

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS

**A MANIFESTAÇÃO DE CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: O
GESTO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

**UBERLÂNDIA – MG
2019**

PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS

**A MANIFESTAÇÃO DE CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: O
GESTO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e em Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Cármen Lúcia Hernandes Agustini.

**UBERLÂNDIA - MG
2019**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F866
2019

Freitas, Priscilla Felipe Borges de, 1987-
A manifestação de criatividade no espaço escolar [recurso eletrônico] : o gesto de apropriação da língua escrita / Priscilla Felipe Borges de Freitas. - 2019.

Orientadora: Cármen Lúcia Hernandes Agustini.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2064>

Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Arquitetura. I. Agustini, Cármen Lúcia Hernandes, 1971- , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 72

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS

A MANIFESTAÇÃO DE CRIATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: O GESTO DE
APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linguagem, sujeito e discurso

Banca Examinadora


Prof. Dr. João de Deus Leite – UFT/TO (Campus Araguaína)


Prof. Dr. Maurício Viana de Araújo – ILEEL/UFU


Prof. Dra. Cármen Lúcia Hernandes Agustini - ILEEL/UFU (Orientadora)

DEDICO ESTE TRABALHO...

Ao meu pai, Ronaldo(in memoriam), meu maior incentivador nos estudos.

Ao meu esposo, Isac, amigo e companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos, Arthur e Alice, que são meu coração batendo fora do peito.

À minha mãe, Dilke, minha vó, Maria, e minhas irmãs, Aline e Thaís, que me ajudaram nesta caminhada.

“Algumas amizades não duram nada, mas um verdadeiro amigo é mais chegado que um irmão” Provérbios, 18:24.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, Aquele que me deu o dom da sabedoria para escrever este trabalho. Sem Ele, eu nada seria. Desde o processo de seleção do mestrado, até o último ponto final desta escrita, eu senti Sua mão poderosa em meus ombros. Descobri, durante esses dois anos e meio de estudos, que a fé é fundamental e ela me fez mover muitas montanhas. A cada noite sem dormir, a cada momento de ansiedade, Ele estava ali me amparando e me dizendo que nada nesta vida é por acaso, tudo se encaixa no momento certo. E agora se encaixou! Obrigada, meu Deus! “Até aqui *me* ajudou o Senhor.” (1 Samuel, 7:12)

Ao meu pai, que desde criança me mostrou que o estudo, depois da família, deve ser a mola propulsora da minha vida. Só cheguei até aqui, porque ele me incentivava a estudar e sempre chegava com um livrinho para eu ler, porque me contava histórias para dormir, porque me ensinava a tarefa de casa com o maior prazer, mesmo estando cansado do trabalho. Como dói sua partida, ele se foi tão cedo! Tinha tanto ainda para participar da minha vida! Como queria que ele estivesse aqui para ver mais essa vitória, uma etapa que foi incentivada por ele desde 2014, quando pensei em fazer mestrado. Escrevo emocionada! Meu amor e minha gratidão pela sua vida serão eternos!

Ao meu esposo, que há 15 anos escolheu me amar e que há 10 anos decidiu formar comigo uma família linda. Obrigada por aceitar minha fascinação pelos estudos. Quantas vezes lhe deixei de lado por causa deles. Apesar de algumas discussões, você, ainda sim, incentivou-me a ir até o fim em busca de um sonho, apoiando-me a cada momento. Obrigada, meu amor, por existir em minha vida e por ser mais que um marido, mas um companheiro de caminhada e pai maravilhoso. Eu te amo!

Aos meus filhos, que, mesmo tão pequenos, ajudavam-me no momento que eu tinha que me assentar para escrever. Faziam silêncio, iam brincar no quintal e de vez em quando apareciam no escritório perguntando se eu já estava terminando, davam-me um beijo, diziam que me amava e iam dormir. Se os negligenciei em alguns momentos, desculpem-me, mas esta vitória é por vocês também. Vocês são minha vida! O príncipe e a princesa que pedi para Deus agraciar minha vida! Espero que essa caminhada que trilhei seja motivo de incentivo e de orgulho no futuro de vocês.

Aos meus escudos: mãe, vó, irmãs. Quantas vezes vocês me apoiaram neste estudo, cuidando dos meninos para mim! Em especial, à Thaís, que me ouvia nos meus momentos de angústia e me incentivava a prosseguir, que isso ia passar e que a vitória viria. E ela chegou! Meu muito obrigada por suas palavras carinhosas. Sem meus escudos, eu não teria chegado até aqui.

A minha orientadora, Cármen, que se tornou uma amiga. A cada encontro de orientação, enriquecia-me tanto no saber acadêmico, quanto em sua história de vida. Para mim, você é uma guerreira! Ser professora, orientadora, esposa, filha, dona de casa e mãe do João não é para qualquer pessoa. Deus a escolheu para essa missão. Eu me espelho em sua garra e quero ser como você, quando crescer!

Às minhas amigas do curso de mestrado: Cássia, Suéllen, Mariane e Mariá. Durante esse percurso, trocamos ideias, estudamos juntas, ajudávamos uma a outra, tanto com informações pertinentes ao curso, quanto com palavras de incentivo e, acima de tudo, brincamos, rimos e rimos muito! Deixo aqui meu carinho por vocês.

“A sabedoria é a coisa principal; adquiere pois a sabedoria, emprega tudo o que possuis na aquisição de entendimento. Exalta-a, e ela te exaltará; e, abraçando-a tu, ela te honrará.”
(Provérbios, 4: 7 e 8)

“No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Todas as coisas foram feitas por Ele, e sem ele nada do que foi feito se fez.” (João, 1: 1 e 3)

RESUMO

Neste trabalho de pesquisa, filiamos-nos à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Propomos problematizar o ensino da escrita em Língua Portuguesa no espaço escolar, sob a óptica da criatividade. Partindo do pressuposto de que a manifestação de criatividade é constitutiva da prática de escrita, objetivamos, com esta pesquisa, demonstrar que a propalada discursividade, em circulação no espaço escolar brasileiro, de que o aluno não sabe escrever de modo criativo está baseada em uma noção de criatividade que contradiz o próprio funcionamento do espaço político-simbólico escolar. De nossa perspectiva, toda enunciação, seja ela falada, seja ela escrita, é constitutivamente (re)criação. A relação discursiva é, ao mesmo tempo, iterativa e inventiva, porque a conversão da língua em discurso requer torná-la apta ao uso específico provocado pela instância de discurso. Por isso, Benveniste (2005 [1966], p. 26) diz que “a linguagem *re-produz* a realidade”. Esse *re-produz* deve ser compreendido como produzir de novo a realidade por intermédio da linguagem. Assim concebido, o conceito de criatividade não se relaciona à produção de algo inusitado e espontâneo, relaciona-se, por conseguinte, ao próprio ato de produção do discurso, ou seja, à enunciação. Essa concepção de criatividade leva-nos a assumir que há, no espaço político-simbólico escolar, dois modos de enunciação constitutivos da relação entre aluno e conhecimento apreendido: (i) a enunciação colada e (ii) a enunciação descolada. Portanto, nesta pesquisa, a criatividade refere-se ao modo de subjetivação do aluno em relação ao conhecimento apreendido e esse modo conjuga enunciação colada e enunciação descolada. Dessa forma, nosso objetivo geral é compreender a manifestação de criatividade na produção textual escrita, produzida em espaço escolar por alunos do Ensino Fundamental II, em especial de alunos do nono ano, uma vez que nessa etapa de ensino o aluno já deveria ter certa experiência de escrita, e porque, segundo os documentos oficiais, já deveria ter condições de produzir um texto em diversos gêneros textuais estabelecidos pela estrutura curricular como objeto de ensino. Para a realização da presente pesquisa, acompanhamos o trabalho de uma professora da rede pública municipal do interior de Minas Gerais, em uma sequência didática voltada à produção do gênero textual “texto de opinião”. Essa sequência didática contemplou um texto produzido em aula e outro produzido em ambiente virtual. Assim, é possível compreender que, nessa etapa do processo de ensino, a produção textual é de suma importância na constituição do aluno como sujeito e, para que isso se efetive, é necessário que esse aluno se aproprie da língua escrita, de modo que ele seja capaz de escrever segundo as coerções e a normatividade do gênero demandado. Dessa forma, considerando as duas situações discursivas de produção de texto, como a criatividade é possível se manifestar ou não no espaço político-simbólico escolar? Finalizamos esta pesquisa afirmando que o conceito de criatividade como algo inusitado pode configurar-se como um problema à postura professoral, no movimento de ensino da escrita em Língua Portuguesa, uma vez que o conceito de criatividade, a partir do senso comum, leva à concepção do fracasso escolar. Portanto, o conceito de criatividade propalado por discursividades do senso comum, o qual concebe como algo inusitado, não existe, pois da perspectiva enunciativa de Benveniste da *reprodução*, compreendemos que a escrita no espaço escolar é constitutivamente a escrita de um sujeito e, por isso, ela é constitutivamente criativa.

Palavras-chave: criatividade; gêneros textuais; escrita; sujeito; ensino.

RÉSUMÉ

Dans ce travail de recherche, nous sommes affiliés à la théorie de l'énonciation d'Émile Benveniste. Nous proposons de problématiser l'enseignement de l'écriture en portugais dans l'espace scolaire, du point de vue de la créativité. Partant de l'hypothèse que la manifestation de la créativité est constitutive de la pratique de l'écriture, nous visons, avec cette recherche, à démontrer que la discoursivité circulant dans l'espace scolaire brésilien, que l'élève ne sait pas écrire de manière créative, est basée sur une notion de la créativité qui contredit le fonctionnement de l'espace symbolique école-politique. De notre point de vue, chaque énonciation, qu'elle soit parlée ou écrite, est constitutivement une (re)création. La relation discursive est à la fois itérative et inventive, car la conversion du langage en discours nécessite son adaptation à l'usage spécifique provoqué par le cas du discours. Par conséquent, Benveniste (2005 [1966], 26) dit que "le langage reproduit la réalité". Cette re-production doit être comprise comme produisant à nouveau la réalité à travers le langage. Ainsi conçu, le concept de créativité n'est pas lié à la production de quelque chose d'inhabituel et de spontané, il est donc lié à l'acte même de produire un discours, c'est-à-dire à une énonciation. Cette conception de la créativité laisse supposer qu'il existe deux modes d'énonciation constitutifs de la relation entre savoir et connaissances cognitives: (i) l'énonciation liée et (ii) l'énonciation détachée. Par conséquent, dans cette recherche, la créativité fait référence au mode de subjectivation de l'étudiant par rapport au savoir appris et ce mode conjugue une énonciation liée et une énonciation détachée. Ainsi, notre objectif général est de comprendre la manifestation de la créativité dans la production de textes écrits, produite dans l'espace scolaire par les élèves du primaire, en particulier par les élèves de neuvième année, car à ce stade de l'enseignement, l'élève devrait déjà avoir une certaine expérience d'écriture, et parce que, d'après les documents officiels, il devrait déjà être en mesure de produire un texte dans plusieurs genres textuels établis par le programme comme objet d'enseignement. Pour la réalisation de la présente recherche, nous suivons les travaux d'un enseignant du réseau public municipal de l'intérieur de Minas Gerais, dans une séquence didactique visant à la production du genre textuel "texte d'opinion". Cette séquence didactique envisageait un texte produit en classe et un autre produit dans un environnement virtuel. Il est donc possible de comprendre qu'à ce stade du processus d'enseignement, la production textuelle revêt une importance primordiale dans la constitution de l'étudiant en tant que matière et que, pour que cela prenne effet, il est nécessaire que cet étudiant s'approprie la langue est capable d'écrire en fonction de la contrainte et de la normativité du genre demandé. Ainsi, en considérant les deux situations discursives de la production de texte, comment la créativité peut-elle se manifester dans l'espace politico-symbolique de l'école? Nous concluons cette recherche en affirmant que le concept de créativité en tant qu'inhabituel peut être configuré comme un problème pour la position d'enseignant dans le mouvement d'enseignement de l'écriture en langue portugaise, puisque le concept de créativité, du sens commun, conduit à la d'échec scolaire. Par conséquent, le concept de créativité promu par les discours du sens commun, qu'il conçoit comme quelque chose d'inhabituel, n'existe pas, car de la perspective énonciative de Benveniste, nous comprenons que l'écriture dans l'espace scolaire est constitutivement l'écriture d'un sujet, il est constitutivement créatif.

Mots-clés: créativité; genres textuels; l'écriture; sujet; l'enseignement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Correção do texto da aluna Paula	75
Figura 2: Correção do texto do aluno Matheus	76
Figura 3: Correção do texto da aluna Vitória	78
Figura 4: Correção do texto do aluno Pedro	79
Figura 5: <i>Post</i> do <i>Facebook</i> com proposta de escrita do “comentário”	81
Figura 6: Comentário da aluna Paula no <i>post</i> do <i>Facebook</i>	91
Figura 7: Comentário do aluno Matheus no <i>post</i> do <i>Facebook</i>	92
Figura 8: Comentário da aluna Vitória no <i>post</i> do <i>Facebook</i>	93
Figura 9: Comentário do aluno Pedro no <i>post</i> do <i>Facebook</i>	94
Figura 10: Comentário da aluna Maria no <i>post</i> do <i>Facebook</i>	95
Figura 11: Comentário da aluna Vitória no <i>post</i> do <i>Facebook</i>	96
Figura 12: Produção texto do aluno Lucas	105
Figura 13: Comentário da professora Monique na produção textual do aluno Lucas	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Transcrição da introdução do Plano de Aula	62
Quadro 2: Transcrição da “Aula 1” do Plano de Aula.....	63
Quadro 3: Transcrição da “Aula 2” do Plano de Aula.....	64
Quadro 4: Transcrição da “Aula 3” do Plano de Aula.....	64
Quadro 5: Transcrição das “Dificuldades dos alunos” do Plano de Aula.....	65
Quadro 6: Transcrição da “Aula 4” do Plano de Aula.....	66
Quadro 7: Transcrição da “Pergunta 1” do Questionário da Professora.....	67
Quadro 8: Transcrição da “Pergunta 5” do Questionário da Professora.....	69
Quadro 9: Transcrição da “Pergunta 2” do Questionário da Professora.....	69
Quadro 10: Transcrição da “Pergunta 3” do Questionário da Professora.....	70
Quadro 11: Transcrição da “Pergunta 4” do Questionário da Professora.....	71
Quadro 12: Transcrição da “Pergunta 7” do Questionário da Professora.....	71
Quadro 13: Transcrição da “Pergunta 8” do Questionário da Professora.....	72
Quadro 14: Transcrição da “Pergunta 6” do Questionário da Professora.....	73
Quadro 15: Transcrição da Proposta de Redação	80
Quadro 16: Transcrição do texto de opinião da aluna Paula	83
Quadro 17: Transcrição do texto de opinião do aluno Matheus	85
Quadro 18: Transcrição do texto de opinião da aluna Vitória	87
Quadro 19: Transcrição do texto de opinião do aluno Pedro.....	89
Quadro 20: Transcrição das respostas à questão 10 do questionário dos alunos.....	97
Quadro 21: Transcrição das respostas à questão 4 do questionário dos alunos.....	97
Quadro 22: Transcrição das respostas à questão 6 do questionário dos alunos.....	98
Quadro 23: Transcrição das respostas à questão 5 do questionário dos alunos.....	98
Quadro 24: Transcrição das respostas à questão 9 do questionário dos alunos.....	99
Quadro 25: Transcrição das respostas à questão 10 do questionário dos alunos.....	99

SUMÁRIO

Introdução	14
Capítulo1: Escrita e Sujeito	23
1. Introdução	24
1.1 Sujeito, Subjetividade e Escrita	25
1.1.1 A escrita	28
1.2 A criatividade e a escrita	31
Capítulo2: O Espaço Escolar e a Escrita.....	35
2.1 O Espaço Escolar.....	36
2.2 Os gêneros textuais e a manifestação de criatividade	38
2.2.1 Considerações sobre tipo, gênero e suporte textuais.....	44
2.3 A escrita nas redes sociais	46
Capítulo3: Adentrando os Pórticos da Escola: Construção do <i>corpus</i> e procedimento de análise	49
3. Introdução.....	50
3.1 A produção textual nos documentos oficiais.....	51
3.2 Pressuposto teórico, pergunta de pesquisa e objetivos.....	52
3.3 <i>Corpus</i> de pesquisa.....	54
3.4 Coleta e organização do material de pesquisa.....	55
3.5 A construção do procedimento de análise	59
Capítulo 4:A Manifestação da Criatividade na Escrita Demandada <i>no e pelo</i> Espaço Escolar.....	61
4. Introdução.....	62
4.1 O dizer do mestre <i>sobre</i> a escrita	62
4.1.1 O plano de aula da professora.....	62
4.1.2 Questionário da professora.....	66
4.1.3 A correção dos textos dos alunos.....	74
4.2 O dizer <i>da</i> escrita.....	80
4.2.1 Os textos motivadores	80
4.2.2 Os textos dos alunos.....	83
4.2.3 O post do Facebook.....	91
4.3 O dizer dos alunos sobre a escrita	96
4.3.1 Questionário dos alunos.....	96

Considerações finais	101
Referências	109
Anexos.....	115
ANEXO A: PLANO DE AULA.....	115
ANEXO B: TEXTOS PARA O ENSINO DA ESTRUTURA DO GÊNERO	118
ANEXO C: PROPOSTA DE REDAÇÃO	121
ANEXO D: TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS.....	125
ANEXO E: TEXTOS CORRIGIDOS PELA PROFESSORA.....	131
ANEXO F: <i>POST DO FACEBOOK</i>	136
ANEXO G: TEXTO MOTIVADOR DO POST DO FACEBOOK	138
ANEXO H: COMENTÁRIOS NO <i>POST DO FACEBOOK</i>.....	142
ANEXO I: QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA.....	147
ANEXO J: QUESTINÁRIO DOS ALUNOS	149
ANEXO K: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	159

Introdução

*Quando Nero queria ver
O mundo melhor
Olhava-o através de uma esmeralda*

*Quando quero ver melhor
o mundo
eu olho através
das palavras.*

(Marina Colasanti, 2005)

A linguagem articulada, mecanismo único e exclusivo do ser humano, é o fundamento das relações sociais; ela define o homem e a sociedade. Por isso, a compreensão de sua estrutura e de seu funcionamento é de suma importância para o bom estabelecimento das relações humanas. A compreensão dessa importância tornou, desde o Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita uma preocupação para o sistema educacional, bem como para a sociedade, uma vez que não podemos pensar na prática da cidadania sem que essas duas habilidades tenham sido adquiridas e desenvolvidas pelo homem, de modo a torná-lo apto à sua participação na sociedade em que vive.

Nessa linha de raciocínio, os PCN (1998) afirmam que:

[n]o processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

Diante da relevância que a linguagem possui na constituição do homem como sujeito de linguagem e de direito, propomo-nos problematizar a aprendizagem da escrita no espaço escolar, sob a óptica da criatividade. Partindo do pressuposto de que a manifestação da criatividade é constitutiva da prática de escrita, objetivamos, com esta pesquisa, demonstrar que a propalada discursividade, em circulação no espaço escolar brasileiro, de que o aluno não sabe escrever de modo criativo está baseada em uma noção de criatividade que não condiz com o próprio funcionamento do espaço político-simbólico escolar. Assim, questionamo-nos: como conceber a criatividade nesse espaço específico de formação e como ela se manifesta na escrita de textos de escolares?

Ao elegermos a criatividade como parâmetro, encontramos respaldo nos documentos oficiais¹. Tais documentos preconizam que o aluno deve aprender a escrita institucionalizada e subjetiva². Segundo os PCN,

[c]onsiderando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como

¹ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2018.

² Por *institucionalizada*, compreendemos a escrita na modalidade culta da língua portuguesa e, por *subjetiva*, o gesto de apropriação da língua escrita necessário, para que o aluno torne seu escrito apto ao uso específico que o provocou. Ou seja, que o aluno redija seus textos para além de uma enunciação colada a outras a que tenha tido acesso.

cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

Está posto, por conseguinte, nos documentos oficiais, que, já no Ensino Fundamental, o aluno deve ser capaz de interpretar e de produzir textos nos mais variados gêneros textuais existentes. Por este motivo, analisamos a escrita escolar, no nono ano do ensino fundamental. Tomando a criatividade como parâmetro de análise, objetivamos mostrar que, no espaço escolar, a criatividade não pode ser compreendida como a manifestação de algo inusitado, diferente e, por isso, inovador. Se assim for, poderemos dizer que esse espaço cerceia a sua manifestação, pois volta-se forçosamente para a estabilização do conhecimento, da língua e da escrita, uma vez que objetiva ensinar o que já está socialmente aceito/posto como conhecimento verdadeiro e, por isso, pronto/fechado. O caráter relativo, provisório e instável do conhecimento é comumente silenciado no discurso escolar. Assim, podemos questionar até que ponto a escola considera que um texto escrito por um aluno seja ou não criativo?

Embora o conceito de “criatividade” seja muito discutido na escola, há um predomínio do senso comum sobre a criatividade, de modo que ela é ali concebida, pela maioria dos professores, como algo novo, espontâneo, inusitado e inovador. Para esses professores, os alunos, para produzirem textos criativos, devem redigir textos sem cópia ou sem paráfrase das ideias evocadas nos e pelos textos motivadores; eles devem criar argumentos para além daqueles apresentados, seja na proposta de produção textual, seja em discussão fomentada pelo professor em sala de aula, de modo a promover, assim, a novidade do texto. De nosso ponto de vista, esse modo de conceber a criatividade pode afetar, negativamente, o processo de ensino, uma vez que provoca no professor avaliações equivocadas sobre os textos produzidos pelos alunos. Daí tomarmos como hipótese de trabalho a assunção de contradição que supomos presente no desenvolvimento do processo de ensino em análise.

De nossa perspectiva, toda enunciação, seja ela falada, seja ela escrita, é constitutivamente criativa. A relação discursiva é, ao mesmo tempo, iterativa e inventiva. Por isso, Benveniste (2005 [1966], p. 26) salienta que “a linguagem *re-produz* a realidade”. Esse *re-produz* deve ser compreendido como produzir de novo a realidade por intermédio da linguagem. O prefixo “-re” marca, então, o aspecto iterativo da linguagem, que retoma de outras enunciações a matéria da sua própria enunciação e o “produz”, o aspecto inventivo que resulta do gesto de apropriação da língua. Esse gesto permite ao sujeito torná-la apta ao presente uso. Assim, concebemos a criatividade como uma propriedade relativa ao aspecto inventivo da linguagem em funcionamento. É esse aspecto que torna a enunciação irrepetível. Assim concebido, o conceito de criatividade não se relaciona à produção de algo inusitado,

diferente ou inovador. Relaciona-se, por conseguinte, ao próprio ato de produção do discurso, ou seja, à enunciação.

Essa concepção de criatividade leva-nos a assumir que há, no espaço político-simbólico escolar, dois modos de enunciação constitutivos da relação entre aluno e conhecimento apre(e)ndido: (i) a enunciação colada e (ii) a enunciação descolada.³ Portanto, nesta pesquisa, a criatividade refere-se ao modo de subjetivação do aluno em relação ao conhecimento apre(e)ndido. Dessa forma, na enunciação colada, há relação de submissão ao conhecimento estabelecido na presente proposta de produção textual, de modo que a repetição está na sua base de produção. Já na enunciação descolada, há uma rede de associações de conhecimentos vindos de outros lugares que não aqueles estabelecidos pelo professor, na presente proposta de produção textual.

Podemos, em decorrência, pensar em níveis de associação. Na enunciação colada, as associações mantêm-se restritas à proposta de produção textual e, na enunciação descolada, as associações ultrapassam o bordo da proposta. No entanto, tanto em uma quanto na outra a associação está presente. Essas associações são feitas pelo aluno, segundo o que lhe faz sentido e segundo o que se lhe presentifica como sentido no ato de produção do texto. Se pensarmos esses modos de enunciação a partir da consideração de níveis de associação, torna-se concebível a passagem de um modo a outro no ato de produção do texto. Assim sendo, é possível operar com o conceito de predominância. Um modo predomina sobre o outro no ato de produção textual. Portanto, esses modos de enunciação não estão para a ordem de estágios no processo de ensino. Ao contrário, são constitutivos do ato de produção textual.

Desse modo, consideramos como “enunciação colada” os mo(vi)mentos que o texto deflagra em que há certa colagem aos textos motivadores e ao que o professor pontuou em aula, onde a representação dos outros da enunciação é marcante, dado que, segundo Benveniste (2006 [1974], p. 68, grifos do autor), “todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Esse comportamento [...] reflet[e] na realidade uma estrutura de oposições linguísticas inerentes ao discurso”. Daí que na enunciação escrita o sujeito faz outros falarem por ele (BENVENISTE, 2006 [1974]). Essa

³ O trabalho de Riolfi e Magalhães (2008) inspirou-nos na concepção desses dois modos de enunciação. As autoras, por sua vez, são filiadas a Linguística sob a óptica da Psicanálise e tem como objetivo, nesse estudo, refletir sobre o agenciamento da singularidade em textos escritos nas escolas. No trabalho por elas realizado, a concepção de “colado” e “descolado” está submetida ao conceito de criatividade como agenciamento textual que promove a produção de algo inusitado. Daí “colado” e “descolado” funcionarem gradualmente: de início, o aluno elabora um texto “colado” ao texto motivador, passa por alguns estágios, para, *a posteriori*, chegar à produção de um texto descolado. Para uma melhor compreensão do trabalho de Riolfi e Magalhães, confira o capítulo Um desta dissertação.

colagem, portanto, é constitutiva da enunciação. Na enunciação descolada, por sua vez, há o efeito de apagamento dessa colagem, de modo que a representação dos outros não é marcada.

Nesse sentido, mobilizamos como principal filiação teórica os trabalhos de Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]), uma vez que, para Benveniste, “a sociedade não é possível a não ser pela língua e, pela língua, também o indivíduo. O despertar da consciência da criança coincide com a aprendizagem da linguagem, que a introduz pouco a pouco como indivíduo na sociedade” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 27). Sendo, portanto, a relação discursiva como outro fundante do sujeito, o pensamento de Benveniste vem ao encontro do que desejamos desenvolver nesta pesquisa: a criatividade na escrita como inerente ao sujeito, pois ser criativo é estar na linguagem.

Dessa forma, nosso objetivo geral é compreender a manifestação da criatividade na produção textual escrita, produzida em espaço escolar por alunos do Ensino Fundamental II, em especial de alunos do nono ano, uma vez que nessa etapa de ensino o aluno já deveria ter certa experiência de escrita institucionalizada, e porque, segundo os documentos oficiais, já deveria ter condições de produzir um texto em diversos gêneros textuais estabelecidos pela estrutura curricular como objeto de ensino. A partir dessa compreensão, intentamos mostrar que o modo como é compreendida a criatividade afeta o professor no gesto de correção do texto produzido pelo aluno e que isso pode provocar contradição no processo de ensino.

Para a realização da presente pesquisa, acompanhamos o trabalho da Professora Monique⁴ em uma sequência didática voltada à produção do gênero textual “texto de opinião”. Nessa sequência didática, a Professora Monique propôs dois tipos de atividade: uma em sala de aula e outra em ambiente virtual. Com essas atividades, Monique tinha o intento de induzir o aluno a refletir sobre a proximidade ou não dos modos de argumentar e de estruturar sua opinião, seja em um texto opinativo, seja em um *post*, uma vez que, no espaço escolar, na produção de um texto de opinião, o aluno segue o padrão do gênero textual, que se volta para a norma padrão/culta e para uma estruturação pré-determinada. Esse modo de padronização pode interferir no modo de enunciação do aluno fora da escola? Com essas atividades, observamos que Monique intenta que o aluno perceba que o conhecimento adquirido na escola é mobilizado fora dela. Daí Monique oportunizar ao aluno uma escrita no espaço da rede social *Facebook*. De nossa parte, podemos questionar se o uso da rede social *Facebook*, realmente, produziu o deslocamento do aluno do espaço escolar para outro espaço social.

⁴ Nome fictício atribuído ao professor participante de nossa pesquisa, a fim de resguardar a sua identidade.

Para a produção textual, Monique elegeu um tema que, do seu ponto de vista, poderia, além de facilitar a produção textual do aluno por estar, naquele momento, em circulação nas mídias sociais⁵, envolvê-lo de modo subjetivo, pois a temática volta-se ao espaço escolar, vivenciado pelo aluno. Daí elegeu o tema “*Bullying* na escola”⁶. A produção demandada no *Facebook* contemplou o gênero textual “comentário”. Para essa atividade de escrita, Monique criou um *post* a partir de uma reportagem sobre *Bullying* na escola e pediu para seus alunos comentarem a respeito do tema. A fim de aferir a adesão e o interesse do aluno na atividade realizada na rede social, Monique submeteu à turma um questionário. Esse questionário também é parte de nosso *corpus* de pesquisa. Nesse questionário, Monique busca saber se o aluno prefere escrever em sala de aula ou em casa, na rede social, e como a experiência de escrita é por ele significada.

Ao final do processo de acompanhamento das aulas de Monique, propomos a ela que respondesse a um questionário elaborado pela pesquisadora. Por meio desse instrumento, buscamos compreender como Monique lida com o processo de ensino de escrita e com a sua própria docência. Assim, além dos textos de sala de aula e virtuais, do questionário de Monique para a turma responder como foi realizada a produção dos textos, compõe o *corpus* de pesquisa um questionário para Monique informar como foram ministradas as aulas. Colocamos, em anexo, todos os questionários, todos os textos analisados, bem como o plano de aula executado por Monique e os textos motivadores utilizados em sala de aula.

