: Mas alguma coisa, ((nome da entrevistada))?

Aluna Clara: Não.

Eu: Obrigada pela entrevista.

ANEXO N – Primeira versão da produção escrita de Pedro (anverso da folha)

Proposta: _____

Título: Palavras que vendem.

Produção de Texto

Há muito tempo, o ser humano usa a língua não apenas para se comunicar, mas também como seu "ganha-pão" de todos os dias. A arte de vender é considerada um dom que poucos possuem, e para tal, é necessária a utilização de uma comunicação clara, interativa, informativa e atraente para com o seu público-alvo. 1
5

Quando vamos na feira, quando entramos no supermercado, quando abrimos uma página na internet, somos bombardeados com propaganda, de todas as formas, tamanhos, cores, volumes e abordagens diferentes, o mundo quer vender. Mas o que faz você comprar? O maior fator envolvido é a língua e seu poder, 10
o poder que você ganha com ela, o poder de controlar opiniões, e para tal, você deve fazer o que todos os seus professores de português te disseram repetidas vezes: "Escreva direito!".

Ah! A gramática. Ela é a sustentação e ao mesmo tempo o adorno que existe em suas frases e textos, juntamente da 15
fônica; ela exerce um papel imprescindível, na minha opinião e na de muitos estudiosos em marketing. Acredite em mim quando eu digo que nenhum cliente gosta de ver um erro gramatical em uma propaganda (se reconhece-lo), em uma promessa errada, istas coisas espantam qualquer aspirante à cérebro, até os novatos. 20

Uma boa execução da gramática e suas regras juntas a falha se combina da com a abordagem correta e um texto ou díccão atraentes, o menor dos erros pode ser a ruína de um bom marketing. E essa é a chave que os bons vendedores usam: As palavras vendem, é só saber usá-las. 25

ANEXO O – Produção escrita Sofia

O texto acima apresenta traços/ características de algum dos gêneros literários estudados em sala?

Construa um pequeno texto, em 10 linhas, justificando a sua resposta. Não se esqueça de citar exemplos para comprovar suas afirmações.

O texto acima é do Gênero dramático, porque, além de ser constituído ^{em} por diálogos, não apresenta narrador. Apresenta rubricas. Além disso, os personagens contam a história por meio de cenas que eles propriamente inventam que são divididas nesse gênero em atos que são o conjunto das cenas que eles inventam. Ou seja o Gênero dramático está muito relacionado com a dramaturgia.

Boa prova!

ANEXO P – Primeira versão da produção escrita de Clara

Além disso, a lei é desigual para os pobres. No Brasil, jovens de menor idade podem ficar presos por alguns anos dependendo da gravidade do crime.

Especificamente nesta cidade de
Timbucatu, mulheres menor poder
pegar somente um mês de detenção,
independente da gravidez do
crime.

Segundo ao corpo gestor dos locais de detenção, isso ocorre devido a falta de estrutura. Odequedo é por ser num lugar horrível, no intuito todos os detentos devem ser tratados igualmente independente deles, eles cometem.

crimes pareados, sendo assim tende a elevar o mesmo grau de
potente a solução seria que a lei
fosse aplicada igualmente para
ambos os sexos. E assim entoç
resultaria uma diminuição do índice
de crimes com jovens detidos, por conta
da criminalidade.

ANEXO Q – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – (CEP- UFU)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A problemática do ensino da escrita baseado em gêneros textuais - a (in)tensa relação entre a circulação social do gênero e a sua inserção no espaço escolar

Pesquisador: Cármen Lúcia Hernandes Agustini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 33417114.0.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 922.593

Data da Relatoria: 04/12/2014

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: Na proposta de estudo as autoras sustentam a posição de que há implicações para o processo de ensino - aprendizagem da escrita se considerarmos o gênero como modelo, conforme orientações dos documentos oficiais e do livro didático. Parece producente para o ensino de escrita tomar o gênero como mostra, pois a exposição do aluno a uma modelo de gênero e não a uma mostra parece revelar que a escola necessariamente reproduziria um padrão de texto que se enquadraria em um protótipo textual que é instrumento regulador da produção escrita do aluno.

No espaço escolar a tentativa de um trabalho de escrita baseado nos gêneros quase sempre se constitui de uma tentativa de "naturalizar" o ensino da escrita, que se estabelece por meio de um jogo de relações entre escrita, aluno e professor em atendimento a uma demanda quase sempre escolar e num espaço social restritivamente escolar.

Esta proposta de estudo dos gêneros textuais é um trabalho de investigação que poderá propiciar uma análise crítica das práticas de linguagem no processo de ensino - aprendizagem.

As autoras acreditam, também, que ao discutir/problematizar questões relativas ao gênero textual em ambiente escolar, os resultados desta pesquisa, além de contribuir com os recentes estudos em Linguística, trarão alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, tendo

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Página 01 de 06

Continuação do Parecer: 922.593

em vista o estudo dos gêneros numa perspectiva enunciativa. Lembrando que a linguagem é algo tão complexo que não há teoria que a contemple. Acreditam que um dos méritos da pesquisa é olhar para o próprio fazer.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: esta pesquisa busca problematizar questões concernentes à enunciação e ao ensino da escrita, a fim de explicar as possíveis implicações para o ensino da escrita quando tomamos o gênero textual como objeto de ensino.