A partir de nossa pesquisa, como iremos mostrar neste trabalho, observamos que, assim como a maioria dos professores da educação básica, Monique também está determinada pela discursividade da criatividade como a produção de algo inusitado, diferente e inovador. Essa determinação a impele a ver o texto do aluno como um texto problemático e sem criatividade. No entanto, o texto está adequado à proposta de produção textual oferecida ao aluno. Assim, é re-produzido, no espaço escolar, uma discursividade, em certo sentido, contraditória, que afirma a impossibilidade de o aluno conseguir produzir uma escrita institucionalizada e criativa, a despeito do processo de didatização dos modelos textuais e das coerções a que esta produção escrita está sujeita. Essa discursividade leva o professor a conceber que a *enunciação colada* não seja criativa. A *enunciação colada* não deve ser pensada como algo negativo, pois ela é constitutiva. Ademais, a didatização dos gêneros

⁵ Tratava-se de um momento em que um aluno, estudante de um colégio em Goiânia, matou e feriu colegas de sala com o revólver da mãe. O aluno disse à polícia que planejou a ação violenta, porque sofria *bullying* na escola.

⁶Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia.

textuais faz parte do processo escolar e ajuda o aluno na construção do seu texto e, de acordo com o nosso *corpus* de pesquisa, o aluno demanda um parâmetro de escrita.

Para fundamentar a questão dos gêneros textuais, baseamo-nos em Rastier (1998), que classifica os gêneros textuais como social e histórico; os gêneros textuais são dependentes do *corpus* estabelecido, uma vez que o *corpus* permite o estabelecimento de uma relação de proximidade, permitindo uma interpretação caracterizante e não geral. Os PCN (1998, p. 23) consideram a importância do ensino de escrita, por meio dos gêneros textuais, ao dizerem que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”

A partir de nossa pesquisa, percebemos, também, que, na maioria das salas de aula de Ensino Fundamental II, em muitos momentos, a escrita não tem sido trabalhada como uma forma de relação social cuja finalidade de seu ensino seria a melhoria das condições do aluno estabelecer suas relações sociais. Isso pode estar relacionado ao fato de o professor não conseguir ver no texto do aluno algo inusitado, diferente e inovador, que fizesse valer a pena a leitura do texto. Nesse cenário, o texto torna-se mero instrumento de avaliação e a correção restringe-se a uma série de marcações, geralmente em vermelho, que apenas justifica a nota a ele atribuída. Assim, o aluno é somente avaliado pelos erros cometidos, sem a consideração dos argumentos de seu texto. Um texto deve ser escrito, fundamentalmente, para ser lido, e o aluno deve apre(e)nder isso desde o Ensino Fundamental.

Não queremos dizer com isso que o texto não deva ser corrigido ortográfica e gramaticalmente; a questão não é essa. O texto deve ser lido, de início. Com essa leitura, o professor deve reconhecer, em certo sentido, a posição assumida pelo aluno e, em reconhecendo-a, a correção do texto deve ser realizada em função desta posição. Assim, o aluno compreenderá que a correção do texto tem uma função importante no processo de aprendizagem da escrita: a de lhe sinalizar os pontos a serem trabalhados, para que apre(e)nda os mecanismos e os meandros da escrita, de modo que, segundo os PCN (1998), o aluno consiga

[r]ealiz[ar] escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito; seja

capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998, p. 52)

Assim, é possível compreender que, nessa etapa do processo de ensino, (i) a produção textual é de suma importância na constituição do aluno como sujeito e, para que isso se efetive, (ii) é necessário que esse aluno se aproprie da língua, de modo que ele seja capaz de escrever segundo as coerções e as normas do gênero demandado e que diferencie as variedades linguísticas da Língua Portuguesa. Por esse motivo, nosso interesse de pesquisar sobre essa questão.

Para a divulgação e a avaliação de nossa pesquisa, dividimos o presente texto em cinco partes. Na introdução, discorremos, de modo sucinto, sobre a importância do ensino de escrita e sobre a concepção de criatividade na enunciação escrita no espaço escolar. Discorremos sobre nossa hipótese de trabalho, a qual sustenta que a concepção de criatividade como produção de algo inusitado, diferente e inovador, muito propalada no espaço escolar, não é produtiva ao ensino de escrita por meio da produção textual. Nessa parte, também, comentamos sobre nossos objetivos de pesquisa e o modo como ela foi conduzida.

No capítulo Um, abordamos os aspectos teóricos envolvidos no trabalho de pesquisa, discorrendo sobre a sua importância para a compreensão da criatividade como um aspecto constitutivo da *enunciação escrita* e seus diferentes modos de manifestação. Desse modo, para trabalhar esses aspectos, dividimos o capítulo em dois tópicos: 1) a concepção de sujeito, subjetividade e escrita benvenistiana, 2) a concepção de criatividade a partir da reflexão sobre o pensamento de Benveniste (2005 [1966]; 2006 [1974]; 2014 [1968 e 1969]) e o movimento de ressignificar nesse quadro teórico a concepção de modalização enunciativa de Riolfi e Magalhães (2008).

No capítulo Dois, abordamos o ensino de escrita sob o ponto de vista dos documentos oficiais e seu modo de inscrição no espaço escolar, a fim de mostrar que a própria instituição escolar (im)põe ao aluno certo imaginário de que o conhecimento está pronto. Para tanto, definimos o que consideramos por espaço escolar e problematizamos os gêneros textuais como um meio didático de aproximar o ensino de escrita da realidade social do aluno, considerando os estudos de Marcuschi (2008) e de Rastier (1998). Além disso, também discorremos sobre o funcionamento da escrita nas redes sociais e sua importância no cotidiano dos alunos.

No capítulo Três, trabalhamos a metodologia de pesquisa adotada para a realização deste estudo, de maneira a textualizar o procedimento de análise construído. Expomos, portanto, nossos procedimentos adotados para a seleção do material de análise e os instrumentos de análise empregados.

E por fim, no capítulo Quatro, analisamos o *corpus* de pesquisa e, a partir dos resultados obtidos com a análise, redigimos nossas considerações finais, relacionando-o ao ensino de escrita e às problemáticas decorrentes da defesa de nossa hipótese.

Capítulo 1:

Escrita e Sujeito

“Palavras. São tudo para quem escreve. Ou quase tudo. As palavras são tudo, você disse Moacyr? Você mentiu, Moacyr. Mais uma vez você mentiu. As palavras não são tudo, e disso você bem sabe. A emoção conta, caro Moacyr. A emoção, as ideias, as lembranças.”
(Moacyr Scliar, *Memórias de um aprendiz de escritor*, 1984)

1. Introdução

Desde as décadas de 80 e 90, com os estudos de Franchi (1988), Val (1999) e Pécora (2011) são problematizadas as atividades de produção escrita utilizadas em sala de aula; desde a maneira com que são trabalhadas com o aluno, até o modo como são corrigidas e avaliadas pelo professor. Uma questão importante é analisar se o ensino da escrita em sala de aula prevê o estabelecimento de uma relação social, assim preconizado pelos PCN, de modo que o aluno seja sujeito de sua escrita. Nesse sentido, os PCN (1998) afirmam que:

[o] domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo 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, grifos nossos)

Segundo os PCN (1998), a língua falada e a língua escrita proporcionam ao sujeito sua participação social, pois, por meio delas, terá acesso à informação e produzirá cultura. De acordo como Benveniste (2006 [1974]) “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*”. No entanto, isso é possível, de maneira mais eficaz, se houver um projeto educacional que possa contribuir para que o aluno construa os saberes linguísticos necessários para tal. Por isso, a prática da produção textual em sala de aula se faz necessária, pois ela contribuirá para que o aluno desenvolva essa parte do saber, de modo a constituir-se subjetivamente na e pela escrita.

A partir, então, dessa necessidade de se trabalhar a escrita em Língua Portuguesa na sala de aula, de modo que o aluno seja capaz de exercer sua cidadania por meio da linguagem, abordamos dois aspectos fundamentais à produção textual: num primeiro momento, discutimos sobre a relação entre sujeito, subjetividade e escrita e, em seguida, sobre a manifestação da criatividade na escrita. Pensamos que esses aspectos constituem o pilar de compreensão do processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa, de forma que um implica o outro, quando a questão é a assunção a uma escrita institucionalizada e subjetiva, logo, criativa, uma vez que saber copiar algo escrito não significar saber formular/redigir algo por meio da escrita.

Assim, para melhor trabalhar esses aspectos, apresentamos o arcabouço teórico, ao qual nos filiamos em dois tópicos: 1) a concepção de sujeito, subjetividade e escrita benvenistiana, 2) a concepção de criatividade a partir da reflexão sobre o pensamento de Benveniste (2005 [1966]; 2006 [1974]; 2014 [1968 e 1969]) e o movimento de ressignificar/teorizar nesse quadro teórico a concepção de modalização enunciativa de Riolfi e Magalhães (2008).

1.1 Sujeito, Subjetividade e Escrita

De início, é preciso compreender o ponto de vista que adotamos sobre o conceito de escrita e a relação que esta estabelece com a língua, além de compreendermos melhor quem é esse sujeito escrevente e o que implica a subjetividade. Assumimos, de início, a posição da enunciação. Por conseguinte, a escrita deve ser pensada na relação de (inter)subjetividade que a institui. Nessa perspectiva, o pensamento de Benveniste fundamenta a elaboração deste trabalho, uma vez que, ao se colocar como princípio da língua a significação, Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]) teoriza sobre o funcionamento da linguagem e, assim, considera, de modo inalienável, a presença do homem na língua e na linguagem. É preciso teorizar sobre as consequências dessa tomada de posição em relação ao processo de ensino da escrita em Língua Portuguesa.

O autor afirma que a língua “condiciona, contém e esclarece todas as experiências humanas” (BENVENISTE, 2014 [1968; 1969], p. 30), ou seja, a língua é o centro da existência humana, pois é por meio dela que o homem vive e, também, comunica-se. O homem existe na e pela linguagem. Desse modo, Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]) concebe a língua do ponto de vista relacional e semântico. Relacional, porque há reciprocidade entre locutor e interlocutor, havendo um mo(vi)mento, no qual o homem está implicado, ocorrendo a (inter)subjetividade. E semântico, porque a linguagem possibilita a semantização do mundo. Assim, Benveniste (2005 [1966]) diz que

[n]ão 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 de homem. (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 285)

Dessa forma, na teoria benvenistiana, o *sujeito* se constitui, porque o homem se apresenta como “eu” em/de seu dizer. Segundo Benveniste (2005 [1966], p. 286, grifos do

autor), “por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “*mim*”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*”. Assim, o sujeito é aquele que “se declara locutor e assume a língua, implantando o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 84, grifos do autor). Citamos, ainda, Agustini (2018, p. 75), a qual, ao explicar a concepção de sujeito na teoria benvenistiana, diz que “sujeito é um efeito do viver do locutor na e pela linguagem”.

Agustini (2018, p. 75, grifos nossos) pondera ainda que

[d]a perspectiva de Benveniste, por conseguinte, o sujeito é um efeito resultante da capacidade do locutor de manejar a língua de modo a significá-lo na relação com os outros e na sociedade. *Sujeito é um efeito do viver do locutor na e pela linguagem*; o homem torna-se sujeito na e pela linguagem quando apropria-se da língua, de modo a manejá-la e produzir discurso, porque a relação discursiva significa o lugar social ocupado por ele no mo(vi)mento da enunciação.

A partir dessa concepção de sujeito, Benveniste (2006 [1974]) define *enunciação* como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 82). A enunciação é um ato individual de apropriação da língua, o qual introduz aquele que fala em sua fala. Benveniste (2006 [1974]) explica que o ato individual

é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo e formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 84)

Assim, emerge a relação *eu-tu*, cuja existência se dá na e pela enunciação, na qual o locutor, ao definir-se como *eu*, instaura o outro, o *tu*, na enunciação. Assim, ao considerarmos o conceito de enunciação formulado por Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]), inspiradas em Riolfi e Magalhães (2008), as quais trazem um conceito semelhante de enunciação, ao dizer que o enunciado se faz a partir do ser no mundo, pressupondo um locutor, ressignificamos/teorizamos sobre as modalizações enunciativas. Sobre as modalizações enunciativas, as autoras mostram que existem diferentes modalizações a despeito de quem escreve com suas palavras e com o próprio ato de escrever. Segundo as autoras, que assumem um ponto de vista psicanalítico, essas modalizações enunciativas são:

(1) sujeito esmagado pelos restos metonímicos do discurso do Outro; (2) sujeito que se limita a testemunhar sua alienação ao Outro; (3) sujeito agenciado pelo aluno a partir do cotejamento das demandas da cultura escolar e de uma ética própria; e (4) subjetividade agenciada em tal grau que permite a construção de uma metáfora criativa. (RIOLFI e MAGALHÃES, 2008, p. 100)

A primeira modalização (1) acontece, quando o aluno apropria-se do texto do outro, num gesto ‘canibal’⁷, ou seja, de modo integral, apresentando-o como seu. O segundo tipo de modalização (2) ocorre, quando a alienação ao texto do *outro* se mantém, porém não é tão maciça a ponto de “esmagar” a emergência do sujeito. Já o terceiro (3) demonstra traços de um sujeito bem constituído, na medida em que, ao escrever o texto, ele consegue agenciar de modo equilibrado a demanda escolar e o seu próprio desejo. Por último, no quarto tipo de modalização (4), o aluno é capaz de escrever com singularidade e com tamanha sofisticação que faz até mesmo seu leitor participar de sua escrita, tornando-o “refém” de seu texto.

Ao teorizar sobre as modalizações propostas por Riolfi e Magalhães (2008), a partir do ponto de vista benvenistiano, baseamo-nos no ato individual de se apropriar da língua escrita, a fim de produzir um texto e, assim, preconizamos a existência de dois modos de constituição da enunciação escrita: o modo colado e o modo descolado. No dizer de Benveniste, a enunciação escrita “se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever [mo(vi)mento no qual se representa como descolado do dizer dos outros] e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem [em um mo(vi)mento de representação de colagem ao dizer de outros]” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 90). Em decorrência do exposto, esses dois planos são constitutivos da enunciação escrita.

Por conseguinte, diferentemente das modalizações propostas por Riolfi e Magalhães (2008), esses modos de enunciação não são excludentes e, também, não são estágios no processo de assunção à escrita. Ao contrário, são planos que constituem a produção textual e a conformam ao quadro da enunciação escrita. Assim, no presente estudo, assumimos que a *enunciação colada* refere-se aos mo(vi)mentos textuais, nos quais há, em alguma medida, colagem aos textos de outros, sejam os textos motivadores, sejam outros textos reconhecíveis pelo interlocutor como parte do contexto sócio histórico e cultural, sejam dizeres do professor ou de outros alunos. Já a *enunciação descolada* refere-se aos mo(vi)mentos textuais nos quais há o efeito de descolagem do dizer dos outros. Nesse sentido, a produção de um texto de opinião determina que esses planos projetem a representação de separação entre o que seria formulação do próprio sujeito e o que seria formulação de outros sujeitos, de modo a marcar, subjetivamente, a posição tomada em relação ao tema discutido e, assim, produza-se o efeito de estar enunciando sua opinião.

Segundo Benveniste (2005 [1966]), a

⁷ Termo metafórico utilizado pelas autoras Riolfi e Magalhães (2008, p. 104).

[subjetividade] define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo), mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou em psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que *diz ego*. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo *status* linguístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 286, grifos do autor)

Se a consciência de si mesmo só é possível a partir do contraste, o efeito de opinião decorre do contraste entre os dois planos que constituem a enunciação escrita e dele depende para ganhar visibilidade/lisibilidade. Assim, o *eu* propõe um *tu*, estabelecendo a intersubjetividade como “ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 80). A partir dessa teorização, mostramos que há subjetividade nos dois planos da enunciação escrita (colada e descolada), pois, em ambas, o sujeito (*ego*) está presente, mesmo que, na enunciação “colada”, ele tenha, aparentemente, sido “esmagado” pelos dizeres do *outro*.

Sobre essa questão, é possível argumentar ainda que a subjetividade é constitutiva, uma vez que é inconcebível uma língua em que não haja expressão de pessoa, pois, segundo Benveniste (2005 [1966], p. 288, grifos do autor), “a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor *apropriar-se* da língua toda designando-se como *eu*. Por esse motivo, a *enunciação colada* também é enunciação de um locutor que se define como eu e que se coloca como sujeito, embora represente o dizer como de um outro. Assim, cabe dizer, juntamente com Benveniste, que a escrita é sempre a escrita de um sujeito.

1.1.1 A escrita

Benveniste (2014 [1968 e 1969]) traz os conceitos de “língua escrita” e “escrita”. Em relação à “língua escrita”, o autor a define como a “língua sob forma escrita” e “a escrita [como] um sistema que supõe uma abstração de alto grau: abstrai-se do aspecto sonoro – fônico – da linguagem, com toda sua gama de entonação, de expressão, de modulação” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 128-129). Segundo o autor, a escrita é um sistema semiótico, devido à sua “relação reversível biunívoca entre dois termos e apenas dois: *graphie* – *phone*”.

Ainda segundo Benveniste (2014 [1968 e 1969]), “[à] medida que a escrita se alfabetiza, que se torna ‘fonética’, ela se sujeita cada vez mais à phone e por isso à língua” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 129). A partir dessa consideração, percebemos o quanto a escrita é trabalhosa, pois não se trata de uma representação da fala, tendo o locutor que se desprender da fala como exteriorização de seus pensamentos. A escrita é, portanto, uma imagem da língua, ou seja, “*signos* traçados a mão” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 130). Nessa perspectiva, Benveniste explica que

[t]oda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. *A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar.* O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada como exteriorização e comunicação. (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 130, grifos nossos)

É importante ressaltar que, para Benveniste (2014 [1968 e 1969]), a escrita não é uma representação da língua, mas se torna paralela a ela, fazendo-se “signo da realidade” ou da “ideia”; portanto, a escrita nunca será um decalque da língua. Segundo o autor, desde a antiguidade até os nossos dias, o homem representa graficamente o referente, ou seja, seu objeto de discurso. A nossa tendência natural é comunicar, por meio da grafia, as coisas de que se fala. Desse modo, “não é [...] exato, para quem abraça o conjunto das manifestações da escrita, que a escrita seja signo da língua, que, por sua vez, seria ‘signo’ do ‘pensamento’”. Não se pode dizer, da escrita, que ela é signo de signo.” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 139)

Benveniste (2014 [1968 e 1969]) indaga-se ainda sobre o que é preciso para que a representação gráfica se torne escrita. O autor pondera que é preciso que o locutor (aquele que lê, compreende e interpreta) “descubra que a mensagem é expressa em uma forma linguística e que é a forma linguística que a escrita deve reproduzir” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969] p. 141), ou seja, quando falamos, pensamos no objeto de discurso, mas, quando escrevemos, pensamos na língua. Assim, a escrita permite ao seu escritor observar que a língua ou o pensamento são feitos das ‘palavras’ representadas em signos materiais, em imagens. O escritor “orienta seu esforço na direção da busca de uma grafia que reproduza a fonia e, portanto, uma grafia que componha um número *limitado* de signos” (BENVENISTE, [1968 e 1969] p. 141).

Dessa forma, Benveniste (2014 [1968 e 1969], p. 156) conclui que a escrita tem “como base necessária o *traço do signo na ordem semiótica*, e esta, por sua vez, para dissipar

as confusões da homofonia, deve manifestar, na grafia, *sua constituição distintiva em elementos discriminantes*”. Em algumas línguas, o som de algumas palavras é igual, e o que as distingue é a grafia. Assim, “pode-se dizer que a escrita foi e que ela é, em princípio, um meio paralelo à fala de contar as coisas ou de dizê-las à distância e que, progressivamente, a escrita se literalizou, conformando-se a uma imagem cada vez mais formal da língua.” (BENVENISTE, 2014 [1968 e 1969], p. 156). A escrita é, portanto, o princípio organizador de uma sociedade, a qual pressupõe uma operação que envolve um processo linguístico, justamente para que o leitor, na ausência do sujeito da escrita, compreenda o que foi escrito.

Em Benveniste (2005 [1966]; 2006 [1974]; 2014 [1968 e 1969]), encontramos uma teorização que vem ao encontro deste estudo, uma vez que “a relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação” (BENVENISTE, 2006 [1974], p. 82). Em decorrência, é possível dizer que a produção textual dar-se-á a partir do mo(vi)mento em que o aluno apropriar-se da língua escrita e enunciar de sua posição, produzindo uma *escrita* na qual a criatividade se manifeste. É válido ressaltar, ainda, que esse autor destaca que

[o] ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006[1974], p. 84).

Sobre a apropriação da língua escrita, assim explicada por Benveniste (2006 [1974]), encontramos orientação afim nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois, nesse documento, a escrita também é tomada como processo, haja vista que é compreendida como um trabalho do sujeito sobre a língua, tendo por base as relações de interlocução e o contexto sócio-histórico, cuja finalidade do locutor é produzir um texto que diga algo a seu interlocutor, estabelecendo entre eles uma relação discursiva.

[...] É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (BRASIL, 1998, p. 48)

Ainda da perspectiva de Benveniste (2014 [1968 e 1969]), o escritor, ao se apropriar da língua escrita, dá testemunho de sua identidade, de modo que haja efeito de subjetividade. Nesse sentido, a escrita é a escrita de um sujeito. A relação entre esses três pontos é

intrínseca, de modo que uma pressupõe a outra. Assim, a língua escrita, como forma de organização do pensamento, faz com que o locutor se subjetive.

1.2 A criatividade e a escrita

Neste tópico, discutimos a criatividade e sua relação com a escrita. Embora Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]) não tenha cunhado uma definição de criatividade ou mesmo trabalhe o termo em sua teorização, é possível, a partir de sua concepção de enunciação como apropriação da língua para convertê-la em discurso, construirmos uma noção de criatividade que, além de romper com a concepção de criatividade como algo inusitado, compreenda o ensino de escrita em Língua Portuguesa e, assim se dando, torne possível ressignificá-lo para além do pretexto avaliativo e conduzi-lo a um trabalho de escrita que esteja em função da relação discursiva. Para tanto, lemos Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974], 2014 [1968 e 1969]), Franchi (1988) e Riolfi; Magalhães (2008). Essas leituras serviram para nos orientar no projeto de nossa discussão.

De início, é importante dizer que ‘criatividade’ é uma palavra recorrente no espaço escolar. Nesse espaço, ela relaciona-se a algo espontâneo, que ninguém nunca viu ou imaginou antes: o inusitado. Nessa perspectiva, espera-se que a produção textual do aluno seja inovadora e, se tal não acontece, o texto é significado como fraco, ruim e seu escritor recebe o estigma de incapaz e sem criatividade. De nossa parte, estar nessa perspectiva implica desinteressar-se pelo o que o aluno poderia ter a dizer e prender-se na “gramatiquice” da língua escrita e no formato do texto como elementos necessários e suficientes à elaboração do texto.

Com este trabalho de pesquisa, colocamo-nos em posição contrária a essa visão. ‘Criatividade’, para nós, deve ser entendida e conceituada como a apropriação da língua escrita, a fim de torná-la apta à produção do texto em questão; ou seja, ‘criatividade’ como um ato de *reproduzir*⁸ um texto, de forma adequada a produzir os efeitos de que o sujeito tem algo a dizer sobre o tema e de que o texto mostra-se subjetivo, articulado e coerente. Assim, mesmo que o texto esteja, por exemplo, ‘colado’ aos textos motivadores, haverá projeção do sujeito. Logo, a escrita é criativa.

⁸ Conceito apresentado por Benveniste (2005 [1966]), cujo sentido relaciona-se ao fazer de novo. Podemos estender essa definição e pensá-la a partir do modo como o sujeito é afetado pelo seu próprio escrito, segundo sua experiência do vivido.

Em Benveniste (2005[1966], p. 26), “a linguagem reproduz a realidade”. Ele aborda essa *reprodução*⁹ como o ato de produzir novamente a realidade, segundo a organização simbólica da língua. Por isso, entrevemos a possibilidade de relacionar esse ato à criatividade. Trata-se de produzir de novo algo que já existe, porém, de acordo com o ponto de vista do sujeito sobre a realidade. A criatividade, assim compreendida, é constitutiva da escrita, de modo que, ao elaborarmos um texto, haverá a sua manifestação, uma vez que, para elaborá-lo, é preciso apropriar-se da língua escrita e torná-la, assim, apta a evocar, no leitor, certa relação com o mundo que, de alguma forma, afetá-lo-á.

Assim sendo, no espaço escolar, quando o aluno produz um texto de opinião, ele apropria-se da língua escrita e imprime seu olhar sobre o tema proposto, mesmo que esteja ‘colado’ aos argumentos já apresentados na discussão ou nos textos motivadores. Cada aluno terá sua experiência do vivido/lido e a fará renascer no e pelo seu texto. Marcando-se essa relação no texto, esse será diferente dos outros textos em alguma medida. A despeito dessa diferença, o aluno está lidando com as solicitações da proposta de produção textual. É preciso que o professor considere essa questão em sua posição sobre o texto produzido. É notório que, a cada vez que o sujeito enunciar sobre o mesmo tema, ele o fará de forma única. Assim, na citação a seguir, Benveniste confirma essa afirmação ao dizer que:

[a] linguagem *reproduz* a realidade. Isso deve entender-se de maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento *reproduzido*. Assim a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de 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. (2005[1966], p. 26, grifo nosso)

O responsável por esse efeito de *reproduzir* a realidade é o sujeito por meio da linguagem, “porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar” (BENVENISTE, 2005[1966], p. 27). E, nesse processo, a língua funciona como mediadora, pois “de fato é dentro da, e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. [...] A sociedade não é possível a não ser pela língua; e pela língua, também o indivíduo” (BENVENISTE, 2005[1966], p. 27). A partir dessa perspectiva, temos como objeto de estudo o gesto de apropriação da língua escrita pelo aluno, de modo que, por ser a escrita o signo produzido pela mão, é também uma forma de

⁹ Trazemos o prefixo “re” em itálico, pois é a forma em que foi registrada na versão original do texto em francês, mostrando a ênfase que o autor quis dar no ato de *reproduzir*. A versão em português não traz tal ênfase, por isso, na citação, colocamos fielmente como se apresenta.

expressão do sujeito, o qual irá *reproduzir* sua realidade no papel ou em outros suportes, a partir da experiência do vivido.

Posto isso, chegamos à enunciação (escrita). A enunciação é a relação entre o locutor e a língua (escrita) no exercício da linguagem. Quando acontece a enunciação - momento em que a língua se acha empregada para a expressão de certa relação com o mundo, em um processo de apropriação - é o momento em que o processo criativo pode acontecer, porque o sujeito exerce a subjetividade da linguagem, cuja função está inerente ao processo criativo. Assim, o ato de *reproduzir*, ligado à enunciação e à (inter)subjetividade, faz com que seja possível acontecer o processo criativo. A subjetividade pressupõe a criatividade, pois se trata da presença do homem na língua. Tudo isso nos leva a relacionar a criatividade a um processo pelo e no qual o sujeito é afetado pelo seu próprio dizer escrito, de forma a tornar sua escrita (cri)ativa, em seu agenciamento, pois a escrita é sempre a escrita de um sujeito.

Assim, o ato de *reproduzir* a realidade a partir da experiência do vivido, dá o respaldo, em Benveniste (2005 [1966]), de pensar a questão da criatividade no ato de apropriação da língua escrita, de modo que, na *reprodução*, o sujeito demonstra sua experiência. Além desse conceito de *reproduzir*, respaldamo-nos também em Franchi (1988), em seu trabalho para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cuja preocupação e discussão estão em torno do que seria essa criatividade, já que é algo tão cobrado em sala de aula.

Segundo Franchi (1988, p. 7)

[...] alguns acreditaram (e acreditam) em um “espontaneísmo” radical. Como se a criatividade só fosse possível numa brotação em campo virgem e não tocado, cada um consigo mesmo, “expressando-se livremente”. O trabalho do professor se resumiria a uma colheita de flores: a louvação dos achados surpreendentes (talvez só para ele) do que foi saindo por se deixar sair. Pior, eu vi. Acreditou-se que a criatividade estava só em outro lugar que não a linguagem verbal.

Com base em Franchi (1988), é possível dizer que as atividades em sala de aula demandam que o aluno seja criativo, do ponto de vista do espontaneísmo. O que o professor não percebe é que esse “espontaneísmo” não existe, pois estamos sempre, em certa medida, “colados” ao dito de outro(s). O professor precisa perceber que o aluno está (re)criando um texto e que esse processo de (re)criação é constitutivo da escrita e, assim, voltar-se para o texto produzido pelo aluno com o olhar de quem deseja lê-lo para saber, antes da correção, inclusive, o que o aluno tem a lhe dizer sobre aquele tema. A relação pedagógica estabelecida sobre a premissa de que um texto é escrito para ser lido deveria determinar o jogo da sala de

aula no processo de ensino e de aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa por meio da produção textual.

A produção textual, no espaço político-simbólico escolar, geralmente, é trabalhada a partir do gênero “texto de opinião”, o qual é analisado nesta pesquisa. Esse gênero apresenta um modelo de estrutura padrão, a saber: introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e conclusão. Apesar de ser ou não o gênero “texto de opinião” solicitado nas produções textuais escolares, os gêneros textuais estão submetidos a um modelo de estrutura textual que o conforma, de tal modo que, para reconhecer um texto como pertencente a tal gênero, é necessário que esse modelo seja, em certo sentido, seguido.

No processo de ensino, a necessidade de que esse modelo¹⁰ seja seguido acirra-se por questões pedagógicas. Assim, caso o aluno não siga o modelo, ele transgredir o gênero. Se refletirmos sobre essa consideração a partir da concepção de criatividade como algo inusitado e espontâneo, concluiremos que o texto do aluno jamais será considerado criativo, pois um modelo deverá ser seguido. Além disso, o texto fará outros textos se enunciarem nele, uma vez que essa (re)tomada de outro(s) é constitutiva do exercício da linguagem. Por isso, assim como Franchi (1988), também afirmarmos que a criatividade se manifesta, quando se segue modelos, uma vez que há manejo da língua escrita na produção textual. A repetição do tema e da estrutura, por solicitação da proposta de produção textual, não significa que, no texto, não haja (re)criação.

Nessa perspectiva, a manifestação de criatividade está ligada à ação do texto em seu(s) espaço(s) de circulação, haja vista que texto (re)cria e mantém relações, estabelecendo uma forma de estruturação simbólica do real. É somente nesse sentido que é possível falar em criatividade. Ela manifesta-se, no texto, nos esquemas relacionais, na analogia empreendida, na metonímia e na metáfora postas, independentemente de a enunciação estar ou não “colada” a modelos pré-determinados. Assim, a manifestação de criatividade é inerente ao exercício da linguagem, uma vez que, conforme Benveniste (2006 [1974], p. 32), realizamos, no mínimo, duas ações quando enunciamos: “agenciamos palavras [e] todos os elementos destes agenciamentos representam cada um uma escolha entre várias possibilidades”.

¹⁰ Cabe dizer que os modelos têm fins didáticos importantes, inclusive, o de facilitar o desenvolvimento da escrita pelo aluno. Os modelos também favorecem certa objetivação dos processos de correção e de avaliação dos textos produzidos, além de funcionarem como instrumentos para aferir a compreensão do aluno sobre a proposta de produção textual e a adequação da escrita às coerções das condições nas quais o texto é produzido.

Capítulo 2:

Ⓜ Espaço Escolar e a 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]*

(Another Brick in the Wall, da banda de rock britânica Pink Floyd)

2.1 O Espaço Escolar

Para continuarmos a nossa discussão sobre a relação entre escrita e manifestação de criatividade na produção textual no espaço escolar, é importante definirmos e discutirmos o que é o espaço escolar, uma vez que os textos produzidos pelos alunos, os quais são analisados neste trabalho de pesquisa, teve sua demanda, em um primeiro momento, em sala de aula e, em outro momento, em casa, no caso dos comentários feitos na rede social *Facebook*. Portanto, consideramos como espaço escolar tudo o que é demanda pelo professor, mesmo que a atividade seja feita em casa. O espaço escolar não se define pelo espaço físico; ele circunscreve as condições e os modos em que as atividades escolares são realizadas. Assim sendo, mesmo uma ida ao teatro ou ao cinema, por demanda do professor para a realização de um trabalho escolar, farão parte do espaço escolar por injunção pedagógica.

A Escola, criação do Estado, é um espaço político-simbólico. Esse espaço, por conseguinte, não é neutro. Ao contrário, é constitutivamente determinado ideologicamente e, por isso, funciona na e pela contradição, produzindo significações, inclusive afetivas e culturais. Esse espaço é gerido por múltiplos interesses manifestos e ocultos que afetam a vida dos sujeitos, tenham eles vivenciado ou não essa instituição, uma vez que se trata de um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1970), no qual a prática pedagógica é exercida para a construção do ensinar e do aprender. Dayrell (1996, p.136 *apud* VIEIRA, 2003, p. 45), por sua vez, ressalta que “aprender a escola como construção social implica compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura, trata-se de uma relação em contínua construção de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas”.

Para tanto, a escola cumpre sua função constitutivamente contraditória de instituição do Estado e de instituição da sociedade, já que as relações entre Estado e sociedade são, historicamente, marcadas por confrontos e por conflitos. Assim, a escola produz certo imaginário de unidade social que se configura na propalada discursividade de igualdade de tratamento e de abordagem. Não é à-toa que o governo gestou a BNCC – Base Nacional Curricular Comum. Mas essa é uma conversa para outra ocasião.

Dessa forma, são da ordem do espaço escolar as demandas feitas pelo professor tanto em sala de aula, quanto em atividades para serem realizadas em outros espaços sociais. Nesse caso, o comportamento do aluno sofrerá as coerções do espaço político-simbólico escolar no qual está inscrito, o que afetará, sobremaneira, sua participação na atividade. Por conseguinte, a apropriação da língua escrita pelo aluno, mesmo que seja na rede social, sofrerá as coerções

normativas do espaço escolar, não se configurando do mesmo modo que se configurariam se a demanda viesse por outras vias. Assim, essa apropriação não será de tal modo “livre”, como alguns possam pensá-la ser. Em ambas as situações, o aluno está inscrito no e pelo espaço escolar, devendo, portanto, produzir uma escrita cuja finalidade é o professor ler e avaliar. Daí essa escrita aproximar-se do modo de escrever demandado pela Escola, conforme veremos na análise dos comentários feitos na rede social *Facebook*.

Em relação à língua escrita, a BNCC (2017), sobre as dez competências específicas da Língua Portuguesa, compreende que o aluno deve

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

A partir dessa citação, percebemos que a BNCC, de algum modo, valoriza/contempla a apropriação da língua escrita na construção do sujeito, realizada no e pelo espaço escolar. A língua escrita como forma de relação discursiva e de participação na cultura letrada faz com que o aluno se torne protagonista de seus textos, de modo que sua escrita possa e tenha algo a dizer ao (seu) interlocutor.

Mesmo que no espaço escolar a demanda seja do professor e o aluno escreva para ser avaliado, ali também há relação discursiva, embora esta possa estar fragilizada por certas concepções que podem constituir o professor, como a concepção de criatividade sendo algo inusitado, diferente e espontâneo. O espaço escolar é um espaço constitutivamente contraditório, pois está a serviço de demandas vindas de outros espaços sociais que são heterogêneos e diferentes, por vezes antagônicos. Nesse sentido, as demandas pedagógicas as quais o aluno deve conformar-se na construção do saber podem produzir diferentes efeitos na constituição subjetiva do aluno, do enquadramento à resistência.

Na tentativa de aproximar as diversas formas de escrita de circulação na sociedade do espaço escolar, para lidar com as discursividades que apregoam que o gênero “texto de opinião” é um gênero de circulação restrita ao espaço escolar, a Escola passou a trabalhar a produção textual a partir da demanda de produção de gêneros textuais escritos. Os gêneros textuais são os modos de (se) enunciar na e pela escrita e, por isso, são sociais e históricos. A inscrição deles, no espaço escolar, acontece para didatizar o processo de ensino de escrita. A forma como o seu ensino é proposto nos livros didáticos mostra que o processo de didatização do gênero textual engessa-o em uma receita a ser seguida, a fim de facilitar a compreensão e a produção escrita. Encaramos, por isso, a abordagem dos gêneros, no espaço escolar, como um

meio de mediar o ensino da escrita, uma vez que proporciona ao professor e ao aluno um olhar sobre o uso da linguagem nas diversas variedades discursivas.

Além disso, a apropriação da língua escrita no espaço escolar deve levar em consideração as diversas particularidades que extrapolam os textos em si, pelo fato de que é preciso levar em conta não somente a indicação do gênero, mas também o seu importante contexto, que abarca a situação discursiva e a finalidade de sua produção.

Assim, o espaço escolar e a escrita possuem uma relação intrínseca, pois é nesse espaço que o aluno aprenderá os princípios da escrita, terá acesso à cultura letrada e se constituirá como escritor.

2.2 Os gêneros textuais e a manifestação de criatividade

Neste tópico, problematizamos a perspectiva dos gêneros textuais como um meio didático de aproximar o ensino de escrita da realidade social do aluno. Abordamos como se manifesta a criatividade na escrita do aluno sob demanda de um gênero textual. Para tanto, buscamos o conceito de gênero textual trabalhado por Marcuschi (2008), cujos estudos problematizam as questões de produção textual e análise de gêneros nas escolas. Além dele, também buscamos o conceito de gênero textual de Rastier (1998), cuja temática está em torno dos gêneros como normatividade e transgressão, de forma que um gênero textual só é estabelecido em relação a um *corpus* específico, cotejando texto e contexto. Além desses autores, mobilizamos, também, as teorizações de Miller (2012), a qual trabalha os gêneros como relações sociais.

Esses autores contribuem com a nossa pesquisa, no sentido de problematizarem a maneira pela qual os gêneros textuais são trabalhados, trazendo cada um, a seu modo, o que é gênero e como são reconhecidos na escrita, chegando a uma conclusão de que os gêneros textuais é um meio de didatização da escrita e se estabelecem pelas relações sociais e pela situação na qual estão inseridos.

Para Marcuschi (2008, p. 22), o ensino da Língua Portuguesa, no espaço escolar, deve se dar por meio de “textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. Para esse autor, o espaço escolar deve trabalhar os gêneros de circulação social, com os quais o aluno esteja em contato. Essa posição de Marcuschi (2008) sugere uma flexibilidade em relação à cultura e os modos de escrever predominantes nas diferentes regiões do país.

O “texto de opinião”, no entanto, permanece, pois é um dos gêneros mais mobilizados na escola, por ser, geralmente, “cobrado” em vestibulares e em concursos públicos. Nele se avaliam a argumentação, o raciocínio e a escrita culta ao escrever um texto sobre determinada temática. Por esse motivo, trata-se de um texto que está em circulação, cumprindo a função primária da escola, a qual, segundo Marcuschi (2008, p. 53) é de “levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados.”

O ensino dos gêneros no espaço escolar é, por conseguinte, compreendido como um modo de valorizar a reflexão sobre a língua. Apregoa-se, assim, que os gêneros permitiriam sair do ensino normativo para estabelecer um ensino reflexivo. De acordo com Marcuschi (2008, p.55), diante disso, seria importante questionar:

(...) o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas na interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto de compreensão, produção e análise textual.

Devemos ter em mente que o aluno já chega à escola com certo saber da Língua Portuguesa, e esse saber não deve ser descartado. O espaço escolar será um meio para aperfeiçoar o seu saber de língua, de modo a estabelecer uma relação entre o saber do aluno e o saber escolar. É nessa relação que é possível perceber a manifestação de criatividade no texto do aluno. Quando o aluno, como sujeito, apropriando-se da língua escrita, elabora um texto no qual coloca em relação o seu saber e o saber escolar, podemos dizer que, em sua escrita, há manifestação de criatividade. Essa criatividade é percebida na relação do aluno com a língua e na relação com o(s) outro(s). Por isso, a escrita é criativa, pois, de acordo com Marcuschi (2008), o sujeito ocupa seu lugar no discurso e se determina na relação com o outro.

Dessa forma, Marcuschi (2008) define gêneros textuais, como intervalar entre o discurso e o texto. Nas próprias palavras do autor, seria dizer que

(...) entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. *Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula.* (2008, p. 84, grifo nosso)

É perceptível, por essa citação, que a apropriação da língua escrita, embora em função da didatização dos gêneros, é constitutivamente criativa, uma vez que essa apropriação pressupõe um jogo entre os aspectos iterativo e inventivo da língua escrita no processo de conversão em discurso. Os gêneros textuais, por sua vez, funcionam em discurso socialmente estabilizado, como uma forma de controle social. Por isso, são importantes para o espaço escolar, como instrumento mediador do ensino de escrita, tanto para o aluno, quanto para o professor.

Os gêneros textuais manifestam-se em certas situações discursivas, dado que, conforme esse autor, “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Logo, quando o aluno se apropria da língua escrita, a partir da escrita em gênero, mesmo que sua enunciação esteja colada ao dizer do outro, ele ainda (re)cria uma escrita a fim de dar conta do específico da situação de discurso.

Assim, seria necessária uma reflexão discursiva sobre o tema, principalmente no que se refere às funções sociais e à forma que determinam um gênero. Nesse sentido, ao tomar o gênero como norma e transgressão, Rastier (1998) mostra que as práticas discursivas ganham significação e estabilidade no e pelo gênero. A estabilidade do gênero é garantida por uma normatividade. Levando em conta essa ponderação, só é possível transgredir, quando há uma norma instituída. Logo, a normatividade é a base dos gêneros textuais; no entanto, o texto também é transgressão, necessária ao atendimento das condições em que o texto é produzido.

Assim, de acordo com Rastier (1998), todo texto situa-se numa prática, sendo, por meio dela, dado o seu reconhecimento. As normas que fixam os gêneros são dadas a partir da relação entre o texto e a situação discursiva de sua produção. Nas palavras de Rastier (1998, p. 107)

Se reconhecemos a importância das normas de gênero, o texto em si mesmo nada mais é do que uma globalidade transitória. Todo texto é, com efeito, interpretado no âmbito de um corpus, e esse corpus é formado antes de tudo pelos textos que se situam no mesmo gênero (e, além disso, na mesma prática): uma conversação é compreendida no âmbito de uma história conversacional, um romance é compreendido dentre outros já lidos etc. Em suma, o texto é o ponto de encontro entre o contexto e o intertexto¹¹.

¹¹ Tradução nossa de: 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'intertexto.

A partir dessa consideração, compreendemos que os textos sofrem coerções sócio-históricas e ideológicas de produção e de circulação na sociedade. Assim, nem sempre os textos se enquadram em um determinado gênero, já delimitado pela normatividade instituída e, por isso, socialmente reconhecível. Isso acontece porque são (im)postos às discursividades condições de produção, de forma a controlar o acesso a eles, por meio de coerções implícitas ou não, as quais devem ser observadas pelos (inter)locutores *nos* e *pelos* textos. Ainda, a partir da citação anterior, percebemos a historicidade dos gêneros, e a fluidez relativa ao *corpus* para reconhecimento e interpretação.

Rastier (1998, p. 106-107) propõe que

[n]a problemática do texto, o contexto, controlado pelo texto, é declinado em zonas de localidade. Os elementos relevantes da situação são necessários para a análise do texto: qualquer texto, por seu gênero, está em prática. O gênero é o que conecta o contexto e a situação, porque é tanto um princípio organizador do texto quanto um modo semiótico da prática atual. As contingências normativas que são os gêneros determinam a relação do texto com sua situação. Em outras palavras, o contexto situacional atua através do contexto lingüístico e através da mediação de normas de gênero¹².

A classificação do gênero textual dependerá, por conseguinte, do *corpus* ao qual ele pertence, pois os textos estabelecem uma relação de proximidade, permitindo uma interpretação caracterizante e não geral, o que seria impossível acontecer com textos isolados. Por esse motivo, a relação entre o texto e o seu *corpus* não é apenas de reforço, mas também de resistência e de deslocamento. Isso explica por que os gêneros se modificam, ‘renovam’-se com o tempo. Rastier (1998, p. 107), ainda afirma que

[...] a unidade superior é o *corpus*. Como obviamente depende do ponto de vista que preside a sua coleção, a deontologia de sua constituição condiciona a validade dos resultados da análise lingüística. Os métodos contrastivos da lingüística de *corpus* permitem o estudo das normas semânticas peculiares aos diferentes discursos, e complementarmente a contextualização feita pela seleção do *corpus* permite a interpretação caracterizante, impossível no texto isolado¹³.

¹² Tradução nossa de: 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 para 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 text et um mode sémiotique de la pratique en cours. Les constignences 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.

¹³ Tradução nossa de: [...] l’unité supérieure est le corpus. Comme il dépend évidemment du point de vue qui présidé à son recueil, la déontologie de sa constitution conditionne la validité des résultats de l’analyse linguistique. Les méthodes contrastives de la linguistique de courpus permettent l’étude des normes sémantiques particulières aux différents discours, et complémentirement la contextualisation opérée par la sélection du corpus permet l’interprétation carctérisante, impossible sur le texte isolé.

Dessa forma, o gênero pode ser interpretado como norma e como transgressão, pois a relação entre o texto e o *corpus*, ao qual ele pertence, não é apenas de reforço, mas, principalmente, de resistência e de deslocamento. Devido a essa transgressão, os gêneros não são engessados, eles se modificam, dado que são sócio-histórica e ideologicamente determinados/constituídos. Por isso devemos levar em consideração a questão da transgressão dos gêneros, quando da apropriação da língua escrita, por meio dos gêneros textuais, no espaço escolar.

Em uma linha de reflexão semelhante, na qual os gêneros textuais se estabelecem pela relação com seu *corpus*, Miller (2012) aborda os gêneros textuais como ação social. Nessa perspectiva, os gêneros mudam segundo as relações sociais. De acordo com a autora, “gênero é um ‘artefato cultural’ passível de ser interpretado como uma ação recorrente e significativa” (MILLER, 2012, p. 43). A autora mobiliza o termo “artefato cultural”, no sentido de que o gênero deve ser estudado como um produto, com funções particulares e com padrões recorrentes. Para ela, o gênero é portador de cultura e de conhecimento humanos; tanto o é que, para ela, seria possível caracterizar determinada sociedade por meio do conjunto de seus gêneros textuais. Nos dizeres da autora,

[...] como portadores de cultura, esses artefatos literalmente incorporam conhecimento – conhecimento sobre estética, economia, política, crenças religiosas e todas as várias dimensões daquilo que conhecemos por cultura humana. Como intérpretes – historiadores, antropólogos – no século XX, devemos tentar reconstruir o conhecimento necessário para ver esses padrões como significativo e inter-relacionados. Fazemos inferências a partir de artefatos específicos, ou de ações específicas, sobre a cultura como um todo. Assim, parece-nos possível caracterizar uma cultura por meio de seu conjunto de gêneros – quer seja judicial, deliberativo e epidítico, quer seja um artigo científico, uma proposta de financiamento, um pôster, um parecer por pares, e assim por diante. (MILLER, 2012, p. 47)

Por conseguinte, o gênero textual constitui a sociedade, e, por meio dele, as instituições exercem poder sobre os sujeitos e seus lugares sociais. Segundo a autora, ele representa funções e lugares sociais específicos. Além disso, o mesmo gênero pode circular em diferentes situações discursivas, sendo, conforme Rastier (1998), nessa situação discursiva que ocorre o seu reconhecimento. Assim, as normas que fixam os gêneros são dadas a partir da relação entre o texto e o contexto; isso faz com que certos gêneros sejam recorrentes em determinadas situações. Sobre isso, Miller (2012, p. 49) sugere ver

(...) gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, um aspecto principal de sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder que as instituições exercem. *Podemos compreender o gênero, especificamente, como o aspecto da comunicação situada capaz de reprodução, que pode se manifestar em mais de uma situação, em mais de*

um espaço-tempo concreto. As regras e os recursos de um gênero fornecem papéis reproduzíveis de falante e de ouvinte, tipificações sociais de necessidade sociais e exigências recorrentes, estruturas tópicas (ou “movimentos” e “passos”) e modos de relacionar um evento a condições materiais, transformando-as em restrições ou recursos. (MILLER, 2012, p. 49, grifo nosso).

Conseqüentemente, para Miller (2012), os gêneros textuais se modificam, de forma que alguns se transformam, renovam-se e outros se perdem. Assim procedendo, os gêneros são considerados “princípios organizativos encontrados em situações recorrentes que geram discursos caracterizados por uma família de fatores comuns” (MILLER, 2012, p. 25). Por isso, eles só podem ser estudados em uma prática social, sendo considerados como ação social e como transgressão ao já estabelecido. Vejamos, a seguir, mais uma passagem do texto de Miller (2012):

As formas retóricas que estabelecem gêneros são respostas estilísticas e substantivas às demandas situacionais percebidas, um gênero se torna um complexo de traços formais e substantivos que cria um efeito particular numa dada situação. O gênero, dessa maneira, torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, *um ponto de ligação entre intenção e efeito, um aspecto da ação social*. (MILLER, 2012, p. 24, grifo nosso)

A partir disso, entendemos que os gêneros não estão fechados em um sistema, uma vez que dependem da formulação e do efeito. Por isso, Miller (2012) trata da recorrência dos gêneros textuais em uma determinada cultura, visto que, em seus dizeres: “a recorrência é inferida por nossa compreensão de situações como, de alguma forma, ‘comparáveis’, ‘similares’, ou ‘análogas’, a outras situações” (MILLER, 2012, p. 29). Nessa medida, a recorrência é intersubjetiva. Consideremos, a seguir, as palavras da seguinte autora:

O que recorre não pode ser uma configuração material de objetos, acontecimentos e pessoas, tampouco pode ser uma configuração subjetiva, uma “percepção”, porque essas também são únicas de momento a momento e de pessoa a pessoa. *A recorrência é um fenômeno intersubjetivo, uma ocorrência social, e não pode ser entendida em termos materialistas*. (MILLER, 2012, p. 29, grifo nosso)

A partir dessa consideração sobre os gêneros textuais, percebemos que eles estão na base do ensino de Língua Portuguesa para a produção textual, inclusive, por orientação dos documentos oficiais. A partir da didatização dos gêneros textuais, deve-se levar o aluno ao conhecimento dos mecanismos da língua escrita e, ao se apropriar da língua escrita, produzir um texto que atenda à sua demanda de produção. A partir do momento que o aluno compreende que os gêneros são constituídos de norma e de transgressão, sua escrita transitará

entre as enunciações colada e descolada. No espaço escolar, o texto é escrito pelo aluno, a fim de atender uma demanda do professor; por isso, seu texto é endereçado ao professor, para ser lido por ele. Porém, a forma como o texto pode ser tratado pelo professor faz com que a voz do professor se sobreponha à voz do aluno. Nessa medida, a prática de escrita em sala de aula é uma forma de o aluno colocar no texto aquilo que pretende dizer e, quando o professor exerce, primeiramente, a função de leitor, ele se mostra mais interessado naquilo que o aluno tem a dizer/escrever no processo de correção.

2.2.1 Considerações sobre tipo, gênero e suporte textuais

Para este trabalho de pesquisa, analisamos os gêneros “texto de opinião” e “comentário de *Facebook*”. O primeiro foi desenvolvido em sala de aula e o outro nas redes sociais, ambos os textos, uma demanda do professor. Antes, é importante que se comente sobre como os gêneros são trabalhados na escola, as definições abordadas para diferenciar gênero e tipo textual, bem como o suporte no qual esses gêneros circulam.

Segundo os manuais de orientação de ensino de língua portuguesa, é inadmissível ensinar uma língua sem passar pelos gêneros textuais. Sobre isso, os PCN destacam que

[n]essa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

Além dos PCN, Marcuschi (2008), também, defende que toda a escrita passa por algum gênero, pois é impossível se comunicar sem usar algum texto, o qual, conseqüentemente, passará por algum gênero. Tanto Marcuschi (2008) quanto Miller (2012) afirmam que, quando se domina um gênero textual, não se está dominando uma forma linguística, antes, porém, uma forma de realizar objetivos linguisticamente específicos em situações sociais particulares. Sobre isso, Marcuschi (2008) afirma que:

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de *gênero textual* no trato sociointerativo da produção linguística. (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifo do autor).

Marcuschi (2008) ainda distingue tipo textual, gêneros textuais e suporte. Segundo ele

[...] **Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. [...]

Gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154, grifo do autor)

Definição de suporte: *entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto*. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos: (a) suporte é um lugar (físico ou virtual); (b) suporte tem formato específico; (c) suporte serve para fixar e mostrar o texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174, grifo do autor).

Tais definições são seguidas pelos professores na Educação Básica e mediadas aos alunos desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos são orientados a escrever a partir dos gêneros textuais, como forma de didatizar o ensino da escrita, dado que se acredita, assim, estar “contextualizando” o ensino. A recomendação nos manuais de orientação para o professor, dos livros didáticos, é que, antes de pedir ao aluno que escreva em um determinado gênero textual, o professor, em sua prática docente, familiarize o aluno com o gênero, fazendo leituras de textos, interpretações e pesquisas sobre o gênero demandado. Em seguida, o professor explica como o gênero é estruturado e pede para que os alunos produzam textos semelhantes aos modelos estudados. Para isso, geralmente, entrega-se uma folha de redação e estipula-se o mínimo e o máximo de linhas.

Quando Monique decidiu trabalhar com o gênero “texto de opinião”, no suporte folha de redação escolar e com o gênero “comentário”, no suporte *Facebook*, foi justamente para mostrar aos alunos que os gêneros não são engessados. Embora sejam gêneros diferentes em sua constituição, o tipo permanece o mesmo, pois ambos são argumentativos. O suporte também deve ser analisado, pois ele não é neutro em relação ao gênero.

Assim, a partir dessas considerações, compreendemos que o ensino de escrita em Língua Portuguesa, baseado em gêneros textuais, é importante para a apropriação da língua escrita e que deve ser pautado nos gêneros como norma e como transgressão, mostrando, para o aluno, que um texto é fluido. Além disso, é de suma importância o trabalho dos gêneros textuais, no suporte internet, em sala de aula. Embora sejam gêneros nos quais predomine a oralidade, são, sobretudo, escritos e fazem parte do cotidiano dos alunos. Partimos do pressuposto de que a língua escrita deve ser vivida pelo sujeito e, por isso, torna-se interessante trazer para a sala de aula algo que faz parte do cotidiano dos alunos, como as redes sociais, ou seja, aquilo que é da ordem de identificação do aluno.

2.3 A escrita nas redes sociais

Com o avanço da tecnologia nas últimas décadas, foram integradas à sociedade novas formas de relação discursiva, principalmente, com o advento dos *smartphones*, devido às suas multifuncionalidades. As relações discursivas face a face estão, aos poucos, sendo substituídas pelas relações virtuais. A palavra falada vem sendo sobreposta à palavra escrita. O acesso à rede está na palma da mão e, conseqüentemente, a maior chance de se relacionar virtualmente.

Desta forma, o uso da palavra escrita está se tornando cada vez maior, pois o mundo virtual se materializa por meio da escrita. As maneiras de relacionar-se, discursivamente, são várias, desde conversas particulares ou em grupos, em aplicativos como *WhatsApp*, até mesmo debates fervorosos nos comentários do *Facebook*. É interessante perceber o quanto a imersão nesse mundo tecnológico provocou mudanças no comportamento das pessoas, principalmente quanto à forma de se organizarem em grupo e de se perceberem perante o outro. Portanto, nessa nova organização social estabelecida pelas redes sociais, as relações vão sendo estabelecidas por meio de interesses comuns, ainda que as pessoas não se conheçam pessoalmente.

Com os espaços digitais, as informações são divulgadas amplamente, e a tomada de posição pelo sujeito tornou-se emergente, de modo que a construção de opiniões e da identidade acontece nos espaços públicos das redes sociais. Por isso, as redes sociais dão a sensação de proximidade, já que tudo parece ser facilmente acessível: o mundo estaria na palma da mão. Nesse contexto, as pessoas agiriam de forma mais espontânea, e a linguagem utilizada seria mais familiar, de modo a exporem com mais facilidade e de forma livre seus sentimentos.

A capacidade de divulgação daquilo que se compartilha nas redes sociais é gigantesca. Um mesmo *post* é visualizado por milhares de usuários que, além de apertar o botão curtir, têm a possibilidade de expressar sua opinião nos comentários, tanto favorável, quanto contrária ao que se acabou de ler. Nesse espaço, o leitor ganha voz, podendo relacionar-se tanto com o responsável pela postagem, quanto com os outros usuários que comentaram o *post*.

Por isso, é importante a compreensão do gênero virtual, no caso específico, o gênero *post* do *Facebook*, uma vez que os gêneros textuais são uma prática social. Hoje, com as novas tecnologias e o uso frequente das redes sociais, é comum o estudo dos gêneros virtuais no espaço escolar. Um dos gêneros virtuais mais usados é o *post* do *Facebook*, por meio do qual o usuário pode expor sua opinião e comentar sobre vários assuntos. Ele é usado, principalmente, pelos jovens, e que, na opinião deles, é mais fácil de se utilizar por não ter regras específicas, quando comparados aos gêneros apre(e)ndidos nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre o suporte “rede social” é importante mobilizar algumas considerações sobre mídia virtual e o ensino. Segundo Crystal (2001 *apud* MARCUSCHI, 2008), alguns aspectos podem ser frisados sobre o papel da linguagem na internet e o efeito da internet na linguagem, a saber:

- (1) do ponto de vista da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semialfabética;
- (2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
- (3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a *internet* transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é incontestável: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. *Na internet, a escrita continua essencial.* (CRYSTAL, 2001, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 199, grifo nosso)

Atualmente, trabalhar com o suporte “rede social” é um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa, por mais que a tecnologia já faça parte do cotidiano das pessoas, principalmente pelo fato de possuírem celulares com tecnologia androide. O fato é que os professores se esquecem de que os alunos manuseiam tal suporte diariamente, como se o celular fosse uma extensão do próprio corpo. Como já dito anteriormente, os alunos já possuem uma vivência de língua oral e escrita, ou seja, eles também leem e escrevem para além do espaço escolar, realizando essas práticas, na sua maior parte, nas redes sociais.

Como bem disse Crystal (2001 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 199), “na internet, a escrita continua sendo essencial”, mesmo que essa escrita seja diferente, com abreviaturas e predominantemente oralizada. Ali também é um espaço de relação discursiva, sobretudo de uma escrita familiar ao aluno.

Segundo Marcuschi (2008), a relevância de se trabalhar com os gêneros textuais que estão na internet se deve a quatro aspectos:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) *mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.* (MARCUSCHI, 2008, p. 200, grifo nosso)

A escrita dos gêneros que estão na internet é, em sua maioria, oralizada. Nela, os usuários não atentam à pontuação, à ortografia. Por isso, é importante mostrar ao aluno que o suporte “rede social” também está sujeito às coerções sociais. Embora seja um local aparentemente “livre” para a expressão, sua escrita está sujeita à opinião e à correção de outros usuários do meio. Deve-se ter, também, uma atenção especial ao que se escreve lá, pois é um espaço monitorado por autoridades e pelos próprios usuários, não se podendo escrever qualquer absurdo. Por isso, a importância de se trabalhar tais gêneros na escola, sob um olhar mais atento do professor de Língua Portuguesa, afinal é um gênero textual emergente, no qual se percebe, também, a manifestação de criatividade.

Capítulo 3:

Adentrando os Portais da
Escola: Construção do
corpus e procedimento de
análise

*Eu escrevo para nada e para ninguém. Se alguém me ler será por conta própria e auto risco.
Eu não faço literatura: eu apenas vivo ao correr do tempo. O resultado fatal de eu viver é o
ato de escrever.*

(Clarice Lispector)

3. Introdução

Nesta pesquisa, estudamos a manifestação de criatividade na produção textual sob demanda do espaço escolar. Para tanto, mobilizamos a teorização de Émile Benveniste sobre enunciação e recorreremos à construção de um *corpus* de textos. Esse *corpus* de pesquisa é constituído por dois gêneros textuais: o “texto de opinião” e o “comentário”, uma vez que foram estes os gêneros trabalhados pela Professora Monique, durante o processo de coleta do material.

Em relação ao procedimento de análise, cabe dizer que mobilizamos o método descritivo-interpretativo, pois esse objetiva descrever a estrutura e o funcionamento da língua escrita na formulação dos textos e interpretar essa formulação na relação com as condições nas quais o texto foi produzido. A construção de procedimentos para a constituição do *corpus* de pesquisa faz parte do método, uma vez que, dentre o material coletado, é recortado o *corpus* de pesquisa em função da pergunta diretiva e da teoria de filiação. O material de análise, assim constituído, assume a forma de levantamento.