Objetivo Secundário: Pretendemos analisar os possíveis deslocamentos provocados para o ensino da escrita ao tomarmos o gênero textual como modelo e não como mostra, conforme determina as propostas de didatização desses gêneros, de modo a analisar as interferências e intervenções do professor no processo de escrita dos alunos a partir das produções escritas desses alunos, das anotações e das gravações das observações das aulas e das entrevistas a serem realizadas com os sujeitos de pesquisa - alunos e professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

RISCOS: dizem respeito à identificação dos sujeitos de pesquisa, porém a equipe executora da pesquisa se compromete, para não contrariar a Resolução CNS 466/12, a manter sigilo absoluto quanto a identidade dos sujeitos da pesquisa. Eles não serão identificados em nenhum momento. Para tanto, os pesquisadores irão trabalhar com nomes fictícios, tanto para a instituição, como para os participantes na produção de artigos, relatórios e demais instrumentos de divulgação de pesquisa.

BENEFÍCIOS: ao término da pesquisa, a apresentação dos resultados aos professores participantes e discussão de modos de intervenção em pontos nevrálgicos do processo de produção escrita dos alunos, o que poderá ajudá-la na tarefa de fornecer ao aluno condições de assunção de uma escrita institucionalizada.

Esta proposta de estudo do ensino da escrita baseado nos gêneros textuais poderá propiciar uma análise crítica das práticas de linguagem no processo de ensino - aprendizagem. Ao discutir/problematicar questões relativas ao gênero textual em ambiente escolar, os resultados desta pesquisa, além de contribuir com os recentes estudos em Linguística, trarão alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem, tendo em vista o estudo dos gêneros numa perspectiva enunciativa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 922.593

É necessário esclarecer que, ao problematizar questões sobre o modo como o ensino da escrita baseado nos gêneros textuais se configura na escola, não há como afirmar que a contribuição deste estudo se restrinja ao Ensino Médio, pois as análises indiscutivelmente se constituirão de posicionamentos que dizem respeito ao ensino de gêneros e, consequentemente, repercutirão, de forma indireta, no ensino fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa são: a) ser aluno das três séries do Ensino Médio; b) a concordância dos sujeitos (alunos e professores) em participar da pesquisa; e c) as produções escritas dos sujeitos atenderem aos propósitos da pesquisa, neste caso, a análise de produções escritas dos alunos em que necessariamente ocorrerá uma demanda de escrita por parte do professor de Língua Portuguesa das respectivas séries apontadas no item a.

Os critérios de exclusão são o não atendimento aos critérios de inclusão dos sujeitos de pesquisa, a saber: a) não ser aluno das três séries do Ensino Médio; b) a não concordância dos sujeitos (alunos e professores) em participar da pesquisa; e c) as produções escritas dos sujeitos não atenderem aos propósitos da pesquisa, neste caso, a análise de produções escritas em que necessariamente ocorrerá uma demanda de escrita por parte do professor de Língua Portuguesa das três séries do Ensino Médio.

A coleta de dados será feita em duas escolas públicas (uma federal e uma estadual) e uma escola particular da cidade de Itumbiara-GO. O número de sujeitos (51) se justifica pelo tempo de desenvolvimento dessa pesquisa de campo ser de aproximadamente 06 (seis) meses. Não há possibilidades de que o número de sujeitos seja maior, dado o material de análise: produções escritas e entrevistas, cujo objetivo principal da análise é problematizar questões concernentes à enunciação e ao ensino da escrita, a fim de explicar as possíveis implicações para o ensino da escrita quando tomamos o gênero textual como objeto de ensino, visto que no espaço escolar a tentativa de um trabalho de escrita baseado nos gêneros quase sempre se constitui de uma tentativa de “naturalizar” o ensino da escrita, que se estabelece por meio de um jogo de relações entre escrita, aluno e professor em atendimento a uma demanda quase sempre escolar e num espaço social restritivamente escolar. O total da amostra se constituirá da somatória das três escolas selecionadas para esta pesquisa. Para cada escola, a pesquisadora - doutoranda assistirá às aulas de Língua Portuguesa nas três

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 922.593

séries do Ensino Médio. As aulas acompanhadas serão aquelas em que o professor regente da disciplina irá propor aos alunos uma aula em ocorrerá precisamente uma intervenção de escrita.

Essas aulas serão gravadas e tanto o material utilizado pelo professor quanto as produções escritas de cinco alunos de cada série serão fotocopiados/digitalizados. Posteriormente as gravações serão apagadas e o material escrito será identificado com nomes fictícios tanto para a escola quanto para o aluno.

Após o término dessas atividades, tanto o professor quanto os alunos serão submetidos à entrevista. A entrevista consistirá em questionamentos sobre o ensino da escrita.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer 862.777 foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Janeiro de 2016.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144

UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 922 593

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
 - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
 - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
 - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A" sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38 408-144

UF: MG

Município: UBERLANDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cen@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 922.593

UBERLÂNDIA, 19 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br