Além disso, este estudo tem caráter descritivo-interpretativo, porque pretendemos aferir como a manifestação de criatividade acontece no processo de apropriação da língua escrita implicado à produção textual demandada no e pelo espaço escolar. Assim, é necessário recortar não só o texto escrito pelos alunos, mas também os outros materiais de suporte à produção textual, a saber: o plano de aula elaborado pela Professora Monique, os textos lidos com os alunos em sala de aula para discussão do tema, a proposta de redação, os textos produzidos pelos alunos, a correção dos textos, o *post* no *Facebook*, os comentários dos alunos no *Facebook*, o questionário respondido pela Professora Monique, o questionário respondido pelos alunos. Nosso trabalho, portanto, baseia-se na associação entre essas partes do *corpus*. Essa associação é importante para a compreensão da (re)criação do texto e, em decorrência, para a compreensão de como a criatividade manifesta-se na produção textual demandada no e pelo espaço escolar.

Dessa forma, neste capítulo, trabalhamos a metodologia de pesquisa adotada para a realização deste estudo, de maneira a textualizar o procedimento de análise construído. Expomos, portanto, como os procedimentos adotados para a seleção do material de análise e os instrumentos de análise empregados foram empregados, bem como o modo que nosso *corpus* de pesquisa foi concebido.

3.1 A produção textual nos documentos oficiais

Antes de discorrermos sobre o procedimento de análise e o processo de construção do corpus de pesquisa, julgamos importante expor o que os documentos oficiais propõem sobre a produção textual no espaço escolar.

Os PCN (1998) expõem a importância do processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa por meio da escrita de textos, dada em torno do ensino dos gêneros textuais, uma vez que concebem que o processo de constituição da linguagem, seja oral ou escrita, é dado por meio do discurso, concretizando-se em texto. Assim,

[o] discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21).

Esse documento oficial, também, aborda a importância do ensino da escrita baseado em gêneros textuais, como parte da condição de produção dos discursos e, por isso, afirmam que os gêneros textuais contribuem para o ensino e a aprendizagem da produção textual, uma vez que auxiliariam, professor e aluno, na escrita do texto. Dessa forma,

[t]odo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo os PCN (1998, p. 23), “[t]oda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Para tanto, o aluno, como sujeito de linguagem, deve ser capaz de utilizar a língua escrita de modo variado, na produção de diferentes textos. Geralmente, é no espaço escolar que o aluno terá a oportunidade de aprender os mecanismos e os meandros da língua escrita necessários à produção de textos que possam circular e fazer parte dos arquivos letrados da sociedade. É preciso considerar que, em nossa sociedade atual, na maioria das vezes, é na escola e pela demanda do professor que o aluno tem acesso ao texto escrito.

Dessa forma, os documentos oficiais vêm ao encontro do que analisamos nesta pesquisa, ao propor que “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem

com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, entre outros” (BRASIL, 1998, p. 26).

Além dos PCN (1998), outro documento norteador da educação escolar é a BNCC¹⁴, a qual, também, trata da importância da produção textual no espaço escolar. Segundo esse documento, o aluno deve ser capaz de “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (BNCC, 2017). Dessa forma, o espaço escolar deve auxiliar o aluno na construção dessa criticidade na produção textual, de modo a levá-lo a transitar da enunciação colada à enunciação descolada ao emitir sua opinião.

Como estamos analisando textos de alunos de uma escola municipal do interior de Minas Gerais, é válido dizer que o município em questão não possui diretrizes que norteiem o ensino de Língua Portuguesa. Tal documento começou a ser construído no ano de 2018, com base na BNCC, e ainda não foi acabado, estando em fase de discussão em cada escola, com coleta de opiniões e de reflexões de professores, de pedagogos e dos gestores escolares, em torno do ensino de cada conteúdo curricular. Tivemos acesso ao documento em construção e percebemos que é praticamente uma cópia da BNCC reformulada, modificando os conteúdos que cada série escolar deve abordar nos bimestres. Segundo informação da Professora participante de nossa pesquisa, as escolas municipais dessa cidade seguem, em termos, as diretrizes educacionais do Estado de Minas Gerais.

3.2 Pressuposto teórico, pergunta de pesquisa e objetivos

A proposta deste estudo é problematizar a manifestação de criatividade no processo de apropriação da língua escrita no espaço escolar. Partimos do pressuposto de que a manifestação de criatividade é constitutiva da produção de um texto escrito, uma vez que toda escrita é a escrita de um sujeito, havendo nela o agenciamento de diferentes redes discursivas, conforme o pensamento de Benveniste (2005 [1966] e 2006 [1974]). Por decorrência, a pergunta que norteia nossa pesquisa não se refere à possibilidade ou não de a criatividade se manifestar, mas ao modo como essa manifestação acontece. Assim, questionamos: como a criatividade manifesta-se nos textos escolares?

¹⁴ Base Nacional Comum Curricular. Nesta pesquisa, consideramos a BNCC que está em reformulação desde 2017. Ainda não há um documento fechado, sendo apresentado, em partes, no formato EXCEL, no *site* do MEC (Ministério da Educação). Por esse motivo, não é possível inserir o número da página.

Inspirados pelo trabalho de Riolfi e Magalhães (2008) e filiados à teorização de Benveniste, o qual diz que, na enunciação escrita, o escritor faz outros falarem, propomos dois modos de a manifestação de criatividade acontecer no texto escrito: a enunciação colada e a enunciação descolada. No espaço escolar, dado o modo como as produções textuais são demandadas, esses modos ganham relevância para a balizagem do texto. É necessário considerar que um modo de enunciação não exclui o outro. Daí falarmos em balizagem, pois ela mostrará o predomínio de uma em relação à outra.

Nessa perspectiva, nossa hipótese se dá ao considerar que o “re” de “re-produzir” em Benveniste (2005 [1966]) é constitutivo do exercício da linguagem. O “re” referindo-se ao aspecto interativo: a colagem aos outros “tus” e o “produzir” referindo-se ao aspecto inventivo: a descolagem aos outros “tus”, momento em que a enunciação se subjetiva. Para analisar os dois modos de enunciação propostos é preciso conhecer os “tus” presentes no processo de produção do texto.

O objetivo desta pesquisa é compreender como acontece a manifestação de criatividade na escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, produzida em espaço escolar, a fim de discutirmos como o conceito trivial de criatividade como inusitado, diferente e espontâneo pode afetar o professor e, assim, provocar efeitos negativos ao processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa.

A escolha do nono ano do Ensino Fundamental deu-se porque, segundo os documentos oficiais, nessa etapa, o aluno já possuiria certa experiência de escrita. Como essa experiência de ensino afeta a relação do aluno com a escrita, buscamos verificar como ocorre a manifestação de criatividade no texto de alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Haveria predominância de qual modo de enunciação em textos de alunos do nono ano do Ensino Fundamental? Haveria heterogeneidade na turma quanto à mobilização de um ou de outro modo de enunciação?

Para analisar essas questões, o trabalho realizado pela Professora Monique mostrou-se importante, inclusive, pela escolha temática dela: *Bullying*. Essa temática, como posto pela própria Monique, seria de interesse dos alunos, porque eles o vivenciam na escola. Uma temática escolhida em função da experiência dos alunos e pelo fato de estar em voga no momento da coleta do material de pesquisa. A aposta de Monique era a de que essa temática, além de captar o interesse do aluno, também, possibilitaria o aparecimento de outros argumentos para além daqueles trabalhados por ela nas aulas preliminares à produção textual.

3.3 *Corpus de pesquisa*

Para atender à nossa pergunta de pesquisa e aos nossos objetivos, o material de pesquisa é formado pelos seguintes materiais: o plano de aula elaborado pela Professora Monique; os textos lidos com os alunos em sala de aula para discussão do tema; a proposta de redação, os textos produzidos pelos alunos; a correção dos textos; o *post* no *Facebook*; os comentários dos alunos no *Facebook*; o questionário respondido pela Professora Monique e o questionário respondido pelos alunos. Todo material foi coletado em uma escola pública municipal, situada em um bairro de periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais. Escolhemos trabalhar com o nono ano do Ensino Fundamental, pois, nessa etapa de ensino, o aluno já deveria possuir certa experiência de escrita institucionalizada.

As produções textuais foram elaboradas em sala de aula, durante as aulas de redação da Professora participante desta pesquisa. O gênero textual em estudo, no processo de constituição desse *corpus*, foi o “texto de opinião”, o qual se enquadra no tipo textual argumentativo. A professora optou por trabalhar com esse gênero, porque essa escrita já fazia parte das ações pedagógicas previstas em seu planejamento.

O tema abordado nas aulas para motivação da escrita dessas produções textuais foi “*Bullying* na escola”. No processo de elaboração dessas produções, utilizamos um instrumental próprio, para que o aluno escrevesse seu texto, de modo que ele não fosse identificado durante a pesquisa. No total, coletamos quarenta produções textuais (colocaremos, em anexo, somente os textos analisados nesta dissertação). Com o objetivo de mostrar aos alunos que eles mobilizam, em seu cotidiano, conteúdos aprendidos no espaço escolar, Monique solicitou-lhes que eles comentassem um *post* no *Facebook*, com o mesmo tema da redação. Os dois gêneros estão para a ordem do opinar. Monique intentava, com essa atividade, aproximar o universo escolar do universo social do aluno e, assim, induzi-los a perceber a relação entre eles. Ou melhor, mostrar que o universo escolar é parte do universo social do aluno.

De nossa parte, essa atividade proposta por Monique permitiu analisarmos, comparativamente, a escrita no gênero “texto de opinião” e no gênero “comentário”, a fim de investigar o modo de manifestação de criatividade em ambas as situações de produção textual. Inicialmente, jogávamos com a possibilidade de que o uso da rede social *Facebook* e o fato de os alunos comentarem fora do ambiente escolar poderia rarefazer a relação escolar. No entanto, observamos que ela se mantém para além dos muros da escola, conforme mostraremos na análise.

Com o propósito de conhecermos um pouco do trabalho de Monique, solicitamos a ela que respondesse a um questionário. Assim, acreditávamos que melhor compreenderíamos seu objetivo nessas aulas de produção de texto, o que mais exige dos alunos no momento da produção textual, o que mais avalia no momento da correção do texto, quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos no momento da produção do texto. Esse instrumento de pesquisa mostrou-se útil para a compreensão de certa contradição existente nas ações pedagógicas por ela realizadas. Essa contradição ganhou evidência e compreensão, especialmente, quando associamos o questionário ao plano de aula, no qual descreve a maneira que conduziu o processo de ensino até chegar à produção final do texto.

Os textos utilizados durante as aulas, como os textos para debate e os textos da proposta de redação, também compõem o material desta pesquisa, pois é na associação entre o texto produzido pelo aluno e esses textos que observaremos se houve uma enunciação “colada” ou “descolada”. Contamos, também, para compor o nosso *corpus*, com um questionário respondido pelos alunos, com o objetivo de informar como foi produzir tais textos, quais foram as facilidades e as dificuldades durante o percurso de escrita, o que o incentivou a escrever e o que o desmotivou a escrever. Portanto, estamos lidando com um material de pesquisa heterogêneo, o que requer procedimentos diferenciados de análise.

3.4 Coleta e organização do material de pesquisa

A coleta dos textos e dos questionários para a composição do nosso material de pesquisa foi feita em uma escola pública municipal. Essa é uma escola localizada na periferia do município, a qual oferta ensino do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Segundo relatos da direção, os alunos, nesse espaço, não são muito motivados para o estudo, devido às condições financeiras e sociais que regem o grupo familiar do aluno. Muitos são motivados a trabalhar e a abandonar os estudos para ajudar, financeiramente, em casa; outros abandonam a escola devido ao vício em drogas, alguns outros não veem motivo para estudar, já que não pretendem seguir uma carreira acadêmica. No entanto, mesmo diante dessa situação, percebemos que a direção, juntamente com sua equipe docente, tenta encorajar os alunos na busca pelo saber, sendo essa instituição muito receptiva para realização de projetos desenvolvidos pelas universidades, projetos artísticos e empresariais; enfim, programas que possam oportunizar aos alunos irem além do conhecimento de sala de aula.

Ao conversar com a equipe pedagógica (pedagoga e gestores escolares), juntamente com a professora participante de nossa pesquisa, explicamos como seria desenvolvido o nosso estudo. Demandamos deles os textos produzidos pelos alunos de duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental, os questionários respondidos pela professora Monique e pelos alunos e o plano de aula da professora. Optamos por não assistir presencialmente as aulas, uma vez que nossa presença poderia inibir os alunos.

Os materiais foram coletados durante o 4º bimestre letivo de 2017, seguindo o cronograma de aulas já estipulado pela professora. Monique informou-nos que, durante esse bimestre, a escola estava desenvolvendo um projeto com todas as turmas intitulado “*Bullying, não!*”, de autoria de outro professor da escola. Como o tema já vinha sendo discutido no espaço escolar, Monique aproveitaria as discussões e desenvolveria suas aulas de redação do 4º bimestre com base nessa temática, contemplando os gêneros textuais “texto de opinião” e “comentário” já organizados no planejamento anual.

De acordo com a equipe pedagógica, os alunos do nono ano possuem cinco aulas semanais de Língua Portuguesa, sendo uma delas destinada ao ensino de Literatura. As outras quatro ficam a critério do professor regente distribuí-las entre o ensino de gramática, de leitura e de interpretação de textos e de produção textual, haja vista as ementas governamentais aprovadas para essa etapa de escolarização.

A professora Monique contou-nos que divide essas quatro aulas da seguinte forma: uma para leitura e interpretação de textos; uma para produção textual e duas para gramática. De acordo com o seu relato, os alunos se adaptaram muito bem a essa divisão, uma vez que, na escola, somente ela faz essa separação de conteúdos das aulas de Língua Portuguesa.

É válido ressaltar que, nessa escola, há quatro professores de Língua Portuguesa, sendo três efetivos e um contratado. A professora Monique é efetiva e ocupa esse cargo há três anos, sendo que há dois anos trabalha nessa mesma escola. Antes de trabalhar nessa escola, ela já havia trabalhado durante cinco anos numa instituição particular, também ministrando aulas para o Ensino Fundamental, especificamente, oitavos e nonos anos.

Sobre o processo de ensino e de aprendizagem nas turmas de nono ano que realizamos a pesquisa, a professora Monique nos relatou que os alunos possuem dificuldades de escrita de textos e que são bem desmotivados a escrever. Ela também nos relatou que eles não gostam das aulas de produção de texto e “não levam muito a sério” o que é ensinado. Ela disse, ainda, que, especificamente, nas aulas de produção de texto, os alunos se dispersam e conversam muito, atrapalhando o bom andamento da aula, bem como prejudicando a própria aprendizagem.

De posse do plano de aula, dos textos motivadores, dos questionários respondidos pela professora e pelos alunos, bem como das produções textuais, pudemos fazer uma descrição- interpretação de como a aula foi conduzida. Monique ministrou quatro aulas de 50 minutos sobre o tema e o gênero textual “texto de opinião”. De acordo com o plano de aula da professora, na primeira aula, ela entregou aos alunos um material avulso¹⁵ contendo quatro textos motivadores, no qual, havia a proposta de redação. Os alunos foram instruídos a colarem o respectivo material no caderno de produção de texto e, em seguida, fizeram a leitura e a interpretação de cada texto, discutindo-os em grupo. Foram selecionados quatro alunos para fazerem a leitura em voz alta de cada texto. A cada texto lido era feita uma pausa para se discutir a opinião dos alunos a respeito da ideia principal apresentada. À medida que eram feitas as discussões, Monique pedia aos alunos que anotassem as ideias principais e o que achavam mais pertinente das opiniões trocadas em sala.

Na segunda aula, Monique contemplou a explicação do gênero “texto de opinião”. Ela redigiu no quadro um resumo teórico¹⁶ sobre o gênero em questão e explicou como ele é estruturado. Ela também levou outros textos¹⁷, com a mesma temática, os quais se enquadravam nesse gênero para que os alunos entendessem, na prática, sua formulação textual. A partir dessa contextualização, Monique solicitou aos alunos que grifassem em cada texto as partes que compunham sua estrutura. Além disso, pediu, como dever de casa, para que os alunos fizessem uma pesquisa sobre “texto de opinião” e que colassem no caderno pelo menos um texto pesquisado, preferencialmente, com a mesma temática.

Na terceira aula, Monique demandou aos alunos a produção de um “texto de opinião”, conforme a proposta contida no material entregue na primeira aula. Segundo ela, os alunos ainda estavam com bastante dificuldade para estruturar o texto de acordo com o tema solicitado, perguntavam sobre mínimo e máximo de linhas, diziam que não conseguiam escrever na sala de aula devido ao barulho e que precisavam de mais concentração. Além disso, alegavam que estavam sem ideia para escrever sobre o tema e pediam ajuda à professora a todo tempo, tanto na construção dos parágrafos, quanto na construção da argumentação. Nesse ponto, Monique disse que se manteve neutra para não interferir no processo da construção do texto do aluno. Os alunos não conseguiram terminar o texto nessa aula, desse modo, a professora recolheu os textos, para que os alunos não o terminassem em casa.

¹⁵ Anexo C: Proposta de redação.

¹⁶ Anexo A: Plano de aula.

¹⁷ Anexo B: Textos dissertativos sobre *Bullying*.

Na quarta aula, os alunos terminaram a produção textual em sala e entregaram a folha de redação¹⁸ à Monique. Na sequência, ela disse que elaboraria um *post* no *Facebook*¹⁹ com o mesmo tema, colocando a reportagem sobre o aluno, de uma escola de Goiânia/GO, que matou e feriu colegas, porque sofria *Bullying*²⁰. A Professora orientou os alunos que, após a leitura da reportagem, era para eles escreverem um comentário da mesma forma que eles tinham costume de escrever nas redes sociais, que não precisavam se importar com a ortografia (abreviações, pontuações), tampouco com a estrutura do comentário, pois eles não seriam avaliados. Os alunos ficaram bem eufóricos e gostaram muito da ideia de relacionar a sala de aula com as redes sociais e disseram que iriam fazer o comentário²¹.

Monique não explicou para os alunos sobre o gênero textual “comentário”, assim como fez com o gênero “texto de opinião”, ou seja, não passou teoria no quadro nem fez exercícios em sala de aula para escreverem comentários. Ela pressupôs que os alunos já sabiam, porque eles são usuários da rede social *Facebook*. Segundo Monique, ela somente comentou em sala que os gêneros eram semelhantes, pois ambos usam a argumentação, mas se diferenciavam na estrutura, pois o “texto de opinião” teria mais rigor, por conter parágrafos de introdução, de desenvolvimento e de conclusão; e o “comentário” não teria tanto rigor, podendo ser estruturado em um único parágrafo, no qual deveria ter o desenvolvimento da opinião.

Após essa orientação, a professora Monique entregou aos alunos o questionário que elaboramos para que os alunos o respondessem²². Trata-se de um questionário composto por 11 perguntas, todas elas relacionadas à escrita de textos. Os alunos responderam ao questionário durante a aula e, segundo relato da professora, eles sentiram dificuldades em responder a algumas questões, por não conseguirem interpretar a pergunta. Alguns devolveram o questionário em branco, outros o responderam pela metade, sendo poucos os que entregaram o questionário totalmente respondido. Na sequência, a professora respondeu ao questionário elaborado por nós especialmente para ela²³.

Assim, a partir da coleta e da organização do nosso material de pesquisa, percebemos como foi a condução dessa escrita em sala de aula, de que forma a Professora Monique abordou o gênero textual em questão, a maneira que o tema foi discutido, além de notar, pela perspectiva dos alunos, como foi feita essa abordagem.

¹⁸ Anexo D: Redações dos alunos.

¹⁹ Anexo E: *Post* no Facebook.

²⁰ Anexo F: Reportagem do *post* no Facebook.

²¹ Anexo G: Comentários dos alunos no *post* do Facebook.

²² Anexo I: Questionário dos alunos.

²³ Anexo H: Questionário do professor.

3.5 A construção do procedimento de análise

A partir do *corpus* de pesquisa, passamos para a construção do procedimento de análise de cada material coletado. Por se tratar de uma pesquisa descritivo-interpretativa, com material de pesquisa heterogêneo, não tomamos uma categoria prévia para análise. Além disso, o trabalho baseia-se na associação entre as partes do processo de ensino, a saber: o planejamento das aulas, a produção dos textos pelos alunos, a correção dos textos, os questionários respondidos pelos alunos e professora e o *post* no *Facebook*.

Durante a análise, colocamos na sequência como aconteceu todo o processo de ensino e delimitamos o que foi ação escolar (material produzido pelo professor) e o que é ação das pesquisadoras (material produzido pelas pesquisadoras). Como ação escolar, temos: o plano de aula, os textos motivadores para debate, proposta de redação, o tema e atividade para o *post* no *Facebook* e o questionário do aluno. Como ação das pesquisadoras, temos: o questionário da professora.

Dessa forma, a análise deu-se da seguinte forma:

1. Plano de aula, questionário da professora e textos corrigidos.

Após a leitura do plano de aula do professor, interpretamos que o seu foco de ensino nas aulas era a estrutura do gênero textual “texto de opinião”. Assim, para saber se a Professora seguiu essa linha de ensino, associamos o plano de aula com o questionário respondido por ela e os textos corrigidos. Nessa associação, percebemos que as aulas foram dadas em torno da estruturação do gênero, mas, ao responder ao questionário, ela diz que focou na correção gramatical e não se o aluno soube estruturar o texto no âmbito do gênero demandado, fato esse comprovado na correção dos textos. A partir da associação entre plano de aula, questionário respondido pela professora e a correção dos textos, confrontamos se o foco das aulas foi realmente seguido e como a professora avalia o processo de apropriação da escrita do aluno, na perspectiva da enunciação “colada” e “descolada”.

2. Texto escrito pelo aluno e textos motivadores:

Nesse momento da análise, associamos o texto escrito pelo aluno com os textos motivadores dados em sala de aula. Analisamos se houve paráfrase, cópia total ou parcial de algum texto motivador ou se a construção foi do próprio aluno. Como o foco da aula é estrutura do gênero “texto de opinião”, analisamos, também, se o aluno conseguiu escrever dentro da estruturação do gênero em questão. Nesse momento, observamos como se dá o processo de enunciação “colada” e “descolada”.

3. *Post do Facebook:*

A ideia de criar um *post* no Facebook partiu da professora. Para tanto, a professora usou o mesmo tema abordado nas aulas, de forma que facilitasse a construção dos argumentos pelos alunos, porém com outro texto motivador.

Nesse material, analisamos se o modo como o aluno escreveu nesse *post* é o mesmo modo como ele escreve em outros *posts* aleatórios no *Facebook*, isto é, ele usou abreviações, gírias e *emojis*, ou ele escreveu como um aluno que está sendo lido pelo professor, como em um texto produzido em sala de aula? Nesse material, também é possível analisar se houve uma enunciação “colada” ou “descolada”.

4. Questionário do aluno:

Nesse material, analisamos como foi o processo de escrita na perspectiva do aluno. Dessa forma, associamos uma pergunta à outra para compreender o porquê houve falta de motivação, porque o aluno prefere escrever com orientação da Professora e o quanto a escrita na rede social está presente na vida dos alunos hoje em dia.

A partir, do cruzamento de todos esses dados, então, faremos a análise dos materiais coletados, tendo por base a associação entre as partes, de modo a investigar o processo da construção de criatividade na apropriação da língua escrita.

Capítulo 4:
A Manifestação da
Criatividade na Escrita
Demandada *no e pelo*
Espaço Escolar

*Escrevo há muito tempo. Costumo dizer que, se ainda não aprendi – e acho que não aprendi, a gente nunca para de aprender – não foi por falta de prática.
(Moacyr Scliar, Memórias de um aprendiz de escritor, 1984)*

4. Introdução

Neste capítulo, tendo em vista o nosso material de pesquisa construído, dividimos as análises em três tópicos, a saber: o olhar da Professora sobre o processo de ensino de escrita, bem como seu olhar sobre o texto dos alunos, sendo analisado, aqui, o plano de aula da professora Monique, o questionário respondido por ela e a correção dos textos dos alunos, sendo esse tópico intitulado “o dizer do mestre *sobre* a escrita”.

No segundo tópico, abordamos a manifestação de criatividade nos textos dos alunos, em relação aos modos de enunciação: enunciação colada e enunciação descolada, analisando, nessa parte, os textos motivadores, os textos escritos pelos alunos em sala de aula e os comentários do *post* do *Facebook*, sendo esse tópico intitulado o “dizer *da* escrita”. No terceiro e último tópico, tratamos sobre o que os alunos têm a dizer sobre o processo de apropriação da língua escrita, ao analisar os questionários respondidos por eles, sendo esse tópico intitulado “o dizer dos alunos *sobre* a escrita”.

4.1 O dizer do mestre *sobre* a escrita

4.1.1 O Plano de aula da professora²⁴

Após a leitura do plano de aula elaborado pela Professora Monique, observamos que o plano de aula elaborado tinha por objetivo trabalhar a estrutura do gênero “texto de opinião”, deixando essa informação explícita já no início do plano de aula, como mostra a transcrição na Quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Transcrição da introdução do Plano de Aula

Plano de aula – Redação
Gênero: texto de opinião
Tipo: dissertativo-argumentativo
Tema: Bullying

Fonte: Plano de Aula elaborado pela professora Monique

A sequência didática foi trabalhada em quatro aulas de cinquenta minutos, sendo desenvolvidas uma vez por semana, preenchendo, assim, todas as aulas de redação previstas para o mês de dezembro de 2017.

²⁴ Confira-o, na íntegra, no Anexo A.

Na “aula 1”, a Professora Monique sequencia cinco ações, conforme demonstra a transcrição na Quadro 2:

Quadro 2: Transcrição da “Aula 1” do Plano de Aula

Aula 01: 04/12/17 (50 minutos)
1. Entregar os textos motivadores.
2. Colar no caderno.
3. Leitura coletiva (cada aluno lê um texto).
4. Discussão do tema.
5. Anotar no quadro as principais ideias discutidas. Pedir para que os alunos escrevam-nas no caderno.

Fonte: Plano de Aula elaborado pela professora Monique

A primeira aula foi reservada para a discussão dos textos motivadores²⁵ que norteariam a escrita dos alunos. A partir da leitura deles, os alunos construíram repertório para escreverem o texto de opinião, segundo o tema proposto. Entendemos que houve um debate sobre o tema *Bullying*, durante o qual, ao surgirem ideias relevantes para a escrita do texto, elas seriam anotadas pelos alunos, para que, baseado nisso, pudessem fundamentar seus argumentos.

A partir dessa informação, podemos conceber que seria impossível a manifestação de criatividade compreendida como inovação espontânea, uma vez que é solicitado, no comando da produção textual, que o aluno se baseie nos textos motivadores para a escrita de seu texto. Houve, inclusive, uma discussão da qual resultaram enunciados escritos no quadro e copiados pelos alunos em seus cadernos. Como as ideias anotadas são as mesmas para todos, os argumentos escritos nos textos surtirão em uma enunciação colada, uma vez que o aluno está ligado aos textos motivadores, conforme apresentaremos mais adiante. Entendemos que esse processo de discussão é válido para adentrar no tema proposto pela produção textual; no entanto, frustra o desejo da Professora de encontrar argumentos diferentes na escrita dos alunos. Então, a própria proposta de produção textual já orienta a escrita para uma enunciação colada.

Na “aula 2”, a Professora Monique passa para a discussão da estruturação de um texto de opinião, conforme a Quadro 3:

²⁵ Confira-os, na íntegra, no Anexo C.

Quadro 3: Transcrição da “Aula 2” do Plano de Aula

Aula 02: 05/12/17 (50 minutos)
1. Passar no quadro como se estrutura um texto do gênero opinião.
2. Entregar os dois textos de opinião. Colar no caderno.
3. Atividade: retirar dos textos as partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) que compõem o texto de opinião.
4. Para casa: pesquisar e colar no caderno, 1 texto de opinião e demarcar as partes que o compõe.

Fonte: Plano de Aula elaborado pela professora Monique

Nessa aula, a professora inicia seu trabalho explicando como se estrutura o texto de opinião. Percebemos, pela sequência didática, que ela assume uma postura tradicional e metódica no ato de ensinar. Essa postura pode resultar-se do fato de os alunos demonstrarem dificuldades na escrita de textos, uma vez que, como dito por ela, essa parte da Língua Portuguesa foi negligenciada pelos outros professores, nas etapas anteriores.

Dessa forma, por meio da aula expositiva, a professora consegue cumprir seu objetivo primário de explicar a estrutura do texto, usando, para isso, textos²⁶ diferentes da proposta de produção de texto, mas que contemplam o mesmo tema *Bullying*. A professora orienta a atividade em sala e, com o intuito de reforçar o aprendizado, ela demanda a mesma atividade de estruturação como tarefa de casa.

Percebemos que a professora Monique, neste aspecto, atende aos PCN (1998), uma vez que mostra para o aluno a importância de se estruturar o texto, de acordo com um determinado gênero textual, de forma a mostrar para o aluno o passo a passo do gênero em estudo, conforme orientado por Marcuschi (2008).

Na “aula 3”, inicia-se o processo de escrita do texto de opinião, segundo a transcrição na Quadro 4:

Quadro 4: Transcrição da “Aula 3” do Plano de Aula

Aula 03: 06/12/17 (50 minutos)
1. Início da escrita da redação.
2. Entregar folha de redação para passar o texto a limpo.
3. Terminar o texto na sala de aula.

Fonte: Plano de Aula elaborado pela professora Monique

²⁶ Confira-os, na íntegra, no Anexo B.

De acordo com a sequência didática da Professora, as duas aulas anteriores foram suficientes para a discussão do tema e a explicação da estrutura de um “texto de opinião”. Dessa forma, nessa aula, passa-se para a escrita do texto. Nesse momento, a professora lida com as dificuldades encontradas pelos alunos na escrita do texto no gênero proposto, conforme relatado ao final do Plano de Aula entregue às pesquisadoras, conforme Quadro 5:

Quadro 5: Transcrição das “Dificuldades dos alunos” do Plano de Aula

* Dificuldades observadas:
- perguntas sobre mínimo e máximo de linhas.
- disseram que não conseguiam escrever um texto com a sala agitada.
- alegavam não ter ideias/argumentos para desenvolver o tema.
- demandavam meu auxílio o tempo todo na elaboração dos parágrafos.
(tentei não opinar na construção dos argumentos).

Fonte: Plano de Aula elaborado pela professora Monique

A partir desse relato da professora, inferimos que os alunos não assimilaram a estrutura do “texto de opinião”, ao pedir o auxílio da professora na elaboração dos parágrafos, bem como o mínimo e o máximo de linhas. Além da estruturação do texto, tiveram dificuldade com o tema proposto. A professora Monique atribuiu essa dificuldade à quantidade de aulas, julgando duas aulas insuficientes para a assimilação do conteúdo. De nossa parte, julgamos ser necessária a prática de escrita para o estabelecimento de tal saber.

A tentativa da professora em não opinar na construção dos parágrafos argumentativos mostra que ela tentou que os alunos assumissem a autoria de seus textos. Para nós, essa tomada de atitude da Professora contribuiu para nossa pesquisa, uma vez que essa interferência, nesse momento da escrita, poderia afetar nossa pesquisa, pois, na análise dos textos produzidos pelos alunos, visamos aferir o modo de enunciação predominante: enunciação colada ou enunciação descolada.

Embora os alunos tenham tido dificuldades na estruturação do texto, Monique não atém somente a esse critério para correção das produções textuais, havendo uma contradição com o objetivo da aula e com o que ela realmente avaliará. Nas correções, percebemos que a professora prioriza mais a correção gramatical do que se os alunos souberam ou não estruturar o texto, fugindo do objetivo de avaliação da aula.

Na quarta aula, ocorre o término das redações em sala de aula e a proposta de responderem a um *post* no *Facebook*, com o mesmo tema trabalhado em sala de aula, de acordo com a transcrição do plano de aula no Quadro 6:

Quadro 6: Transcrição da “aula 4” do Plano de Aula

Aula 04: 07/12/17 (50 minutos)
1. Término das redações.
2. Pedir para que os alunos respondam ao <i>post</i> no <i>Facebook</i> , dando continuidade à discussão do tema.

Fonte: Plano de Aula elaborado pela professora Monique

Quando a professora Monique pede para que o aluno escreva um comentário no *post* do *Facebook*, seu objetivo era diferenciar o “texto de opinião” do texto “comentário”? Ou aproximar a escrita da realidade do aluno? Essa demanda como uma tentativa de aproximar a escrita escolar à realidade do aluno, por mais que ela tenha sido uma demanda do espaço escolar, trata-se de uma tentativa de mostrar aos alunos que aquilo que eles aprendem na escola tem impacto na vida fora dela. Afinal, na nossa sociedade, geralmente, é na escola que se aprende a escrever.

Além disso, a professora destaca, no “Plano de Aula”, que é para os alunos darem, no *post* do *Facebook*, uma continuação à discussão do tema. Qual tema seria esse? O tema da aula, estrutura de “texto de opinião” ou o tema do texto, *Bullying*? Ou os dois? Ao analisar o *post*, entendemos que foi o tema do texto, *Bullying*, uma vez que o *post* elaborado por Monique aborda a temática do “*Bullying* na escola”. Assim, embora seja uma demanda do espaço escolar, Monique oportunizou aos alunos a aproximação da escrita própria do espaço escolar à escrita experienciada no cotidiano dos alunos.

4.1.2 Questionário da professora²⁷

O questionário respondido pela Professora Monique foi elaborado com o intuito de saber qual teria sido o olhar dela sobre as produções textuais dos alunos, o que e como ela avaliaria as produções textuais dos alunos e qual a metodologia utilizada em suas aulas de redação. Dessa forma, analisamos esse questionário, tendo por base o seu plano de aula, cujo objetivo era o ensino da estrutura do gênero “texto de opinião”.

Vejam os “Pergunta 1”, na transcrição a seguir:

²⁷ Confira-o, na íntegra, no Anexo I.

Quadro 7: Transcrição da “Pergunta 1” do Questionário da professora

1. Quais critérios você usa para corrigir a redação?

Primeiramente, faço uma leitura geral do texto e em seguida, passo para a correção analisando os erros gramaticais, a argumentação, proposta de intervenção.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nessa pergunta, colocamos o verbo “usar” no presente do indicativo, com o intuito de verificar se a professora Monique teria um hábito de correção estabelecido ou se ela mudaria os critérios da correção a depender da proposta de produção textual por ela elaborada. Trata-se, por conseguinte, de uma pergunta genérica e esse fato não causou estranhamento ou reação de Monique. Na resposta de Monique, observamos um deslocamento em relação ao que lhe fora perguntado. O que esse deslocamento pode significar? Incompreensão da questão? Ausência de critérios de correção? Apego à normatividade corretiva que a discursividade do ensino tradicional propala?

Quando Monique responde que, primeiramente, ela faz uma leitura geral do texto, questionamo-nos sobre qual seria seu objetivo com essa leitura geral. Interpretar o texto do aluno, colocando-se como sua leitora? Aferir o domínio da língua escrita e da norma culta da Língua Portuguesa? Para checar se o texto cumpre a estrutura do gênero demandado? Para afinar os critérios de correção ao texto produzido, a despeito da proposta de produção do texto?

Da resposta de Monique, é possível inferir que ela faria “essa leitura geral” para aferir se o texto atende à norma culta da Língua Portuguesa, uma vez que ela já passa para “a correção dos erros gramaticais, da argumentação e da proposta de intervenção”. Embora se trate de uma questão genérica, podemos perceber aí o primeiro problema da sequência didática elaborada pela professora. Sendo o seu objetivo ensinar a estrutura do “texto de opinião”, não deveria contemplar nos critérios de correção aspectos relativos à estrutura do gênero?

Quando olhamos as correções dos textos, percebemos que Monique foca a correção nos aspectos gramaticais do texto, e o objetivo da aula, ensinar a estrutura do gênero, é deixado em segundo plano. Não há problemas em se corrigir os aspectos gramaticais do texto, mas essa correção deveria contemplar também o objetivo da sequência didática. Se a correção focasse o objetivo da sequência didática, a avaliação de Monique sobre assimilação do conteúdo pelos alunos seria outra, uma vez que os textos atendem à estrutura ensinada por ela.

Deve-se corrigir os aspectos gramaticais, mas a avaliação não deve restringir-se a esses aspectos, como aconteceu.

Dessa forma, entendemos, a partir da análise dessa pergunta associada à análise das correções feitas nos textos dos alunos, que a professora Monique parece não ter clareza e domínio sobre o que seriam critérios de correção, sobre a distinção entre correção e avaliação e sobre a mobilização de uma sequência didática. Esta parece assumir para Monique apenas valor de ordenação das etapas de ensino. Esse não saber de Monique a impele a filiar-se a uma posição dita tradicional de ensino, na qual a prática de escrita é vista como fim (produto) e não como meio de ensino. Daí sua correção ter um fim meramente avaliativo, funcionando como instrumento de justificativa da nota recebida.

Além disso, quando a professora Monique destaca que corrigi, além dos erros gramaticais, a argumentação e a proposta de intervenção, é possível ver aí aspectos relativos à estrutura do gênero “texto de opinião”; no entanto, na correção, esses aspectos não são postos em relação à estrutura, uma vez que não é exposta sua função na construção do texto. Assim, há certo desencaixe entre o objetivo da aula e a correção do texto. É interessante notar que, a despeito dos problemas apontados, a aprendizagem está acontecendo, já que a maioria dos alunos conseguiu produzir um texto de opinião sobre a temática “*Bullying* na escola”.

A análise exposta até aqui leva-nos a questionar se o método de ensino de Monique daria vazão à manifestação da criatividade segundo o ponto de vista dela: a criatividade como algo inusitado e espontâneo. Do nosso ponto de vista, essa forma de criatividade não existe; afinal, nada é criado a partir do nada. Ademais, não há espontaneísmo, se consideramos o saber sócio-histórico e ideológico. Monique, por sua vez, acredita nessa possibilidade e esse sentido afeta seu olhar sobre o texto dos alunos, já que considera que eles não têm nada de novo a lhe dizer.

Os alunos sabem que serão avaliados pelos seus erros e tendem, por isso, a escrever textos com o mínimo de erros gramaticais possíveis e a seguir o modelo ditado pela Professora. Daí a tendência de acharem que os textos dos alunos não são criativos se desmitificar aqui. Conforme Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]), estamos “colados” à enunciação do(s) outro(s)²⁸, por isso não há enunciação inusitada.

²⁸ Estar “colado” à enunciação do(s) outro(s) aqui não significa somente “fazer outros enunciarem naquilo que dizemos”, mas também que o outro é constitutivo do que dizemos e, por isso, nem sempre é reconhecível em nosso dizer. As palavras são (re)atualizadas na e pela enunciação.

A posição assumida por Monique como professora acirra-se, quando associamos à nossa análise à pergunta 5 do questionário por ela respondido. Vejamos essa questão na transcrição a seguir:

Quadro 8: Transcrição da “Pergunta 5” do Questionário da professora

5. O que você mais avalia em uma produção de texto? Por quê?
--

Os itens gramaticais: ortografia, concordância, regência.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A resposta de Monique mantém consistência significativa em relação à resposta dada à pergunta 1. Assim, a professora Monique reafirma que seu foco é a correção de aspectos gramaticais do texto: ortografia, concordância e regência, como exemplificado por ela. No entanto, chama-nos a atenção o fato de ela não ter respondido parte da questão, a saber: a parte relativa à explicação do porquê avalia mais os itens gramaticais. É possível que ela, dada a posição assumida, considere essa explicação óbvia, o que a dispensaria da resposta. Do ponto de vista tradicional, há uma discursividade que apregoa que professor de português corrige erros de gramática. Dessa perspectiva, essa seria a sua função como professora.

Assim, estamos diante de uma professora que prima pela gramática e que, por isso, relega ao segundo plano a mensagem do texto. Por isso, avalia o texto do ponto de vista gramatical. Ao tomar essa posição, não reconhece a subjetividade do texto. Daí não conseguir percebê-la no e pelo texto produzido. Essa posição impele Monique a ter um ponto de vista negativo em relação à enunciação colada. No entanto, esse modo de enunciar é constitutivo do exercício da língua. Ao fazer esse tipo de correção, a professora não compreende que a colagem faz parte do processo da escrita e desmotiva, ainda mais, seu aluno nesse processo. Além disso, o foco da correção, que era a estrutura do gênero, permanece negligenciado.

Na “Pergunta 2”, questionamos a Professora Monique, conforme transcrição a seguir:

Quadro 9: Transcrição da “Pergunta 2” do Questionário da professora

2. Qual metodologia foi usada na aula de produção de textos?
--

Aula expositiva: expliquei como são elaborados os textos dissertativos, li com os alunos os textos motivadores e debatemos o tema e, na última aula, eles (alunos) elaboraram as redações.
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A partir da sequência didática²⁹ da professora Monique, é perceptível a coerência entre o que ela diz e o que ela fez nas aulas. Por se tratar de nono ano do Ensino Fundamental e por saber que esses alunos não tinham uma experiência recorrente de escrita, ela optou pela aula expositiva, metódica e detalhada, pois, seu objetivo era que os alunos entendessem o conteúdo e escrevessem, ao final das aulas, um texto do gênero “texto de opinião”, de acordo com a estrutura ensinada. É possível dizer, no entanto, que as aulas não foram somente expositivas, uma vez que Monique provocou um debate sobre o tema “*Bullying* na escola”, do qual os alunos participaram ativamente, com argumentos e com colocações de seus pontos de vista sobre a questão.

Na “pergunta 3”, questionamos se, a partir da sequência didática utilizada, se ela teria atingido seu objetivo, conforme transcrição no quadro a seguir:

Quadro 10: Transcrição da “Pergunta 3” do Questionário da professora

3. Você conseguiu atingir seu objetivo? Por quê?
--

Posso dizer que não alcancei 100%, pois muitos alunos, mesmo após 3 aulas de discussões, ainda tiveram dificuldades de estruturar o texto.
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A professora Monique, quando questionada sobre o objetivo das aulas, retoma a questão da estrutura do gênero, e sobre essa questão pondera que “não alcançou 100%”, uma vez que “muitos alunos ainda tiveram dificuldade de estruturar o texto”. Como ela teria aferido essa dificuldade? Pelos questionamentos dos alunos durante a produção do texto? Pela leitura geral dos textos? No cenário descrito por Monique: de que os alunos não teriam uma experiência recorrente de escrita, seria ela ingênua a ponto de achar que, com uma atividade de escrita, os alunos já produziram um texto perfeito? O que poderia significar “não alcancei 100%” se a prática de produção textual é marcadamente descontínua, de modo que o seu maior ou menor êxito depende do gênero e do repertório do escritor?

Diante desses questionamentos, a retomada do objetivo das aulas: ensinar a estrutura do gênero “texto de opinião”, possibilitar o estabelecimento de uma direção possível para a compreensão do “não alcancei 100%”: nem todos os alunos conseguiram estruturar o texto em introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e conclusão, sem a ajuda de Monique. Ela desejava que, no momento da produção, depois de estudarem a estrutura do “texto de opinião” eles já conseguissem fazê-lo sem ajuda. É preciso considerar que há uma decalagem

²⁹ Estamos utilizando a expressão “sequência didática” porque foi a designação mobilizada pela Professora Monique. No entanto, cabe dizer que ela mobiliza essa expressão com o sentido de organização sequencial das atividades e das aulas e não do modo como foi teorizada por Dolz e Schwenouly (2004).

constitutiva entre saber sobre o gênero e produzir um texto nesse gênero. A produção textual requer prática.

É necessário dizer, ainda, que Monique atingiu, segundo ela, o objetivo com poucos alunos. No cenário descrito por ela mesma, devemos considerar que esse êxito é significativo. Isso mostra que, a despeito da posição assumida, ela consegue realizar o seu trabalho de professora, dado que apresenta *postura professoral*, responsabilizando-se pela ação de ensinar.

Vejam, agora, a “pergunta 4” transcrita a seguir:

Quadro 11: Transcrição da “Pergunta 4” do Questionário da professora

4. Você acha que os alunos se sentiram motivados? Por quê?
--

A maioria sim, porque o tema discutido faz parte do cotidiano deles.
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Se os alunos não possuem experiência recorrente de escrita e demonstraram várias dificuldades em estruturar o texto, conforme relatado no plano de aula, como poderiam estar motivados a escrever? Por mais que o tema faça parte da vivência dos alunos e que seja falado sobre *Bullying* na escola, isso não quer dizer que eles se sentiram motivados a escreverem certo imaginário que a constituir, isso seria um mediador para a escrita do texto; no entanto, uma coisa é falar sobre o tema e outra é escrever sobre ele.

Para a professora, a motivação está ligada ao fato de os alunos terem argumentos para desenvolverem um bom texto. Monique não percebe que os argumentos que os alunos utilizarão serão aqueles do debate feito em aula, uma vez que o debate foi realizado justamente para que os alunos tivessem argumentos sobre o tema. Além disso, a voz do professor é voz de autoridade.

Sobre essa questão é possível dizer ainda que o fato de os alunos questionarem a professora sobre como suas dificuldades no momento da produção textual pode constituir um índice de implicação com a atividade. Por isso, as questões feitas pelos alunos devem ser consideradas no processo de ensino.

A “Pergunta 4” pode ser associada à “Pergunta 7”, na qual a Professora é questionada sobre os argumentos que os alunos usam em seus textos. Consideremos, a seguir, a transcrição da pergunta:

Quadro 12: Transcrição da “Pergunta 7” do Questionário da professora

7. Ao ler as produções de texto dos alunos, você consegue distinguir quando é o aluno que pensa e quando ele se apropria do pensamento de outros?

Sim, porque o vocabulário muda bastante.
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Quando a Professora responde que consegue perceber a diferença, porque “o vocabulário muda”, seria mesmo somente essa mudança que estaria implicada nesse reconhecimento? O vocabulário, as construções dos períodos e dos parágrafos projetam subjetividade, porque o exercício da língua é o testemunho da identidade do sujeito. Mesmo que os argumentos sejam de outro(s), o seu agenciamento é relativo à apropriação da língua escrita.

Percebemos nessa resposta que a professora Monique, no entanto, está determinada pela discursividade que apregoa a criatividade como algo inusitado e espontâneo. Daí a enunciação colada ser vista como negativa. Para a professora, quando o aluno mobiliza um vocabulário que ela considera alheio ao seu, ele não elabora um texto criativo, porque plagiaria o que é do outro. Assim, a contradição se instaura, já que a própria Professora propôs, em uma das aulas, um debate para que os alunos tivessem argumentos para a produção do texto.

Essa contradição nos impele à reflexão sobre o que seria pensar por si mesmo? Seria possível viver como um átomo isolado do mundo do qual faz parte, do qual se é cidadão? Quando e como seria possível pensar algo que ninguém ainda pensou para se ter argumentos novos? Assim como para Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]) isso é possível, para nós também o é, devido à (inter)subjetividade e ao agenciamento enunciativo. O processo de apropriação já preconiza a apropriação da língua como forma de torná-la apta ao uso específico que a instância de discurso requer. Por isso, a enunciação colada é uma premissa básica da enunciação, da conversão da língua em discurso.

Além da “Pergunta 7”, a “Pergunta 8”, também, pode ser associada à “Pergunta 4”, pois se refere à argumentação do aluno sobre o tema proposto. A seguir, a transcrição da “Pergunta 8”:

Quadro 13: Transcrição da “Pergunta 8” do Questionário da professora

8. Em geral, você acha que seus alunos conseguem se posicionar quanto ao tema proposto?

A maioria sim.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A professora considerou que a maioria dos alunos consegue sustentar uma posição sobre o tema. Há textos, no entanto, em que o aluno, por julgar que deve defender o ponto de vista que ele julga ser o da professora, acaba contradizendo-se, pois admite que *Bullying* é

crime, mas oscila, porque é tentado a ver no *Bullying* uma brincadeira. Essa oscilação, aliada a um domínio frágil da língua escrita, produz o efeito de que o texto não consegue sustentar uma posição sobre o tema.

Esse efeito resulta de uma enunciação colada formulada em relação de ambivalência, já que se cola tanto na posição que assume o *Bullying* como crime quanto na posição que assume *Bullying* como brincadeira, mesmo que o diga ser uma brincadeira de mau gosto. Assim, o argumento diferente, que a professora Monique deseja encontrar nos textos dos alunos, não aparece. Os textos ficaram na zona dos mesmos argumentos do debate feito em aula. Como a “colagem” é vista pela professora como algo negativo, os alunos que não conseguiram agenciá-los de modo a provocar um efeito de unidade, para ela, não conseguiram se posicionar sobre o tema proposto.

Já na “Pergunta 6”, a professora Monique é questionada sobre o que ela tem feito para que seus alunos se tornem mais independentes ao produzir um texto, conforme a transcrição a seguir:

Quadro 14: Transcrição da “Pergunta 6” do Questionário da professora

6. O que você tem feito para que seu aluno se torne mais independente para produzir um texto?

Tento explicar mais detalhadamente o passo a passo para escrever um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

À “pergunta 6”, a professora Monique responde que “tenta explicar o passo a passo para escrever um texto”. Essa resposta mostra que as discursividades sobre o texto são importantes para Monique e que, nesse caso, seriam suficientes para que o aluno conseguisse êxito em suas produções textuais. Nessa direção, o trabalho elaborado do aluno sobre o seu texto não é considerado como instrumento de ação pedagógica para o ensino da escrita em Língua Portuguesa. Esse trabalho elaborado do aluno sobre o texto pautar-se-ia na correção do texto. Assim, é possível concluir que a posição tradicional assumida por Monique também entrava a possibilidade de ela recorrer ao trabalho de reescrita como parte do método de ensino.

Assim sendo, explicar, detalhadamente, o gênero não seria suficiente para o ensino de escrita em Língua Portuguesa. O ensino da escrita requer outros métodos que devem ser mobilizados em conjunto. Ensinar um gênero textual não é somente explicar a estrutura que o compõe, mas também a relação entre normatividade e transgressão que rege a constituição do gênero. Assim, ensinar a estrutura do texto é importante para nortear a escrita do aluno, mas

explicar por que esse gênero é “texto de opinião” e não um “comentário”, numa relação de transgressão, oportunizaria ao aluno refletir sobre a constituição dos gêneros textuais, pois o levaria a refletir sobre tal aspecto.

4.1.3 A correção dos textos dos alunos³⁰

Neste tópico, analisamos o olhar da professora Monique, no momento da correção, sobre os textos dos alunos. Para tanto, selecionamos a correção de quatro textos, os quais, também, serão analisados no tópico “A escrita dos alunos”. A seleção dos textos foi feita em função da avaliação realizada pela professora Monique, contemplando textos bem avaliados a textos cuja avaliação mostra certos problemas.

O primeiro texto é da aluna Paula³¹, cuja escrita manteve uma enunciação colada aos textos motivadores, indo, por isso, contra o conceito de criatividade que determina a professora. Conforme a figura 1, que se segue, é perceptível que a professora conversa com seus alunos no ato da correção, embora a sua conversa restrinja-se, na maioria das vezes, aos aspectos gramaticais ou formais do texto, como ao usar as expressões “Relacione os períodos. Use conectivos”, ao final do primeiro parágrafo e “Verifique a repetição da palavra *Bullying*”, ao final do parágrafo de conclusão. Nas linhas abaixo do texto, a professora ainda escreve “Padronize a caneta: azul ou preta”³² e “Complete as linhas”.

Verificamos que a professora se atém, predominantemente, às questões gramaticais, conforme é observável na figura 1, confirmando o que fora dito por ela no questionário. Como houve muitos erros gramaticais e o texto da aluna Paula foi, praticamente, todo marcado pela professora, ela teve como nota final 0,5 em 2,0. Tal fato nos leva a analisar que quanto mais erros gramaticais o aluno tiver, menor será sua nota.

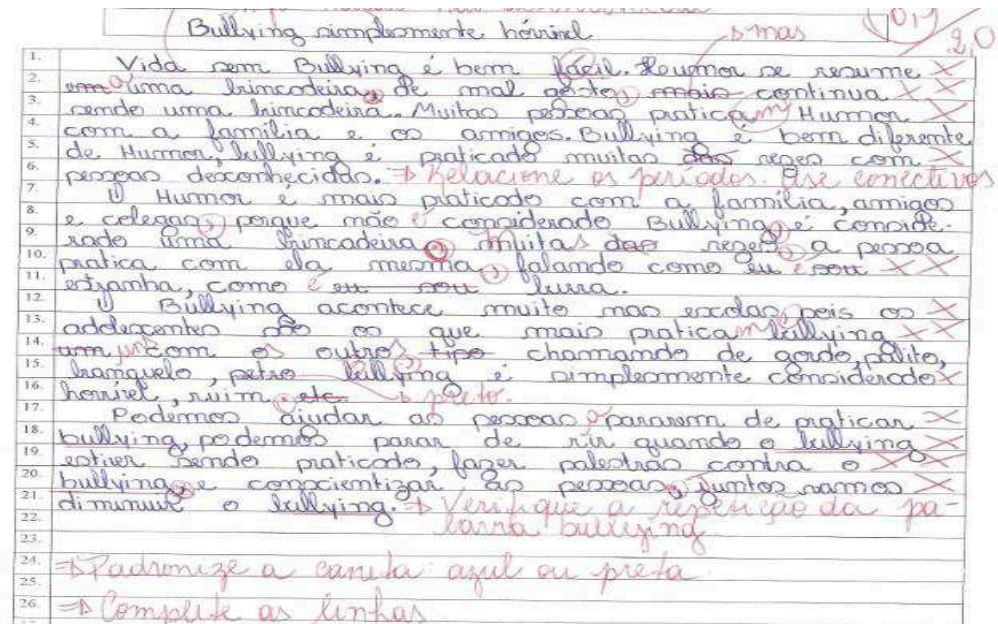
³⁰ Confira-as, na íntegra no Anexo E.

³¹ Lembramos que os nomes utilizados na dissertação são todos fictícios.

³² A professora faz esse comentário sobre a cor da caneta, pois a aluna escreve seu nome com caneta de cor rosa e o texto com caneta de cor azul. Na figura não é mostrado, devido ao sigilo da identidade do aluno.

Texto1

Figura 1: Correção do texto da aluna Paula



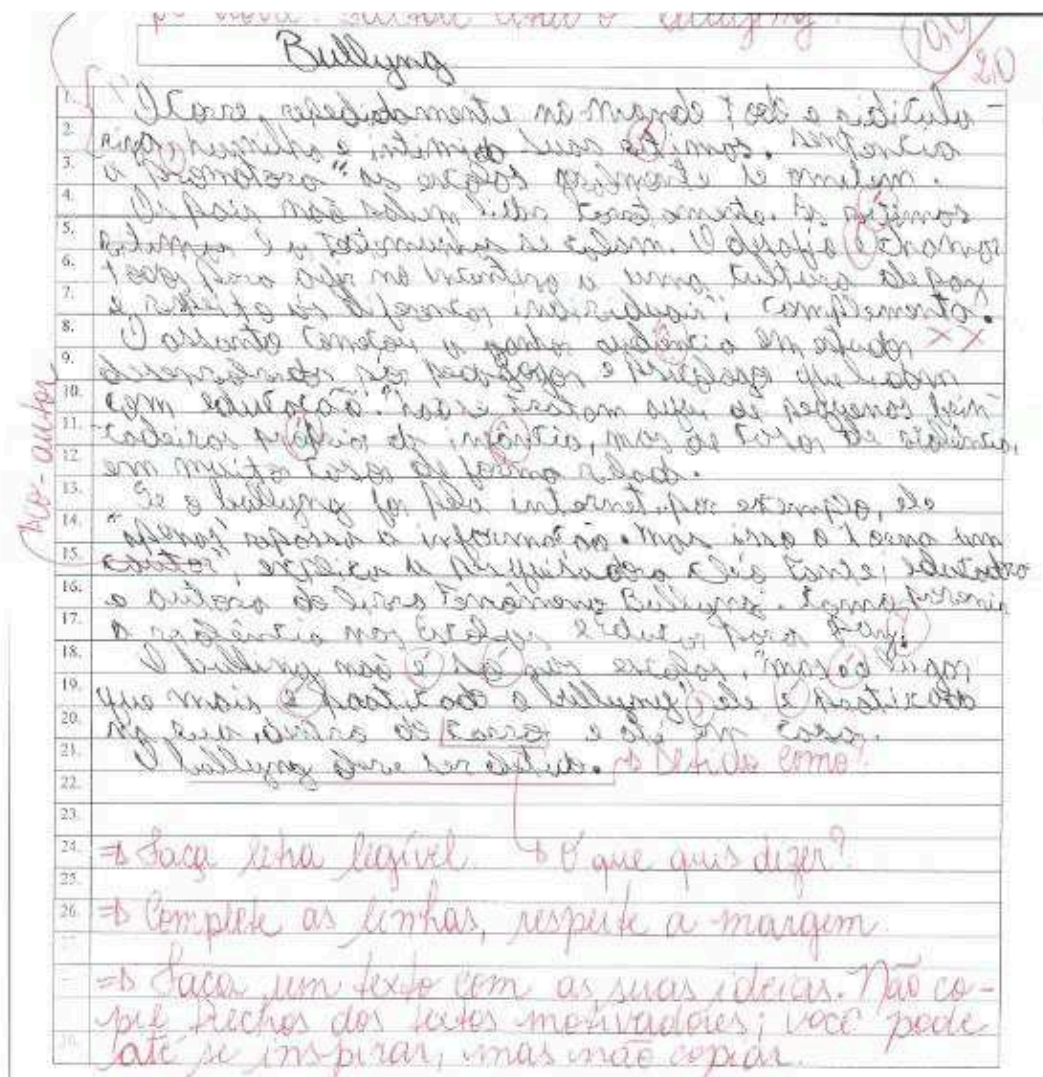
Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Em um texto de 21 linhas, além das marcações relativas ao espaço em branco deixado em cada linha do texto, há mais de 25 marcações de problemas gramaticais no texto. Assim, o texto atinge uma marca de mais de um problema gramatical por linha. Como a Professora não estabelece critérios de correção, como quantificar um valor máximo para os problemas gramaticais, o texto recebe uma nota baixa.

Em relação aos argumentos, o texto não consegue distinguir *Bullying* de brincadeira. A tentativa de distinção recai apenas sobre ser ou não praticado por pessoa conhecida, o que fragiliza a argumentação constitutiva do texto contra a prática de *Bullying*.

Consideremos, a seguir, a produção textual do aluno Matheus.

Texto 2

Figura 2: Correção do texto do aluno Matheus

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

No texto 2, produzido pelo aluno Matheus, a professora Monique segue o mesmo padrão de correção empregado no texto 1, da aluna Paula. É observável, na correção dos textos, que há um padrão de correção estabelecido, embora básico, uma vez que “serviria” para a correção de qualquer texto produzido no espaço escolar.

Em relação ao texto 2, é perceptível, a partir da figura 2, tratar-se, predominantemente, de enunciação colada aos textos motivadores, o que, de nosso ponto de vista, é algo esperado, já que isso significa atender à proposta de produção textual. Então, o que diferiria o texto 2 do texto 1? A presença de cópia total ou parcial de alguns trechos dos textos motivadores? A letra de difícil decodificação?

A cópia não é marcada no corpo do texto, na correção de Monique; mas ela a sinaliza em um de seus comentários ao texto: “Faça um texto com suas ideias. Não copie trechos dos

textos motivadores; você pode até se inspirar, mas não copiar”. Cabe questionar se seria por causa da cópia que o texto obteve nota zero ou pela junção entre cópia e problemas gramaticais apresentados. Esse questionamento se faz oportuno, porque o texto 1 também apresenta problemas gramaticais e formais do mesmo modo que o texto 2. A maior diferença entre eles é que o texto 2 contém trechos copiados dos textos motivadores e a letra de difícil decodificação.

Portanto, a Professora Monique fez correções gramaticais e teceu comentários de correção ao final do texto relativos a aspectos formais do texto. Por conseguinte, o texto do aluno foi avaliado pelos erros gramaticais cometidos e não pelo fato de se ele conseguiu ou não estruturar o texto, conforme a sequência didática desenvolvida pela professora. Mesmo que Matheus tenha feito cópia de trechos dos textos motivadores, ele conseguiu estruturar o texto, de acordo com o gênero solicitado e segundo as explicações da professora, fato esse não reconhecido/contemplado por ela em sua correção. Trata-se, por isso, de uma correção apenas voltada para justificar a nota obtida na produção textual. Uma perspectiva tradicional de correção e de avaliação é recorrentemente assumida por Monique.

Vejamos, a seguir, a análise que construímos para o texto 3 da aluna Vitória.

Texto 3

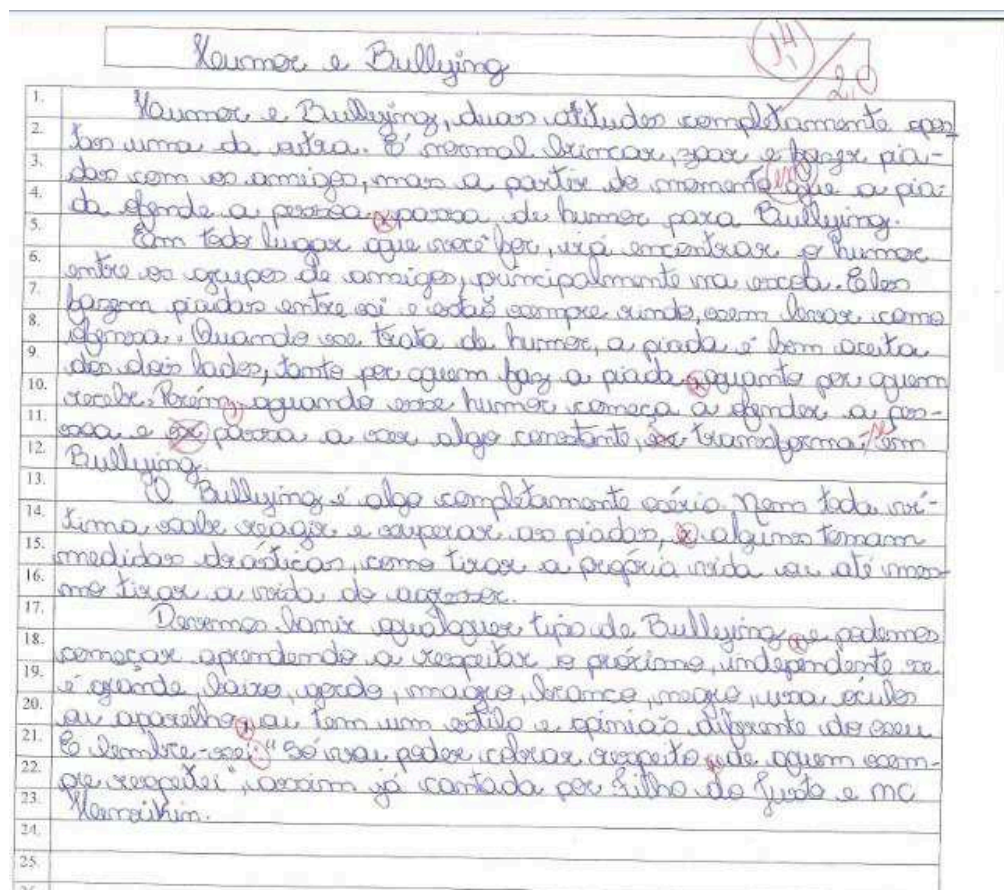
No terceiro texto analisado, elaborado pela aluna Vitória, foi seguido o mesmo padrão de correção, porém o texto não foi tão marcado, pelo fato de a aluna não cometer tantos erros gramaticais ou formais como nos outros dois textos já analisados. Não houve comentários de correção em seu texto. Como o texto apresentou poucos problemas gramaticais, o texto recebeu nota 1,4 em 2,0.

Assim, ficamos sem compreender, ao certo, o parâmetro que a professora usa para dar nota, uma vez que o quarto texto, escrito pelo aluno Pedro, conforme será visto na sequência, teve mais erros gramaticais e recebeu a mesma nota da aluna Vitória. Será que a professora observou outros itens do texto, como a estrutura, uma vez que foi abordada em sala de aula?

Ao ler o texto da aluna Vitória, percebemos que ela tem certo manejo da língua escrita, não copiou partes dos textos motivadores e estruturou seu texto, de acordo com a estrutura normatizada do gênero “texto de opinião” e conseguiu estabelecer uma distinção entre brincadeira (humor) e *Bullying*. Talvez, a professora Monique tenha verificado tais aspectos para avaliar o texto da aluna Vitória. Nesse caso, teria Monique deslocado-se do

padrão de correção a que estava determinada na correção dos outros dois textos? Vejamos o texto 3, a seguir:

Figura 3: Correção do texto da aluna Vitória



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O texto de Vitória apresenta 11 marcações de erros gramaticais, a maioria de colocação de vírgula. O texto está estruturado segundo a normatividade do gênero “texto de opinião” explicada pela Professora Monique e conclui com uma citação de efeito moral. Comparativamente aos outros dois, o texto 3 apresenta um diferencial qualitativo, reconhecido na atribuição da nota.

Consideremos, a seguir, as análises que construímos acerca do texto 4 do aluno Pedro.

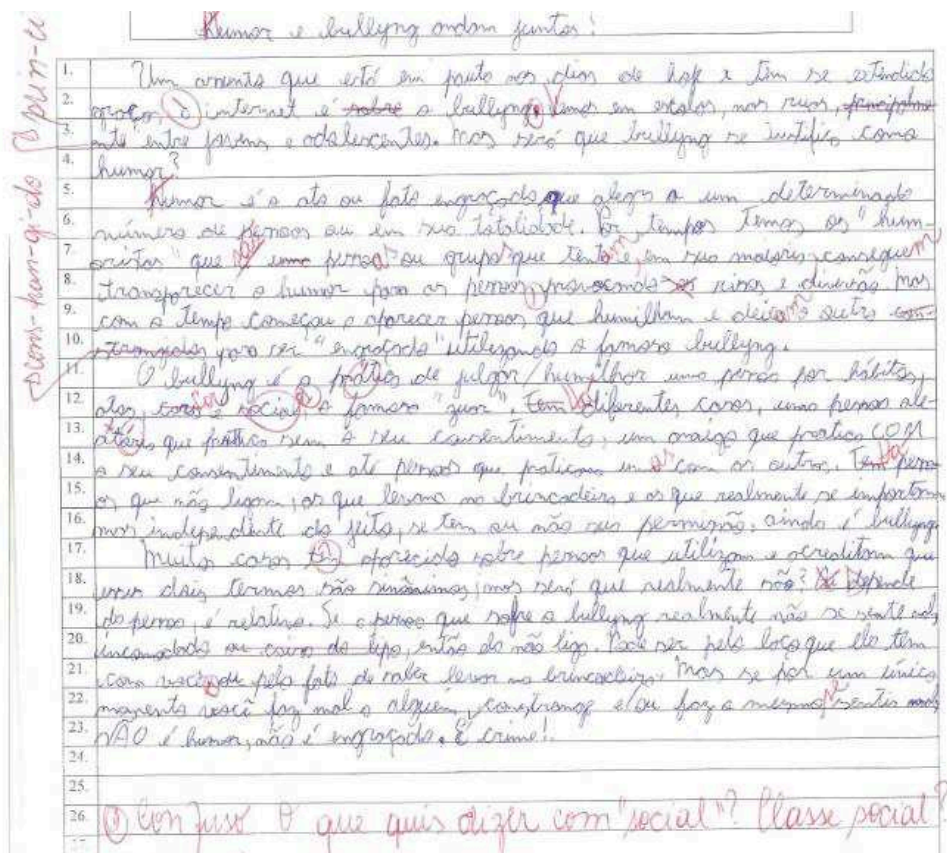
Texto 4

No último texto analisado, escrito pelo aluno Pedro, a professora questiona o aluno no momento da correção, ao dizer: “Confuso. O que quis dizer com “social”? Classe social?” Assim, Monique intenta fazer o aluno refletir sobre o seu texto, mesmo que de modo pontual. Ela escreve esse comentário nas linhas abaixo do texto, mas ele é relativo à linha 12 do texto.

No questionamento feito, Monique já antecipa uma possível interpretação sobre a forma de interrogação: “classe social?”, o que pode ser visto como uma forma de correção resolutiva. Além disso, ela segue o mesmo padrão de correção gramatical e, ao lado da folha, ela ensina a regra de separação de sílabas, pois foi um erro recorrente nesse texto, conforme pode ser observado na figura 4, logo a seguir.

Embora o texto apresente vários erros gramaticais (mais de 20 marcações), ele recebe 1,4 em 2,0 pontos. A mesma nota atribuída ao texto de Vitória, cujo número de erros foi, quantitativamente, menor que no texto 4. O interessante é que, em momento algum, a professora fez comentários, quando o aluno seguiu a estrutura do gênero em estudo, restringindo-se a comentar somente quando a norma culta não foi seguida. Entendemos, portanto, que, quando o aluno seguiu a normatividade do gênero e cometeu poucos erros gramaticais, o texto recebe uma nota mais alta; e quando o aluno não segue o gênero e comete muitos erros gramaticais, ele recebe uma nota mais baixa. A correção contempla os aspectos gramaticais, como dito por Monique no questionário.

Figura 4: Correção do texto produzido pelo aluno Pedro



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

4.2 O dizer *da* escrita

4.2.1 Os textos motivadores³³

Com o intuito de trabalhar o tema *Bullying*, bem como de ensinar a estruturar o gênero “texto de opinião”, a Professora Monique organizou dois materiais compostos de textos motivadores sobre o tema.

No primeiro material lido em sala com os alunos, constam quatro textos com o tema *Bullying*, dentre os quais dois são do tipo dissertativo-argumentativo e os outros dois são do tipo narrativo. Nesse material, já está a proposta de produção textual, a qual segue o padrão ENEM, com o tema “Diferença entre humor e *Bullying*”, o qual deveria ser abordado no texto, além de cinco instruções que regeram a escrita do texto, conforme transcrição a seguir:

Quadro 15: Transcrição da Proposta de redação

Com base na leitura dos textos acima, redija um texto de opinião sobre o seguinte tema “**Diferença ente humor e bullying**”.

INSTRUÇÕES:

1. A redação deve ser escrita **à tinta**, sem rasuras.
2. Desenvolva seu texto em prosa; não redija narração nem poema.
3. Faça o rascunho em folha à parte e depois **passe a redação a limpo** na folha que será entregue ao professor.
4. O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
5. O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.

Fonte: Proposta de Redação elaborada pela Professora Monique

A proposta de produção de texto é típica do espaço escolar, haja vista que é atribuída ao professor a função de preparar o aluno para a escrita de redação do ENEM. A orientação de o aluno basear seu texto na leitura dos textos motivadores já faz pressupor que, no texto produzido, predominará a enunciação colada. No entanto, o aluno não deve copiar trechos dos textos motivadores para produzir o seu texto, até porque ele obteria nota zero na prova do ENEM. Por isso, defendemos que a enunciação colada faz parte do gesto de apropriação da língua escrita e, por conseguinte, é constitutiva da produção textual.

Assim, a enunciação colada, além de constitutiva do gesto de apropriação da língua escrita, é também uma demanda instrucional, que segue o padrão de colagem determinado pela professora. Esse padrão está em função do(s) sentido(s), uma vez que o aluno deve basear-se na leitura dos textos. A escrita em caixa alta da palavra “instruções” aciona sentidos de ordem, chamando a atenção do aluno para que ele leia atentamente, bem como a algumas

³³ Confira-os, na íntegra, nos Anexos B, C e G.

palavras destacadas em negrito, reforçando uma normativa que não pode ser transgredida pelo aluno.

Já o outro material é composto de dois textos do tipo dissertativo-argumentativo e foi utilizado pela professora Monique para mostrar como se estrutura o gênero “texto de opinião”. São textos que abrangem, também, a mesma temática *Bullying*, mas, pela análise feita nos textos dos alunos, eles não mobilizaram em seus textos as ideias propaladas nesse material. Pelo o que percebemos, a ênfase nesses textos foi somente para ensino da estrutura do gênero e não para debate do tema.

Além da proposta de produção textual trabalhada em sala de aula, a professora valeu-se de um *post* no *Facebook*, a fim de analisar como seria o processo de apropriação da língua escrita nesse espaço, já que é um espaço de escrita que faz parte do cotidiano dos alunos. Assim, a professora Monique poderia oportunizar ao aluno uma reflexão sobre o impacto do saber escolar em sua vida cotidiana.

Para tanto, a Professora criou um *post* com a mesma temática da aula, com outro texto motivador do gênero reportagem. Embora a temática seja a mesma, a proposta de escrita é diferente, por ter outro suporte e pelo gênero a ser produzido ser “comentário”. Essa proposta mostra-se mais familiar ao aluno. Vejamos o *post* de Monique:

Figura 5: *Post* do *Facebook* com proposta de escrita do “comentário”.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Neste *post*, a Professora propõe a escrita de texto por meio de três questionamentos: qual é a opinião do aluno sobre o tema; se o *Bullying*, realmente, acontece na escola ou se é uma simples brincadeira; quais intervenções poderiam ser feitas para que esse comportamento não ocorra. Então, ao final, ela coloca uma reportagem sobre um acontecimento recente naquele momento, a fim de os alunos se apoiem nesse texto para escreverem sua opinião/seu comentário sobre o tema.

A professora Monique elaborou o *post* em conexão ao trabalho realizado em sala de aula, pois (re)atualiza a proposta de produção textual da aula, ao questionar “isso, realmente, acontece nas escolas ou não passa de uma simples brincadeira?” Na proposta da aula, ela apresenta como tema: “Diferença entre humor e *Bullying*”. Além disso, no “texto de opinião”, o aluno, também, deve propor intervenções para que tal comportamento seja banido das escolas. Assim, a proposta do *post* está “colada” à proposta da escrita do texto de opinião da aula e, conseqüentemente, os comentários do *post* também se colaram aos textos produzidos na aula, ou seja, os comentários giraram em torno do que já foi dito na escola. Pelos comentários emitidos, parece que os alunos nem se deram ao trabalho de ler a reportagem. Os comentários restringiram-se à manchete, comentando superficialmente o ocorrido em Goiânia.

Ao que tudo indica, a professora tentou, com este *post*, fazer uma aproximação da escrita da aula, com a escrita da rede social, já que essa é mais familiar ao aluno. Em sua imaginação, a professora pensou que seus alunos trariam uma escrita criativa, com argumentos novos, já que se sentiriam mais à vontade ao escrever nesse espaço. No entanto, a proposta de escrita no *Facebook* partiu da professora, logo caracteriza-se como uma atividade de escrita do espaço escolar. Os alunos não escreveram nesse *post*, mesmo que seja no *Facebook*, da mesma forma que escrevem em outros *post* que não são demanda escolar. A proposta de comentário vinda da professora e “colada” à proposta de produção textual da aula fez com que os comentários também se tornassem, predominantemente, enunciações coladas.

Podemos dizer, ainda, que nem mesmo a Professora conseguiu ser criativa, do ponto de vista ao qual ela está determinada, pois não criou nenhuma proposta para seu aluno escrever sobre. Se nem mesmo a professora conseguiu criar algo inusitado e espontâneo, como pode cobrá-lo dos alunos? A problematização, nesta pesquisa, mostra que, independente de onde o texto escolar seja escrito, nesse gênero e tipo textual em questão, ele comportará o modo de enunciação colado e que isso não deveria constituir-se como um problema para a professora.

4.2.2 Os textos dos alunos³⁴

Neste tópic, retomamos os quatro textos mobilizados para analisar a correção empreendida pela professora Monique. Nosso intuito agora, é analisar a enunciação escrita que constitui esses textos, de modo a aferir a predominância entre enunciação colada e enunciação descolada. Assim, será possível mostrar que a (re)criação manifesta-se nos quatro textos, via o agenciamento enunciativo das discursividades em circulação, seja no debate, seja nos e pelos textos motivadores, seja em outros textos e instâncias discursivas.

Nos dois primeiros textos analisados predomina a enunciação colada. No entanto, no conjunto dos quarenta textos coletados para compor o material de pesquisa, identificamos uma redação que caminhou para a predominância de enunciação descolada e uma em que predominou a enunciação deslocada, conforme nossa teorização.

Conforme a proposta de produção textual da professora, os alunos deveriam elaborar um “texto de opinião”, sobre o tema “Diferença entre humor e *Bullying*”. Segue, no quadro a seguir, a transcrição da primeira redação, identificada texto 1, produzido pela aluna Paula.

Texto 1

Quadro 16: Texto de opinião elaborado pela aluna Paula

Bullying simplesmente horrível	
1.	Vida sem Bullying é bem facil. Humor se resume
2.	em uma brincadeira, de mal gosto mais continua
3.	sendo uma brincadeira. Muitas pessoas pratica Humor
4.	com a familia e os amigos. Bullying é bem diferente
5.	de Humor, bullying é praticado muitas das vezes com
6.	peessoas desconhecidas.
7.	O Humor é mais praticado com a família, amigos
8.	e colegas porque não considerado Bullying é conside-
9.	rado uma brincadeira muita das vezes a pessoa
10.	pratica com ela mesma falando como eu sou
11.	estranha, como eu sou burra.
12.	O Bullying acontece muito nas escolas pois os
13.	adolescentes são os que mais pratica Bullying

³⁴ Confira-os, na íntegra, no Anexo D.

14. um com o outros tipo chamando de gordo, palito,
15. branquelo, petro bullying é simplesmente considerado
16. horrível, ruim etc.
17. Podemos ajudar as pessoas pararem de praticar
18. bullying, podemos parar de rir quando o bullying
19. estiver sendo praticado, fazer palestras contra o
20. bullying e conscientizar as pessoas, juntos vamos
21. diminuir o bullying.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Ao ler o texto de Paula, percebemos que o texto se contradiz em alguns trechos, como quando diz, nas linhas 2 e 3, que “humor se resume em uma brincadeira de mal gosto mais continua sendo uma brincadeira”. Ele não diferencia humor de *Bullying*, pois também afirma, nas linhas 15 e 16, que “bullying é simplesmente considerado horrível, ruim etc.”, sendo que, nas linhas 4 e 5, Paula afirma que “*Bullying* é bem diferente de humor”. Essa contradição pode (con)figurar-se como um sintoma da posição de Paula sobre o que seja “*Bullying*”: sua enunciação colada aos textos motivadores tenta marcar que há diferença entre *Bullying* e brincadeira, mas, de sua perspectiva, essa diferença não significa. Isso provoca uma fissura em na “colagem”. Mas, essa fissura não se mostra como transgressão ou descolamento, ela é significada como problema, porque provoca efeitos de incompreensão e de incoerência.

Ao analisar a manifestação de criatividade, percebemos que Paula, quando enunciou de modo descolado, não conseguiu fazê-lo de modo a promover uma conexão com a enunciação colada, mantendo-se o texto “refém” dos textos motivadores e da posição assumida por Monique no debate. Paula mobilizou ideias do texto motivador IV nas linhas 9, 10 e 11, dizendo que “muitas das vezes a pessoa pratica com ela mesma falando como eu sou estranha, como eu sou burra” e ideias do texto motivador II, nas linhas 18 e 19, ao afirmar que “podemos parar de rir quando o *Bullying* estiver sendo praticado”. Em relação a esses mo(vi)mentos enunciativos, há efeito de contradição ou incoerência.

Em relação ao gênero textual proposto, Paula conseguiu estruturá-lo em parte segundo a estrutura explicada pela Professora Monique para o gênero “texto de opinião”. O parágrafo introdutório condiz com a explicação de Monique. Nele é apresentado o que é humor e o que é *Bullying*. No parágrafo de conclusão, o texto também propõe algumas soluções para o problema, a fim de evitar a prática de *Bullying*. No entanto, o segundo e o terceiro parágrafos, que deveriam ser dedicados ao desenvolvimento da posição assumida sobre a prática de

Bullying mostrou-se circular, repetindo argumentos já mencionados na introdução. Essa repetição desordenada dos argumentos provocou o efeito de incoerência supracitado. Além disso, o texto oscila no uso da primeira pessoa do plural e da terceira pessoa do singular. Percebemos que, embora o texto tente seguir o padrão do gênero proposto, o texto desvia-se em alguns aspectos do que deveria constar em um “texto de opinião”. Esse texto mostra que o aluno que o escreveu enfrentou dificuldades em sua elaboração.

A escrita do texto¹ é estruturada, predominantemente, de acordo com os padrões da oralidade coloquial, haja vista a repetição de vocabulário e a falta de pontuação em alguns períodos. Paula se apropria, na maior parte de sua escrita, do repertório dos textos motivadores e segue alguns padrões do gênero “texto de opinião”, elaborando, assim, uma produção textual, predominantemente, pautada na enunciação colada.

Embora Paula não tenha elaborado argumentos inusitados como era esperado pela professora, nem tenha escrito de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa, conforme é demandado nesse gênero textual “texto de opinião”, seu texto é criativo, uma vez mostra sua apropriação da língua escrita, deixando entrever marcas de subjetividade. Paula escreve um texto comportado, segundo a demanda da proposta de produção textual.

O texto 2 foi produzido pelo aluno Matheus, o qual se encontra transcrito no quadro a seguir:

Texto 2

Quadro 17: Texto de opinião elaborado pelo aluno Matheus

Bullyng	
1.	“Ocorre repeditamente no mundo todo e ridícula-
2.	riza humilha e intimida suas vitimas. sentencia
3.	a promotora”. as escolas geralmente se omitem.
4.	Os pais não sabem lidar corretamente. As vitimas
5.	vitimas e as testemunhas se calam. O desafio e chamar
6.	todos para agir no incentivo a uma cultura de paz
7.	e respeito às diferenças individuais”. complementa.
8.	O assunto começou a ganhar audiência em estudos
9.	desenvolvidos por pedagogos e psicologos que lidam
10.	com educação. “Não se tratam aqui de pequenas brin-
11.	cadeiras proprios da infancia, mas de casos de violência,

12. em muitos casos de forma velada.
13. Se o bullying for pela internet, por exemplo, ele
14. “apenas” repassa a informação. Mas isso o torna um
15. coutor”, explica a pesquisadora Cléo Fonte, educadora
16. e autora do livro Fenômeno Bullying. Como prevenir
17. a violência nas Escolas e Educar para paz.
18. O bullying não e so nas escolas, “mas e o lugar
19. que mais e praticado o bullying” ele e praticado
20. na rua, dentro do carro e até em casa.
21. O bullying deve ser detido.

Fonte: Bando de dados da pesquisadora

A partir da leitura do texto 2 e dos textos motivadores, percebemos predomínio de enunciação colada no texto produzido por Matheus, em especial ao repertório do texto motivador I e II. O texto tenta colocar o argumento dos especialistas entre aspas, mas não consegue, confundindo-o à sua opinião, como é possível observar no segundo parágrafo, nas linhas 5 a 7. Nessas linhas, o texto tenta parafrasear um dos períodos do texto motivador I: “o grande desafio é convocar todos para trabalhar no incentivo a uma cultura de paz e respeito às diferenças individuais”, bem como nas linhas 8 a 10, ao escrever “o assunto começou a ganhar audiência” e não “o assunto começou a ganhar espaço”, como aparece no texto motivador I.

Percebemos que o texto produzido pelo aluno Matheus faz uma junção dos textos motivadores I e II, sendo que nos parágrafos de 1 a 3, faz alusão ao repertório do texto I, e o quarto parágrafo inicia-se com a cópia de um trecho do texto motivador II; porém, no final, o trecho é atribuído a uma pesquisadora. No texto, há, também, cópia do texto motivador I, como na linha 3, ao dizer “as escolas se omitem”.

No parágrafo de conclusão, o texto parece retomar uma enunciação descolada, mas logo aparece “aspas”, marcando a inscrição do dizer de outro, ao mencionar “mas é o lugar que é mais praticado o bullying”, nas linhas 18 e 19, sem atribuir o argumento a algum dos autores dos textos motivadores. Esse argumento não consta dos textos motivadores. No final do parágrafo, encontramos, com efeito, a opinião do aluno sobre o tema, momento em que ele escreve onde o *Bullying* é praticado e o que se deve fazer com essa prática, ao dizer “ele é praticado na rua, dentro do carro e até em casa. O *bullying* deve ser detido.”

Ao analisarmos a estrutura do texto do aluno Matheus, percebemos que o texto não contemplou a normatividade do gênero, uma vez que não há introdução, somente parágrafos de desenvolvimento, e a conclusão não está completa, havendo somente um período de construção: “o bullying deve ser detido”. Além disso, o texto deixa flagrar que Matheus possui um manejo frágil da língua escrita, quase débil, ao ponto de seu dizer esbarrar em problemas de coesão, de coerência, de construções frasais sem conexão etc. A debilidade no manejo da língua escrita compromete a assunção de seu escrito à condição de texto. Isso pode ter motivado a atribuição da nota zero ao texto de Matheus.

Do ponto de vista do dizer, o texto do aluno Matheus tem algo a dizer sobre a prática de *Bullying*, mas esse algo a dizer fica comprometido/corrompido pelas dificuldades de estruturação do texto, bem como pela debilidade do manejo da língua escrita. O texto permanece praticamente na zona da enunciação colada, com traços de descolamento. No entanto, esses traços de deslocamento significam como deriva do dizer. Apesar da configuração textual, o texto emite uma opinião sobre o tema de modo contundente.

Do ponto de vista da língua escrita, o texto produzido pelo aluno Matheus mostra uma escrita marcada pela oralidade, o que sugere uma experiência de escrita frágil e pouco recorrente. O pouco domínio dos mecanismos da língua escrita e de sua ortografia compromete a compreensão do texto, o que impele Monique a lhe atribuir nota zero.

Passamos, agora, para a análise do texto 3, escrito pela aluna Vitória, o qual se encontra transcrito no quadro a seguir:

Texto 3

Quadro 18: Texto de opinião elaborado pela aluna Vitória

Humor e Bullying	
1.	Humor e Bullying, duas atitudes completamente opo-
2.	tas uma da outra. É normal brincar, zoar e fazer pia-
3.	das com os amigos, mas a partir do momento que a pia-
4.	da ofende a pessoa, passa de humor para Bullying.
5.	Em todo lugar que você for, irá encontrar o humor
6.	entre os grupos de amigos, principalmente na escola. Eles
7.	fazem piadas entre si e estão sempre rindo, sem levar como
8.	ofensa. Quando se trata de humor, a piada é bem aceita
9.	dos dois lados, tanto por quem faz a piada quanto por quem

10. recebe. Porém, quando esse humor começa a ofender a pes-
11. soa e se passa a ser algo constante, se transforma em
12. Bullying.
13. O Bullying é algo completamente sério. Nem toda ví-
14. tima sabe reagir e superar as piadas, e alguns tomam
15. medidas drásticas, como tirar a própria vida ou até mês-
16. mo tirar a vida do agressor.
17. Devemos banir qualquer tipo de Bullying e podemos
18. começar aprendendo a respeitar o próximo, independente se
19. é grande, baixo, gordo, magro, branco, negro, usa óculos
20. ou aparelho ou tem um estilo e opinião diferente do seu.
21. E lembre-se “Só vou poder cobrar respeito, de quem sem-
22. pre respeitei”, assim já cantada por Filho Justo e MC
23. Henrikin.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Ao analisarmos esse texto, percebemos que a aluna Vitória consegue desenvolver a estrutura do gênero “texto de opinião”, pois consegue produzir uma introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e a conclusão. O texto mostra que há um bom manejo da língua escrita, em relação à estruturação de períodos, à coesão e à coerência dos parágrafos, ortografia, havendo poucos erros gramaticais. Do ponto de vista da professora Monique, o texto está bem escrito.

O texto 3 atesta uma posição definida sobre o tema. Na introdução, é definido o que é humor e o que é *Bullying*, de modo a deixar marcar uma opinião sobre os limites entre “brincadeira” e “bullying”. Isso fica marcado ao escrever que é “normal brincar, zoar e fazer piada com os amigos”, nas linhas 2 e 3, mas a partir do momento que a pessoa se ofende, passa a ser *Bullying*, delimitando, já na introdução, as atitudes que são humor e as que são *Bullying*.

No primeiro parágrafo de desenvolvimento, o texto faz menção ao texto motivador I, ao escrever que o *Bullying* ocorre principalmente na escola. No terceiro parágrafo, é mobilizado o repertório do texto motivador III, o qual comenta sobre como as pessoas recebem críticas maldosas, e interliga com o que já sabe sobre o tema. Nesse mesmo parágrafo, torna-se perceptível o efeito opinativo da escrita, ao dizer que “o Bullying é algo completamente sério”.

Na conclusão, o texto oscila entre a primeira pessoa do plural e a terceira pessoa do singular. Por isso, o texto oscila entre o efeito de impessoalidade e o efeito de pessoalidade, o que afeta a normatividade do gênero “texto de opinião”, que deve realçar o efeito de pessoalidade para marcar a construção da opinião sobre *Bullying*. Ela demonstra que também faz tal prática e não se isenta das críticas feitas nos textos motivadores. Nesse parágrafo, o texto elenca características físicas, passíveis de atitudes agressivas dos colegas, ao escrever “(...) grande, baixo, gordo, magro, branco, negro, usa óculos ou aparelho, ou tem um estilo e opinião diferente do seu.” O texto também chama a atenção do leitor, induzindo-o a refletir sobre o tema, ao escrever “estilo e opinião diferente do seu”.

O texto da aluna Vitória é finalizado com a citação de um trecho de música. Essa música não faz parte do conjunto dos textos motivadores, o que mostra que o texto não está dialogando somente com o repertório dos textos motivadores, mas também com outros textos relacionados ao tema, como é o caso da citação da música. Essa citação ratifica o ponto de vista do texto sobre o tema: “só merece respeito quem respeita”.

Dessa forma, o texto consegue caminhar para uma enunciação descolada, relacionando ideias fornecidas pela leitura dos textos motivadores, o trecho da música e o que já sabe sobre o tema. Daí resulta a manifestação de criatividade no texto produzido. Embora haja enunciação colada aos textos motivadores e esta esteja em relação de dominância, o texto consegue elaborar uma posição, baseando-se nessa colagem.

O texto 4, escrito pelo aluno Pedro, pode ser lido na transcrição abaixo:

Texto 4

Quadro 19: Texto de opinião elaborado pelo aluno Pedro

humor e bullying andam juntos?	
1.	Um assunto que está em pauta nos dias de hoje e tem se estendido
2.	graças a internet é sobre o bullying, vemos em escolas, nas ruas, principalme-
3.	nte entre jovens e adolescentes. Mas será que bullying se justifica como
4.	humor?
5.	humor é o ato ou fato engraçado que alegra a um determinado
6.	número de pessoas ou em sua totalidade. Por tempos temos os “hum-
7.	oristas “que é uma pessoa ou grupo que tenta e em sua maioria consegue
8.	transparecer o humor para as pessoas provocando-os risos e diversão. Mas
9.	com o tempo começou a aparecer pessoas que humilham e deixa o outro con-

10. strangidos para ser “engraçado” utilizando o famoso bullying.
11. O bullying é a pratica de julgar/humilhar uma pessoa por hábitos,
12. atos, cores e social, o famoso “zuar” Tem diferentes casos, uma pessoa ale-
13. átoria que pratica sem o seu consentimento, um amigo que pratica COM
14. o seu consentimento e até pessoas que praticam uma com as outras. Tem pesso-
15. as que não ligam, as que levam na brincadeira e as que realmente se importam,
16. mas independente do jeito, se tem ou não sua permissão, ainda é bullying.
17. Muitos casos tem aparecido sobre pessoas que utilizam e acreditam que
18. esses dois termos são sinônimos, mas será que realmente são? Aí depende
19. da pessoa, é relativo. Se a pessoa que sofre o bullying realmente não se sente mal,
20. incomodado ou coisa do tipo, então ela não liga. Pode ser pelo laço que ela tem
21. com você, ou pelo fato de saber levar na brincadeira. Mas se por um único
22. momento você faz mal a alguém, constrange e/ou faz o mesmo sentir mal,
23. NÃO é humor, não é engraçado. É crime!

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Ao ler o texto do aluno Pedro, observamos que o texto mostra certo manejo da língua escrita, por mais que cometa erros ortográficos, como separação das palavras no final de linhas, bem como falta de pontuação. Ainda que tenha problemas com a *língua escrita*, o texto desenvolve argumentos bem interligados. Por esse motivo, é possível dizer que há predomínio da enunciação descolada e, por isso, a manifestação de criatividade evidencia-se. O texto de Pedro mobiliza os textos motivadores, explorando sua potência semântica, de modo específico e bem articulado.

Assim, o texto consegue estabelecer um ponto de vista ao dizer que, se um estranho brinca é *Bullying*, se são amigos é humor, ou seja, Pedro diferencia *Bullying* pelos laços que as pessoas estabelecem entre si. Isso faz com que o texto se descole dos textos motivadores e, assim, desencadeie o efeito de (re)criação do texto.

Além disso, ao usar termos como “coisa do tipo”, caixa alta nas palavras “NÃO” e “COM”, perguntas para chamar a atenção do leitor, como em “mas será que realmente são?” e uso de ponto de exclamação em “É crime!”, podem ser considerados vestígios da manifestação de criatividade no texto.

Em relação ao gênero textual, o texto segue a estrutura do gênero “texto de opinião”, uma vez que, em seu parágrafo de introdução, é apresentado o tema; nos parágrafos seguintes, o texto desenvolve o tema com argumentos pertinentes; e, na conclusão, o leitor é levado a

pensar em suas atitudes, tentando fazê-lo mudar de postura. O aluno também consegue elaborar um título atrativo ao leitor, em forma de questão, “humor e bullying andam juntos?”, a qual é respondida ao longo do texto.

Embora o texto se enquadre no gênero proposto, o texto excede entre os outros textos, pois nele há predomínio de enunciação descolada em relação ao repertório dos textos motivadores. No entanto, o texto assemelha-se aos outros textos em um ponto: seus argumentos constituem uma colagem de discursividade do senso comum sobre o tema *Bullying*. Por conseguinte, o que torna sua enunciação descolada é a apropriação do senso comum de modo a colocar a crítica feita como própria.

Do ponto de vista da língua escrita, o texto deixa a desejar, uma vez que se aproxima da oralidade, o que mostra um manejo frágil da língua escrita. Essa fragilidade sugere que há pouca experiência de escrita.

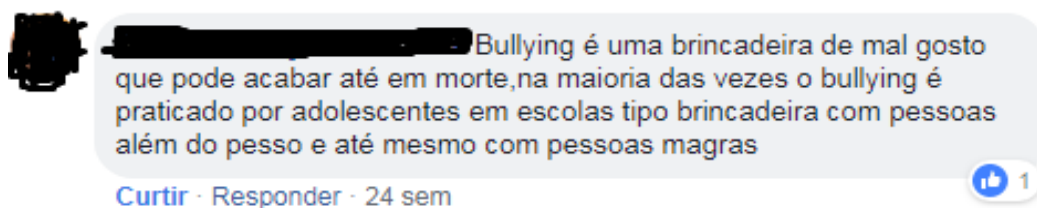
4.2.3 O post do Facebook³⁵

Neste tópico, analisamos os comentários do *post* no *Facebook*, mais especificamente a maneira como esses quatro alunos (Paula, Vitória, Matheus e Pedro) abordaram o mesmo tema na rede social.

Abaixo, segue o recorte do comentário de Paula no *Facebook*.

Comentário 1

Figura 6: Comentário da aluna Paula no *post* do *Facebook*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O comentário reescreve a posição assumida no texto de opinião produzido pela aluna Paula. A diferença é que, no comentário, é dito que o “Bullying [é] uma brincadeira de mal gosto”, e, no texto de opinião produzido na aula, é dito que “o humor [é] uma brincadeira de

³⁵ Confira-o, na íntegra, no Anexo F.

mal gosto”. No comentário ao *post* da professora Monique, a colagem enunciativa está arrematada, de modo que a definição de *Bullying* apresentada lhe identifica, projetando uma posição assumida: *Bullying* é crime. Com efeito, trata-se de uma pregnância de sentido, que somente é perceptível, porque conhecemos as condições de produção de seu comentário.

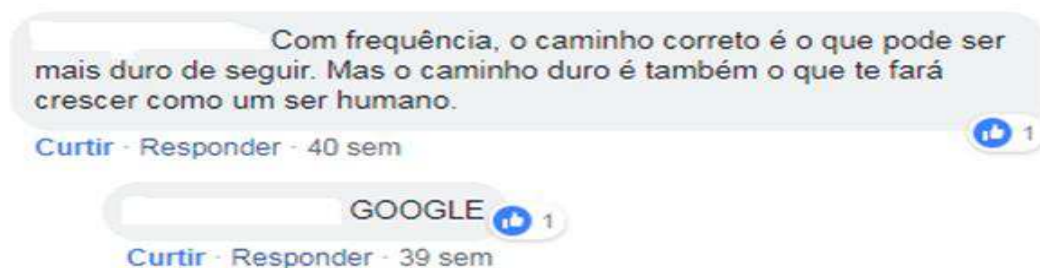
Como se trata de um comentário, há conexão entre o *post* e o comentário. Essa conexão é perceptível em “pode acabar até em morte”, uma vez que a reportagem apresentada no *post* aborda o assassinato de colegas de classe cometido por um aluno que alegou sofrer *Bullying*. Paula comenta o *post* e, ao fazê-lo, reescreve argumentos que havia mobilizado na produção do texto de opinião. Assim, ela mantém a consistência significativa da posição assumida ao enunciar sua opinião. Ademais, como o comentário foi uma demanda escolar, observamos que Paula intenta manter sua escrita próxima à escrita escolar.

Paula consegue produzir um texto do gênero “comentário” e, nesse texto, responde à pergunta feita por Monique no *post*, ao dizer que “bullying é uma brincadeira de mal gosto”. A aluna Paula comete erros “concebíveis” nesse suporte, com predomínio da oralidade, característica predominante nesse espaço de escrita. Dessa forma, Paula enunciou de modo colado, embora o tenha feito com (re)criação. Aqui a colagem é uma demanda específica do gênero “comentário”, uma vez que o comentário deve manter conexão temática com o *post*.

Vejamos, abaixo, o comentário do aluno Matheus no *post* do *Facebook*:

Comentário 2

Figura 7: Comentário do aluno Matheus no *post* do *Facebook*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Ao analisarmos o comentário desse aluno, observamos que esse comentário não estabelece conexão direta com o *post*. Como a rede social, é um espaço de relação discursiva, um colega de sala fez um comentário abaixo do comentário de Matheus, com o intuito de criticá-lo por ter feito cópia de uma frase da escritora americana Karen Mueller Cooms que

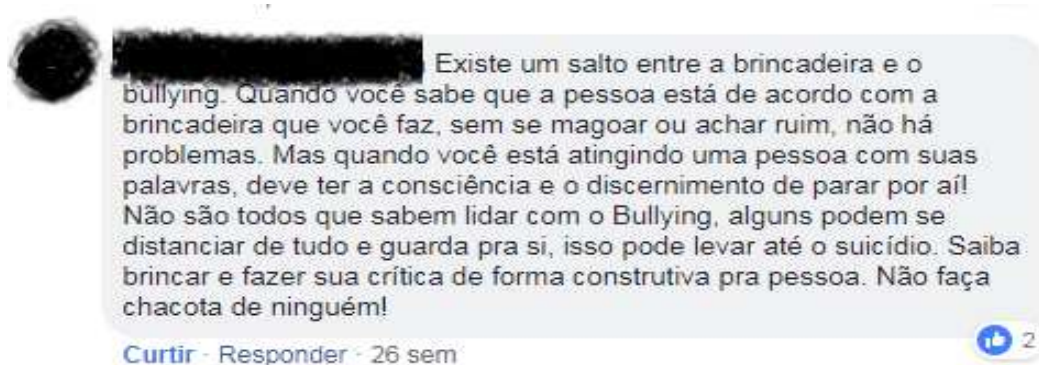
aparece citada no *site* Innatia³⁶, em um material sobre *Bullying*, intitulado: “Frases contra o *Bullying*: diga não ao *Bullying* e ao assédio escolar”. Provavelmente, os alunos fizeram pesquisa na plataforma GOOGLE e chegaram a esse material. Daí o comentário do outro aluno.

Matheus copia uma frase de outro lugar, na esperança que ela funcione como um comentário pertinente. Embora seja uma cópia, podemos transpor essa frase à questão do *Bullying* e estabelecer-lhe uma paráfrase discursiva como: o caminho do *Bullying* é duro, mas as ofensas e o sofrimento lhe fará amadurecer como ser humano.

Comentário 3

Já o comentário da aluna Vitória no *post* da professora foi feito da seguinte forma:

Figura 8: Comentário da aluna Vitória no *post* do Facebook



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Vitória elabora seu comentário baseando-se no texto escrito em aula. Em seu comentário há, portanto, predomínio de enunciação colada. Vejamos que a enunciação colada não promove prejuízos a produção do comentário. Ao contrário, estabelece a conexão necessária entre *post* e comentário, de modo a responder à pergunta da proposta do *post*, defendendo que há diferenças entre brincadeira e *Bullying*; desse modo, Vitória assume a mesma posição no texto produzido em aula.

O modo de apropriação da língua escrita mostra-se um pouco diferente daquela encontrada no texto elaborado em aula. Na rede social, ela faz uso da exclamação, como em “deve ter a consciência e o discernimento de para por aí!” Assim, chama a atenção do seu

36 Disponível em: <http://br.innatia.com/c-frases-refletir/a-frases-contr-a-bullying-diga-nao-ao-bullying-e-ao-assedio-escolar-8640.html>

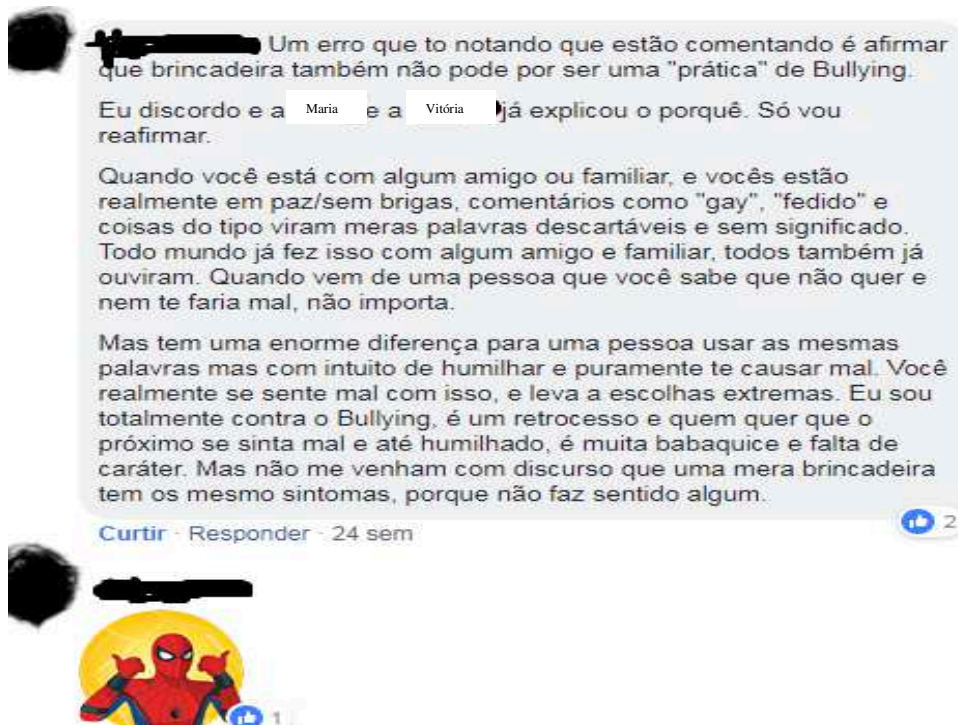
leitor, no sentido de adverti-lo sobre tal prática. Na última frase, também faz uso do mesmo recurso, ao dizer “não faça chacota de ninguém!”. A relação entre a negação e a exclamação produz um efeito de repúdio à prática de *Bullying*, ao mesmo tempo em que orienta a não praticá-lo. Além disso, há abreviações, como em “pra pessoa”, predominando, portanto, uma língua escrita mais informal, comum nesse espaço de relação discursiva.

Por conseguinte, podemos dizer que o texto da aluna Vitória está colado, enunciativamente, ao texto produzido em aula, permanecendo inscrito na normatividade do gênero proposto. Além de apresentar um manejo adequado da língua escrita, o comentário apresenta repertório pertinente, o que provoca o efeito de uma opinião bem formada sobre *Bullying*. Os textos de Vitória caminham para o predomínio de enunciação descolada, o que sugere uma experiência de escrita mais efetiva que a dos outros dois alunos.

Passamos, neste momento, para análise do comentário do aluno Pedro, o qual encontra-se na figura a seguir:

Comentário 4

Figura 9: Comentário do aluno Pedro no *post* do *Facebook*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

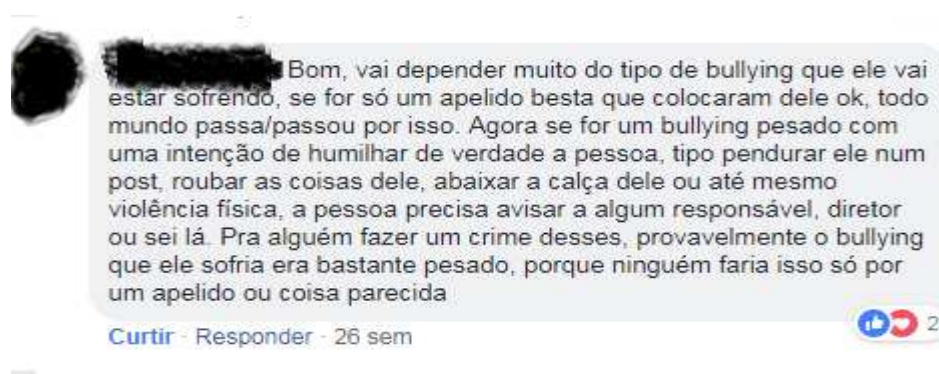
Ao analisar o comentário de Pedro, percebemos que o texto transita de modo adequado à escrita recorrente em uma rede social como o *Facebook*. Há abreviações em “tô” no lugar de “estou”, “coisas do tipo”, no lugar de “etc”; gírias, como em “babaquice” e figura (*emojis*) para demonstrar sentimento, além de se tratar de uma escrita marcada pela oralidade, principalmente em relação ao uso pronominal. Há pouca mobilização da pontuação.

No comentário, Pedro retoma a argumentação construída no texto de opinião produzido em aula: “brincar não é bullying”. Na rede social, por sua vez, argumenta de acordo com os mecanismos retomada de que dispõe: além de retomar o *post*, ao manter-se no comentário da questão, retoma outros comentários, inclusive inicia o texto com retomada de outros comentários dos quais discorda: “um erro que to notando que estão comentando é afirmar (...)”. Na sequência, o comentário refere-se ao comentário de outras duas alunas, mas, dessa vez, estabelece com esses comentários uma relação de concordância. Daí dizer que irá apenas reafirmar o que os comentários das alunas já diz. O comentário de Pedro expande-se, havendo acréscimo de argumentos para além daqueles apresentados no texto de opinião produzido em aula, como em “comentários como gay, fedido e coisas do tipo viram meras palavras descartáveis e sem significado”. A palavra “fedido” é uma reescritura do texto motivador inserido no *post*.

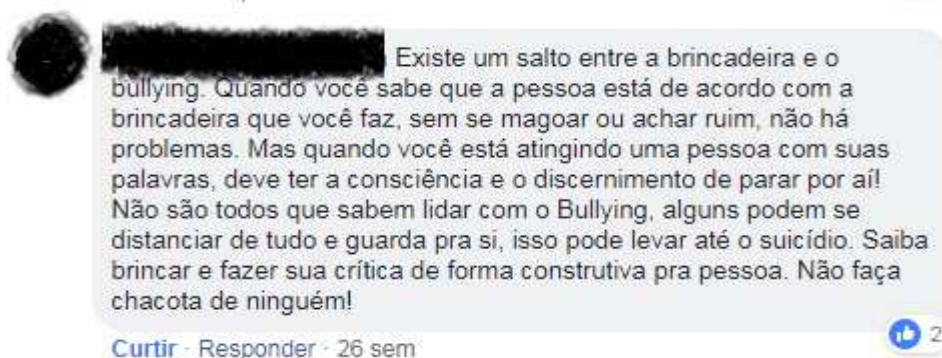
A seguir, seguem os comentários das duas alunas que foram retomados pelo comentário de Pedro: o comentário da aluna Maria e o comentário da aluna Vitória.

Comentários 5

Figura10: Comentário da aluna Maria no *post* do *Facebook*



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 11: Comentário da aluna Vitória no *post* do Facebook

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Mesmo o comentário de Pedro referindo-se aos comentários de Maria e de Vitória, o seu texto marca, subjetivamente, a assunção a uma posição sobre a questão. Por isso, julgamos haver, no comentário de Pedro, predominância de enunciação deslocada. Portanto, o texto do aluno Pedro (re)cria a realidade em função da situação de discurso que a provocou. Diríamos, por isso, que o comentário de Pedro manifesta criatividade em sentido enunciativo.

Além desses quatro comentários, tivemos mais outros dezessete, nos quais houve predomínio de enunciação colada em relação aos textos motivadores abordados em aula, quanto em relação aos argumentos dos próprios alunos. A relação discursiva estabelecida via rede social fomenta a enunciação colada, já que, para reconhecer o texto como pertencente ao gênero comentário, é preciso reportar-se ao texto comentado.

Ressaltamos, por conseguinte, que a colagem é fundamental no processo de apropriação da língua escrita e que, ao analisar os textos dos alunos Pedro e Vitória, julgamos ter mostrado que tanto a enunciação colada quanto a enunciação descolada são constitutivas do processo de apropriação da língua escrita, mo(vi)mento no qual a língua escrita é convertida em discurso. Assim, uma não exclui a outra. Ao contrário, são interdependentes, haja vista que somos constituídos por discursos outros, pelo contrário, são dependentes, haja vista que nossa escrita é constituída por discursos outros, jogando com a (inter)subjetividade, assim proposta por Benveniste (2005 [1966], 2006 [1974]).

4.3 O dizer dos alunos *sobre a escrita*

4.3.1 *Questionário dos alunos*³⁷

³⁷ Confira-os, na íntegra, no Anexo J.

Neste tópico, compilamos algumas respostas dadas pelos alunos às questões do questionário destinado a eles. Esse questionário foi criado pela professora Monique, com o intuito de refletir sobre o processo de ensino por ela estabelecido, bem como para saber quando ou em quais momentos os alunos têm contato ou fazem uso da língua escrita. Lembrando que esses alunos tiveram o processo de escrita de produção textual negligenciado durante os anos escolares anteriores, conforme relatado pela professora Monique.

Desse questionário, as respostas à pergunta 10 nos chamaram bastante a atenção. Nela, os alunos foram questionados sobre o que eles escrevem fora do universo escolar. A maioria dos alunos respondeu que sua escrita se restringe às redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), conforme é observável nos recortes abaixo:

Quadro 20: Respostas à questão 10 do questionário aplicado aos alunos

10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc.)
textos no whatsapp e blocos de notas
mensagem pelo whasApp
mensagem no WhatsApp
Varias coisas, escrevo mais no WhatsApp

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

As respostas sugerem que as relações discursivas destes alunos estão fortemente perpassadas pelo uso das redes sociais. Quais efeitos isso poderia ter no processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa, baseado na produção textual, em aula? Seria essa a causa de haver predomínio nos textos de opinião de uma escrituralidade³⁸?

Outro aspecto que também nos chamou a atenção foram as respostas dadas à pergunta 4, na qual foi questionado o uso do texto motivador. Conforme a Quadro 21, abaixo, é possível atentar que a maioria precisou do texto motivador para se posicionar quanto ao tema proposto pelo professor.

Quadro 21: Respostas à questão 4 do questionário aplicado aos alunos

4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?
Usei o texto motivador
Eu tinha argumentos, mas precisei reforçar lendo textos
eu fiz o uso do texto motivador

³⁸ Escrituralidade como relação entre escrita e oralidade.

fiz o uso do texto motivador

Eu me posicionei, mas utilizei o texto como inspiração
--

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A maioria dos alunos necessita de textos motivadores para nortear sua escrita. Mesmo na segunda resposta, quando é dito que “eu tinha argumentos, mas precisei reforçar lendo textos”, demonstra que há falta de repertório por parte dos alunos. Por mais que o tema seja familiar a eles, no momento da escrita, as dificuldades aparecem e eles não conseguem relacionar suas ideias, sem o auxílio dos textos motivadores.

A pergunta 6 que segue, também, nos fez refletir sobre o auxílio do professor no processo de escrita dos alunos. Os alunos foram questionados se é importante seguir as orientações que o professor oferece em aula ou se eles preferem escrever livremente. A maioria respondeu que o passo a passo é importante, pois o ajuda, inclusive, a ter mais ideias sobre o que escrever. Na terceira resposta, quando o aluno responde que “(...) pois sei que é mais certo”, é importante notar a presença da discursividade que significa o aluno como incapaz impregnada em sua resposta. Ao compararmos com as respostas da questão 5, encontramos uma contradição nos dizeres dos alunos, uma vez que disseram que preferem escrever os textos em casa do que em aula. Como terão orientação do professor no processo de escrita, se gostam de escrever em casa? A seguir, seguem os Quadros 22 e 23 com as perguntas e respostas a essas questões:

Quadro 22: Respostas à questão 6 do questionário aplicado aos alunos

6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?
Quando orienta porque ajuda mais
Gosto de que me oriente, porque no futuro quando for fazer algum concurso vou precisar do passo a passo.
Escrever segundo o passo a passo, pois sei que é mais certo.
Prefiro orientação, Ajuda
Orienta, pois posso fazer um texto correto e aprendo também

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Quadro 23: Respostas à questão 5 do questionário aplicado aos alunos

5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?
Em casa, pois eu tenho mais ideias.
Em casa. Tenho mais tempo de pensar. E não tem o estresse escolar.
Em casa por conta do silêncio pensa mais.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Algumas respostas à questão 9 nos intrigaram. Nessa, os alunos foram questionados sobre a função da escrita na vida deles, sobre o fato de ser ou não importante a expressão de ideias por meio da escrita. Alguns alunos responderam que não, pois preferem se expressar por meio da fala. Vejamos algumas respostas:

Quadro 24: Respostas à questão 9 do questionário aplicado aos alunos

9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?
Não, porque na atualidade as pessoas estão se prendendo mais as coisas auditivas.
Não, porque é melhor conversando.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

É possível que a prioridade dada à fala em detrimento da escrita seja resultado da frágil experiência de escrita que apresentam, uma vez que a maioria desses alunos não tem o hábito de produzir textos no espaço escolar. As repostas à questão 1 mostram que os alunos a interpretaram de maneira diferente à esperada pela professora Monique. Monique esperava que eles respondessem que tiveram dificuldade em produzir o texto, pelo fato de não ser um hábito produzir textos no espaço escolar.

Seguem as respostas à questão 1:

Quadro 25: Respostas à questão 1 do questionário aplicado aos alunos

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?
Me senti normal
Nada
Me senti mais informada sobre o assunto, aprendi muita coisa
Me senti fazendo uma tarefa normal
Achei muito interessante e muito bom

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Assim, encerramos este capítulo de análise, compreendendo que todo o processo de apropriação da língua escrita para a produção de um texto, no espaço escolar, faz parte de um processo, no qual uma parte constitui a outra. Do planejamento da professora à produção textual e sua correção, é preciso refletir e estabelecer as relações entre eles. A professora Monique não ateuve a essa relação necessária, embora não suficiente para garantir o êxito do processo. Essa inobservância produziu seus efeitos e pode ser resultante da posição tradicional

assumida por Monique no processo de ensino da escrita em Língua Portuguesa com base na produção textual. Ou a posição tradicional teria provocado essa inobservância? Haveria aí uma relação de implicação?

Parece-nos produtivo terminar uma análise com questões que a própria análise suscitou. Isso significa que o caráter provisório de nossas respostas podem começar a ruir a qualquer mo(vi)mento de reflexão. Então, continuemos nosso percurso de reflexão...

Considerações

Finais

“Tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O melhor está nas entrelinhas.”

(Clarice Lispector)

Ao olharmos a escrita de alunos do nono ano do Ensino Fundamental II na perspectiva enunciativa de Émile Benveniste da *re-produção*, compreendemos que a escrita, produzida no espaço político-simbólico escolar, é constitutivamente a escrita de um sujeito e, por isso, ela é constitutivamente criativa em certo sentido. Essa escrita implica uma relação discursiva estabelecida entre professor e aluno, sendo, por isso, ao mesmo tempo, iterativa e inventiva, uma vez que, segundo Benveniste (2005 [1966], p. 26), “a linguagem *re-produz* a realidade”. Assim, ao redigir um texto, o aluno *re-produz* a realidade de novo em uma instância de discurso única. A criatividade está, então, implicada nesse processo de *re-produção* da realidade provocada pela situação de discurso que a convoca e que implica a (re)atualização da língua escrita em discurso.

A partir desse olhar enunciativo sobre a produção textual, compreendemos que o conceito de criatividade propalado por discursividades do senso comum, o qual a concebe como algo inusitado e espontâneo, não existe. O saber é social, histórico e ideológico. Por esse motivo, questionamo-nos: o que seria criatividade então? Como concebê-la, então, no espaço político-simbólico escolar? Em que o olhar do professor, determinado por essas discursividades do senso comum em circulação em nossa sociedade, pode afetar a relação com o ensino de escrita? Refletir sobre essas questões foi o nosso intento ao realizar este trabalho de pesquisa.

Por conseguinte, ir à escola e vivenciar o processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa junto à Professora Monique e os alunos do nono ano foi fundamental à compreensão de como as discursividades que constituem o sujeito afetam sua prática pedagógica. No caso de Monique, estávamos diante de uma professora que assume *postura professoral* e que, por isso, responsabiliza-se por sua participação no processo de ensino. Ou seja, não se trata de uma professora que “empurra” para o outro, o aluno, a responsabilidade pelo fracasso e pelo sucesso que ali podem acontecer. Afinal, é na relação que o saber é construído/significado. Ademais, havia em Monique certo desejo de afetar o outro, o que lhe impunha um “cuidado” com o outro, um respeito ao aluno.

Encontramos Monique, para além da “negligência” de outros professores, instaurando um processo de ensino de escrita com base na produção textual que, a despeito dos documentos oficiais, não acontecia ali, no espaço escolar onde ela se inscreve como professora. Assim, é possível dizer de uma *troca* político-simbólica que nos envolveu na realização desta pesquisa. Falar de sua prática pedagógica e vê-la lidar com a dor que isso provoca é também, em certo sentido, falar de nossa própria prática de pesquisa e lidar com a

dor que isso provoca ao reconhecermos o caráter provisório e relacional de nosso próprio saber.

A vivência com a professora Monique oportunizou observar o funcionamento contraditório do saber instituído operando sobre o sujeito e suas ações pedagógicas. Assim, a criatividade concebida como algo inusitado que se inventa de modo espontâneo e mágico é uma concepção de criatividade que contradiz as ações pedagógicas implicadas no espaço escolar. Essa criatividade, almejada pela professora Monique, nas produções textuais dos alunos, provoca/instaura discursividades que significam o aluno como incapaz de produzir um texto criativo. E esse modo de significar o aluno não deixa de provocar efeitos na relação discursiva entre professor e aluno. Daí intentarmos deslocar a concepção de criatividade para a perspectiva enunciativa.

Dessa perspectiva, a criatividade refere-se ao próprio ato de produção do discurso, ou seja, à enunciação. Podemos concebê-la como efeito do modo como o sujeito agencia, em sua escrita, aquilo que vem de outro(s) lugar(es) na *re-produção* da realidade que ali instaura. Essa concepção de criatividade levou-nos a propor que há, no espaço político-simbólico escolar, dois modos de enunciação constitutivos da relação entre aluno e saber apre(endo)ndo: (i) a enunciação colada e (ii) a enunciação descolada.

Compreendemos por enunciação colada os mo(vi)mentos enunciativos em que é visível a referência a sentidos que vem de outro(s) lugar(es) de significação, enquanto a enunciação descola refere-se aos mo(vi)mentos enunciativos cujo efeito é o de que o dizer seja um dizer do próprio sujeito. Portanto, trata-se de dois modos de enunciação relativos à ordem do imaginário. Constitutivamente, não há dizer que não seja um dizer social. Assim, compreendemos que o dizer dito individual seja um efeito do agenciamento da língua escrita na produção textual.

Percebemos, também, que os gêneros textuais afetam a manifestação de criatividade na produção textual. O texto do aluno é criativo nos limites que o espaço escolar³⁹ propõe. A professora Monique estava trabalhando o gênero textual “texto de opinião” e ensinava ao aluno que o texto para ser reconhecido como “texto de opinião” deveria seguir uma estrutura já estabelecida. Ademais, na proposta de produção textual, a professora Monique apresentou textos motivadores, nos quais o aluno deveria embasar-se para produzir o texto. Essas ações pedagógicas estabelecem os limites do texto, determinando sua produção. Ademais, cabe dizer que há diferenças entre os gêneros em relação à abertura ao aspecto inventivo da

³⁹ Cabe lembrar que a escola é um Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1970).

enunciação, gêneros da ordem do narrar, próprios ao espaço literário, são mais abertos a (re)criação da realidade ficcional do que o texto de opinião, por exemplo.

Nesse cenário, como esperar que a criatividade concebida como algo inusitado e espontâneo possa acontecer? Supondo que isso pudesse acontecer: como seria avaliado pela professora Monique? O menor deslocamento já não é motivo de atribuição de nota zero? Esse algo inusitado e espontâneo teria ainda que ter um qualificativo, porque teria que ser significado como algo “bom”. Mas o que recorrentemente vemos é os deslocamentos serem significados de modo negativo. Por exemplo, interromper o texto para ensinar como fazer miojo é algo inusitado, pois não é esperado que um texto de opinião comporte tal deslocamento. No entanto, esse inusitado é valorado como negativo, assumindo, inclusive, a condição de justificativa para a atribuição de uma nota baixa. Nesse sentido, até a concepção de inusitado como fator de criatividade demanda explicação/reflexão. Além disso, esse inusitado mudaria a depender da situação de discurso a provocar a enunciação escrita.

Mesmo os alunos tendo escrito o texto de acordo com as explicações da professora sobre o gênero texto de opinião e a proposta de produção textual, os textos foram penalizados por ela. Por estar determinada pela concepção de criatividade como algo inusitado e espontâneo, Monique não conseguia ver que os textos atendiam à demanda de produção textual por ela mesma elaborada. Para ela, os alunos repetiram as ideias dos textos motivadores e, por isso, não conseguiram emitir suas próprias opiniões. Nesse sentido, para ser opinião do aluno teria, então, que ser diferente das opiniões apresentadas nos textos motivadores. Assim, para Monique, era como se os alunos não tivessem nada a lhe dizer sobre o tema.

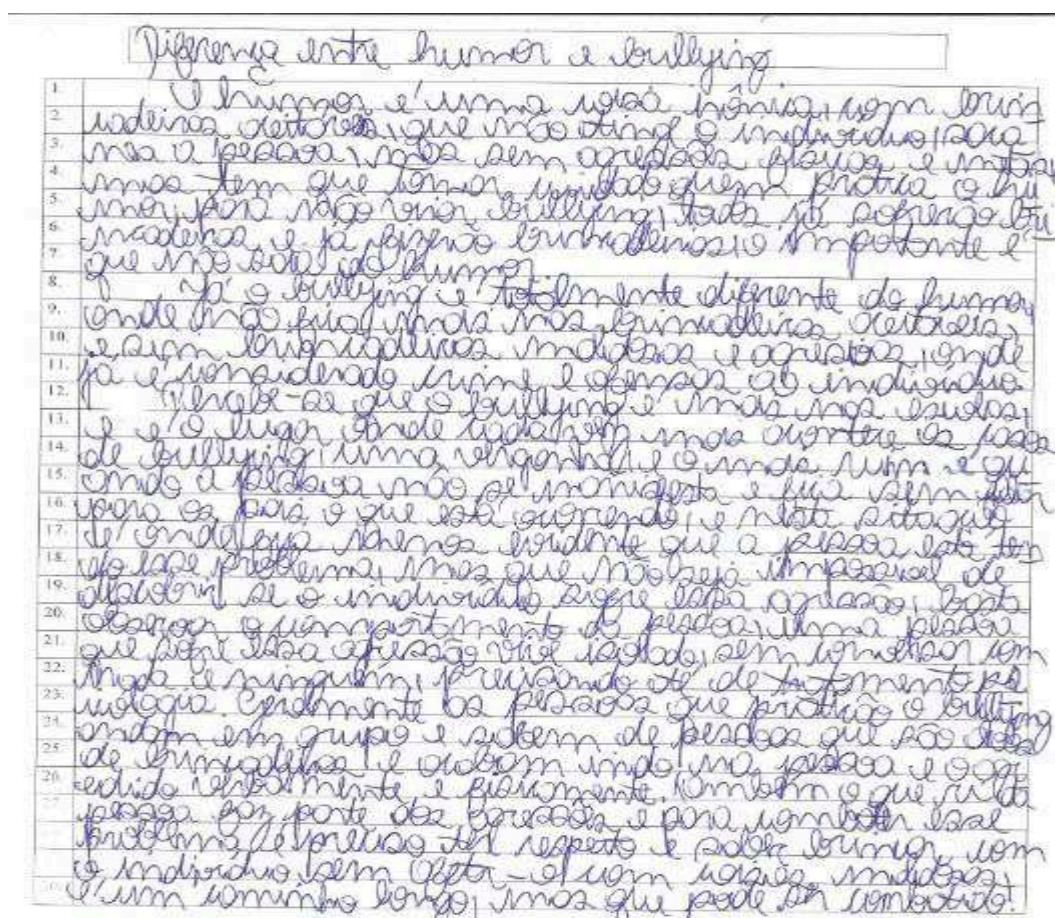
Cabe neste espaço, portanto, uma reflexão sobre como essa concepção de criatividade afeta o trabalho da professora. A partir de nossa análise, percebemos que a professora Monique, assim como a maioria dos professores, está determinada por uma concepção de criatividade predominante nas discursividades do cotidiano, baseada na produção de algo inusitado e espontâneo⁴⁰. A professora, por estar determinada por essa concepção de criatividade, perdeu o interesse pelo texto do aluno, corrigindo-o apenas em função da gramática normativa e da normatividade do gênero. A ideia do texto passou a não interessar no mo(vi)mento da correção, pois o aluno foi significado como não tendo nada a lhe dizer. Emergiu daí um “agarramento” ao domínio da língua escrita. Esse “agarramento” foi justificado pelo fato de ela ser professora de Língua Portuguesa. Concluimos, por

⁴⁰ Espontâneo no sentido em que resultaria de um *fiat lux* do sujeito.

consequente, que essa determinação afetou de modo negativo a relação discursiva estabelecida entre professora e alunos no processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa com base na produção textual.

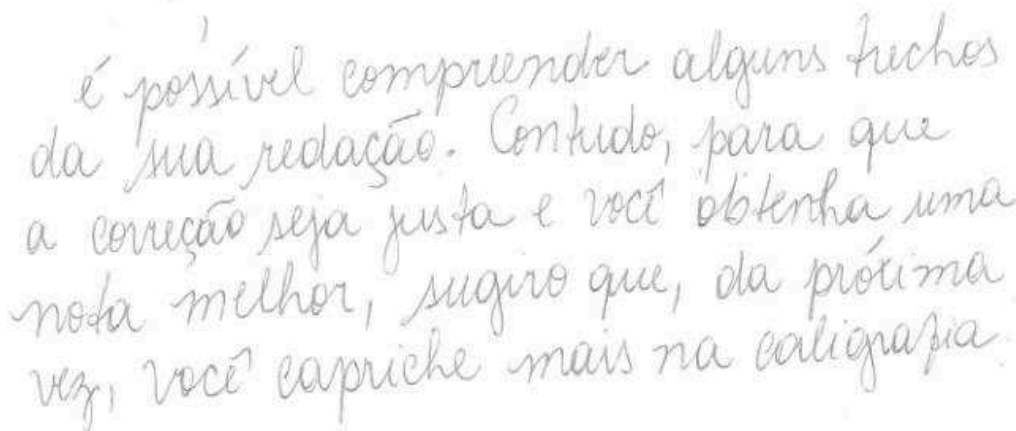
O objetivo da professora Monique, no estabelecimento da sequência didática, era o ensino da estrutura do gênero “texto de opinião”. Por estar determinada por essa concepção de criatividade, esse objetivo esvaiu-se no processo de realização da sequência didática. Dessa forma, a sequência didática perdeu sua função e tornou-se um pretexto para a escrita de um texto, uma vez que, para saber se o aluno seguiu a estrutura do gênero, é necessário analisar a construção significativa do texto e Monique não o fez. Ela, como a maioria dos professores, corrigiu predominantemente os erros visíveis, aqueles que não dependem da leitura do texto para serem localizados. Além disso, o aspecto visual do texto foi levado em consideração e, caso não estivesse esteticamente no padrão exigido pela professora, o texto não foi corrigido. A figura a seguir, retirada do nosso material de pesquisa, exemplifica bem essa colocação.

Figura 12: Produção textual do aluno Lucas



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Figura 13: Comentário da professora Monique na produção textual do aluno Lucas⁴¹



é possível compreender alguns trechos da sua redação. Contudo, para que a correção seja justa e você obtenha uma nota melhor, sugiro que, da próxima vez, você capriche mais na caligrafia.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Dos 40 textos produzidos, este foi o único que não foi corrigido, pois a professora Monique alegou não compreender a letra do aluno e que, na próxima vez, ele deveria atentar à caligrafia. Monique, assim como muitos outros professores, está determinada por esse modo de correção, o que não favorece o aluno como sujeito no exercício da língua escrita. Monique não oportunizou ao aluno Lucas a possibilidade de passar o texto a limpo, sob explicação da necessidade de o texto apresentar-se esteticamente legível e formalmente estabelecido no quadro da folha. Em relação aos demais textos, atentou fortemente aos aspectos gramaticais e formais do texto. Assim, foi observável uma postura tradicional de correção em Monique.

Da concepção de criatividade a que Monique estava determinada, uma concepção de fracasso escolar pode emergir, uma vez que ela os significou como incapazes de emitir sua própria opinião, como dito anteriormente. Assim, passa a circular a ideia de que os alunos não saberiam escrever, porque não possuem manejo adequado da língua escrita, uma vez que cometeram muitos erros gramaticais; também não saberiam argumentar, porque recorreram aos argumentos apresentados nos e pelos textos motivadores e, por isso, não conseguiram produzir um texto de opinião. Assim, questionamos: haveria mesmo esse “fracasso” nas produções escritas dos alunos? Não estaria o olhar de Monique afetado por discursividades *prêt-à-porter* que circulam em nossa sociedade, em especial no espaço político-simbólico escolar, e que significam o aluno como aquele que não sabe e que é incapaz de aprender?

Aqueles que são tocados por essas discursividades acabam projetando várias hipóteses para explicar essa situação sócio-histórica e ideologicamente construída. Pécora (1983), já na década de 80 do século XX, destacava esse “fracasso” no ensino de escrita em Língua

⁴¹ Este comentário foi feito no verso da folha da produção textual do aluno.

Portuguesa, poderia advir da desvalorização da área de humanas, devido a uma política educacional que exalta o meio técnico, fazendo com que essa ciência sofresse redução em suas verbas governamentais, bem como na procura por seus cursos.

Pécora (1983) também destacava que o ensino médio pouco prepara o aluno para as outras etapas, devido à falta de material didático, à burocratização do ensino, à precária infraestrutura da escola e a profissionais pouco preparados no exercício da função. Essas hipóteses-discursividades em circulação fazem significar o fracasso escolar como algo incontornável na em nossa sociedade. Essas discursividades, quer o professor queira, quer não, afetam-no de alguma forma. Em Monique, esse afetamento reflete-se no modo como ela valora o gesto de apropriação da língua escrita dos alunos, na produção textual realizada, como uma “colagem” inadequada dos textos motivadores.

Assim como Pécora (1983), Val (1999), também, se preocupa com o que fazer para tentar reverter esse “fracasso”. Segundo a autora, a compreensão do texto ocorrerá se forem avaliados os aspectos pragmáticos, ou seja, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade, bem como o aspecto semântico-conceitual, a coerência, a coesão, do texto. Isso vem ao encontro de nossa ideia, pois o texto deve ser lido e avaliado de acordo com esses aspectos. Segundo a linguista,

[a]valiar a informatividade significa, para mim, medir o sucesso do texto em levar conhecimento ao receptor, configurando-se como ato de comunicação efetivo. Esse sucesso depende, em parte, da capacidade do discurso de acrescentar alguma coisa à experiência do receptor, no plano conceitual ou no plano da expressão (imprevisibilidade). De outra parte, resulta do equilíbrio entre o que o texto oferece e o que confia à participação de quem o interpreta (suficiência de dados). (VAL, 1999, p. 32-33)

Sobre essa questão, de nossa perspectiva, o problema é a correção restringir-se aos aspectos gramaticais do texto. Garcia (2006), um estudioso da área, critica a obsessão em se preconizar o purismo linguístico nas aulas de Língua Portuguesa em prejuízo do valor de ensinar a pensar. Para ele, a gramática tem sim grande importância no processo de apropriação da língua escrita, mas a gramática deve estar em função da ideia de que o aluno, ao redigir um texto, intenta desenvolver. Para Garcia (2006), o “fracasso” no ensino da escrita em Língua Portuguesa com base na produção textual resulta da falta de repertório por parte do aluno e não da gramática que ele não domina. Segundo o autor,

[t]odos reconhecemos ser ilusão supor – como já dissemos – que se está apto a escrever quando se conhecem as regras gramaticais e suas exceções. Há evidentemente um mínimo de gramática indispensável (grafia, pontuação, um pouco de morfologia e um pouco de sintaxe), mínimo suficiente para permitir que o estudante adquira certos hábitos de estruturação de frases

modestas, mas claras, coerentes, objetivas. A experiência nos ensina que as falhas mais graves das redações dos nossos colegiais resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de ideias ou sua má concatenação. Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento, e porque não tem o que dizer, não lhe bastam as regrinhas gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor. Portanto, é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito da observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: ensinar, enfim, a pensar. (GARCIA, 2006, p. 301)

Do nosso ponto de vista, tanto a falta de repertório quanto o frágil domínio dos meandros e mecanismos da língua escrita afetam, de modo negativo, a produção textual do aluno. Com efeito, todos os aspectos constitutivos da produção de um texto devem ser considerados no processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa. E sinalizamos que o problema pode estar em outro lugar: no modo como as discursividades em circulação no espaço político-simbólico escolar significam os participantes do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Assim, finalizamos este trabalho de pesquisa afirmando que o conceito de criatividade de Monique constitui um problema à sua *postura professoral* no mo(vi)mento de ensino da escrita em Língua Portuguesa com base na produção textual. Intentamos, assim, mostrar que, a despeito dessa posição assumida pela professora Monique, os textos dos alunos constituem (re)criações dos textos motivadores que atendem à demanda da proposta de produção textual, o que expõe o olhar leitor à contradição experienciada por Monique.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. A crônica e o viver na e pela linguagem: narrativas escolares sob um olhar enunciativo. **Revista da Anpoll: leitura, escrita e criação: linguística.** Florianópolis, v. 1, n. 37, p. 94-119, jul-dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/39>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. S. 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: Editora Prismas, 2014. p. 193-220. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.774>

AGUSTINI, C. L. H.; ARAÚJO, E. D. **A (re) escrita em espaço escolar: a relação professor-saber-aluno.** 1.ed. Curitiba: Appris, 2019.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1970.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I.** Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II.** Campinas: Pontes, 2006.

BENVENISTE, E. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969).** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum (BNCC): Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 4 fev. 2018.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 109-125.

CAPPONI, M. G. **A escrita na escola: apre(e)ndendo as regras do jogo.** 2000. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269762/1/Capponi_MariaGracileia_M.pdf>. Acesso em: 2 set. 2018.

- CEREJA, W. R.; COACHAR, T. **Português Linguagens** – 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CORACINI, M. J. R. F. Análise do discurso na Linguística Aplicada In: CASTRO, S. T. R. de (Org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral Editora, 2003. p. 17-33.
- COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 50-62. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/43996170/346976314-e-book-textos-dissertativos-argumentativos-enem-2016>>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- DE NARDI, F. S. A estranha relação do sujeito com a língua materna: algumas reflexões sobre língua e identidade. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Org.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto alegre, RS: Nova Prova, 2008. p. 124-136.
- DIAS, L. F. Modos de enunciação e gêneros textuais: em busca de um novo olhar sobre gêneros de texto. In: FONSECA-SILVA, M. C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. (Org.). **Em torno da Língua(gem): questões e análises**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. São Paulo, SE/CENP, 1988.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar**. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- GERALDI, J. W. et al. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ILARI, R. Linguagem atividade constitutiva (ideias e leituras de um aprendiz). **Revista Letras**, v. 61, dez. 2003, p. 45-76. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/2881>>. Acesso em: 2 jun. 2018. <https://doi.org/10.5380/rel.v61i0.2881>
- KLEIMAN, A. B. Análise e produção de textos. In: PEREIRA, M. T. G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997. p. 261-283.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARINHO, M. S. **A (im)postura professoral no espaço da sala de aula: seus efeitos no ensino e na aprendizagem de escrita em língua portuguesa**. 2015. 214 f. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15484/1/%28Im%29posturaprofessoralespaco.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R.; DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (Org.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola, 2012.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

OLSON, D. R.; ORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, E. P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, C. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano, vol. 2, 2013. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/arquivos/pdf/eurbanoVol2_EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2018.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RASTIER, F. Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. In: BOUQUET, S. et al. **Langages** : diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui – figure, modèles et concept épistémologiques. Paris : Larousse, n. 129, 1998. p. 97-111. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_129_2149>. Acesso em: 2 set. 2018. <https://doi.org/10.3406/lgge.1998.2149>

RIOLFI, C. R. **A língua espreada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

RIOLFI, C. R.; MAGALHÃES, M. M. M. Modalizações nas posições subjetivas durante o ato de escrever. **Estilos da Clínica**, v. 13, n. 24, 2008. p. 98-121. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68524>>. Acesso em: 2 jun. 2018. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i24p98-121>

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. Ed. São Paulo: Globo, 1995.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VAL, M. G. C. Redação escolar: um gênero textual? In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 64-72. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/43996170/346976314-e-book-textos-dissertativos-argumentativos-enem-2016>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

VIEIRA, A. L. M. Um olhar sobre o espaço escolar. In.: **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 4, n. 1, 2003. p. 43-54.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. O texto eletrônico e os gêneros do discurso. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos – Veredas**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, 2000. p. 51-57. Disponível em: <<https://veredas.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/477/420>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Anexos

ANEXO A: PLANO DE AULA

PLANO DE AULA – REDAÇÃO⁴²

Gênero: texto de opinião

Tipo: dissertativo-argumentativo

Tema: Bullying

Aula 1: 04/12/2017 (50 minutos)

1. Entregar textos motivadores.
2. Colar no caderno.
3. Leitura coletiva (cada aluno lê um texto).
4. Discussão do tema.
5. Anotar no quadro as principais ideias discutidas. Pedir para que os alunos escrevam no caderno.

Aula 2: 05/12/2017 (50 minutos)

1. Passar no quadro como se estrutura um texto do gênero opinião.
2. Entregar os dois textos de opinião. Colar no caderno.
3. Atividade: retirar dos textos as partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) que compõem o texto de opinião.
4. Para Casa: pesquisar e colar no caderno 1 texto de opinião e demarcar as partes que o compõem.

Aula 3: 06/12/2017 (50 minutos)

1. Início da escrita da redação.
2. Entregar folha de redação para passar o texto a limpo.

⁴² Transcrição do plano de aula entregue pela professora Monique às pesquisadoras.

3. Terminar o texto na sala da aula.

Aula 4: 07/12/2017 (50 minutos)

1. Término das redações
2. Pedir para os alunos responderem ao *post* no *Facebook*, dando continuidade à discussão do tema.

*Dificuldades observadas:

- perguntas sobre mínimo e máximo de linhas.
- os alunos diziam que não conseguiam escrever um texto com a sala agitada.
- os alunos alegavam não ter ideias/argumentos para desenvolver o tema.
- os alunos demandavam meu auxílio o tempo toda na elaboração dos parágrafos, mas, fiz o máximo para não opinar na construção dos argumentos.

ANEXO B:
TEXTOS PARA O ENSINO DA ESTRUTURA DO GÊNERO

Texto 1

Bullying e Violência nas Escolas

A violência na escola tanto física quanto psicológica está aumentando consideravelmente e ganhando destaque na mídia. É considerado bullying: chutar, zoar, bater, ameaçar, e várias outras maneiras de humilhação. Esta situação é muito preocupante para toda a sociedade. O que fazer? O bullying é tão antigo quanto a existência da escola. Infelizmente acontece em todo o mundo. A situação é preocupante, muitos alunos sofrem violência por serem diferentes, mas é claro que o problema não está nessas pessoas e sim nos que se sentem superiores, poderosos. Parte dos alunos que sofreram bullying são praticantes.

Muitos sofrem calados e se tornam adultos agressivos, é aquela velha história, "violência gera violência". Outros além de não procurarem ajuda acabam se isolando tanto e se sentindo tão humilhados que chegam a cometer suicídio. Baixa autoestima, medo, angústia, diminuição no rendimento escolar, aumento do pedido de dinheiro aos pais, não querer ir à escola, entre inúmeras outras são consequências do bullying que podem refletir em toda a sociedade, esses agressores possuem grandes chances de se tornarem adultos revoltados, criminosos e até mesmo criarem uma gangue perigosa.

É preciso que familiares e professores estejam atentos aos sintomas, pois, geralmente as vítimas não procuram ajuda. Não adianta mudar de escola, pois o problema acontece em todo o mundo. Após notar esse comportamento anormal é preciso procurar ajuda de um psicólogo. Seria importante também que todos os professores tivessem um conhecimento que fosse capaz de analisar a mudança de comportamento dos alunos pra que não resolvam o problema tarde demais.

Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/contendo/artigos/idiomas/bullying-e-violencia-nas-escolas/15010>

Texto 2

Bullying entre os jovens

A infância e a adolescência são fases essenciais e que precisam ser respeitadas, esse período de transição e formação direciona os passos do indivíduo adulto. A palavra adolescência tem origem no latim "adolescere" e significa "fazer-se homem/mulher", essa fase é caracterizada pelas transformações físicas e psicológicas, que dão origem a certos comportamentos. É exatamente por este motivo que apresentei, em novembro de 2009, o Projeto de Lei 1.239.

O PL institui o Programa de combate ao "bullying" nas escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. O bullying é definido como um ato de agressão intencional e repetida por meio de violência física e psicológica, de forma cruel e intimidadora. Isso pode ocasionar desequilíbrio emocional na criança ou no adolescente. O aluno sofre com gozações, insultos, apelidos constrangedores que levam a vítima à exclusão social. Essas atitudes agressivas, que geralmente ocorrem de maneira intencional e repetitiva, causam angústia e dor. O bullying é considerado a violência da modernidade, e na maioria dos casos age de forma silenciosa e, por esse motivo, os pais nem sempre percebem. Isso pode influenciar diretamente na autoestima dessa criança.

Estudos feitos pela pedagoga Cleodelice Aparecida Zonato Fante com dois mil estudantes de 5ª a 8ª séries do Brasil, mostram que, entre 2000 e 2003, 49% dos alunos estavam envolvidos com o bullying: 22% eram vítimas, 15% eram agressores e 12% eram vítimas agressoras. A vítima geralmente tem algum traço destoante do modelo imposto pelo grupo e, por isso, torna-se hostilizada em público, o que para alguns colegas é algo completamente normal.

Imagine-se vivendo em um ambiente de gozações, violência e falta de respeito. Até mesmo para nós adultos é muito difícil suportar de forma passiva esse tipo de situação, imagine para um uma criança ou jovem que muitas vezes nem sabe se defender. Para essas pessoas o simples hábito de ir à escola pode tornar-se um martírio, deixando traumas por toda a vida. É fundamental que tanto a família quanto a escola assumam a responsabilidade de formar e informar os jovens para que esses não se tornem o indivíduo agressor, mas sejam maduros a ponto de respeitar seu colega de sala.

É importante que as escolas e os profissionais estejam preparados para receber os alunos que sofrem com o bullying. As instituições também devem intervir sempre que necessário, e o agressor precisa ser punido. Além disso, o espectador, que é aquele que presencia as situações e não interfere, não pode omitir esse fato. Os pais também exercem uma função fundamental, devem ficar atentos às reações e comportamentos de seus filhos. Para alguns as gozações podem ser saudáveis, mas para esses jovens, essa espécie de agressão pode mudar drasticamente as suas vidas.

*Gilmaci Santos é deputado pelo PRB e presidente estadual do partido. Também participa das comissões de Defesa dos Direitos do Consumidor e de Economia e Planejamento.

Disponível em: <https://al-sp.jusbrasil.com.br/noticias/2161508/opiniao-bullying-entre-os-jovens>

ANEXO C:
PROPOSTA DE REDAÇÃO

PROPOSTA DE REDAÇÃO

TEXTO I

Bullying: é preciso levar a sério ao primeiro sinal

Esse tipo de violência tem sido cada vez mais noticiado e precisa de educadores atentos para evitarem consequências desastrosas.

Entre os tantos desafios já existentes na rotina escolar, está posto mais um. O bullying escolar – termo sem tradução exata para o português – tem sido cada vez mais reportado. É um tipo de agressão que pode ser física ou psicológica, ocorre repetidamente e intencionalmente e ridiculariza, humilha e intimida suas vítimas. "Ninguém sabe como agir", sentencia a promotora Soraya Escorel. [...] "As escolas geralmente se omitem. Os pais não sabem lidar corretamente. As vítimas e as testemunhas se calam. O grande desafio é convocar todos para trabalhar no incentivo a uma cultura de paz e respeito às diferenças individuais", complementa.

A partir dos casos graves, o assunto começou a ganhar espaço em estudos desenvolvidos por pedagogos e psicólogos que lidam com Educação. Para Lélío Braga Calhau, promotor de Justiça de Minas Gerais, a imprensa também ajudou a dar visibilidade à importância de se combater o bullying e, por consequência, a criminalidade. "Não se tratam aqui de pequenas brincadeiras próprias da infância, mas de casos de violência, em muitos casos de forma velada. Essas agressões morais ou até físicas podem causar danos psicológicos para a criança e o adolescente facilitando posteriormente a entrada dos mesmos no mundo do crime", avalia o especialista no assunto. Ele concorda que o bullying estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita.

(Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-preciso-levar-serio-431385.shtml>>.)

TEXTO II

O espectador também participa do bullying?

Sim. É comum pensar que há apenas dois envolvidos no conflito: o autor e o alvo. Mas os especialistas alertam para esse terceiro personagem responsável pela continuidade do conflito.

O espectador típico é uma testemunha dos fatos, pois não sai em defesa da vítima nem se junta aos autores. Quando recebe uma mensagem, não repassa. Essa atitude passiva pode ocorrer por medo de também ser alvo de ataques ou por falta de iniciativa para tomar partido.

Também são considerados espectadores os que atuam como plateia ativa ou como torcida, reforçando a agressão, rindo ou dizendo palavras de incentivo. Eles retransmitem imagens ou fofocas. Geralmente, estão acostumados com a prática, encarando-a como natural dentro do ambiente escolar. "O espectador se fecha aos relacionamentos, se exclui porque acha que pode sofrer também no futuro.

Se for pela internet, por exemplo, ele 'apenas' repassa a informação. Mas isso o torna um coautor", explica a pesquisadora Cléo Fante, educadora e autora do livro *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz*.

(Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-escola-espectador-tambem-participa-bullying-610506.shtml>>.)

TEXTO III

O que acontece quando jovens leem tuítes maldosos sobre si



O programa de TV americano “Jimmy Kimmel Live” tem um quadro de comédia chamado “Mean Tweets” (ou “Tuítes Maldosos”, em português), onde artistas e famosos leem tuítes negativos sobre si próprios diante de uma câmera.

Em geral, a maioria dos convidados faz pouco caso dos comentários maldosos e

alguns até respondem com humor, à exemplo do presidente dos EUA, Barack Obama, “vítima” mais recente do quadro.

Mas se os famosos em geral costumam rir das críticas, crianças e jovens podem sofrer profundamente.

Para alertar sobre os perigos do cyberbullying, a rede Canadian Safe School Network, que busca coibir tais práticas cruéis no ambiente escolar, resolveu mostrar o que acontece quando jovens leem tuítes maldosos sobre si mesmos.

Num dos quadros, uma menina, claramente abalada, lê a mensagem curta e grossa: “Ninguém gosta de você. Faça um favor. Se mate”.

(Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/o-que-acontece-quando-jovens-leem-tweets-maldosos-sobre-si>>.)

TEXTO IV

Humor não é bullying



Olhem bem para a foto ao lado.

Sou eu. Ou melhor, era eu, quando eu tinha uns quatro ou cinco anos. Eu era estranha.

A começar pelo imenso volume vertical do meu cabelo, uma coisa *mezzo* Marge Simpson, *mezzo* Elvira Rainha das Trevas. O volume é tão vertical, mas tão vertical, que invade o título da revista fictícia “A Criança”. E por pouco não vai ao infinito e além, ultrapassando até mesmo os limites da foto em questão.

Trata-se de uma “edição especial” como diz o lettering. Contendo “beleza”, “simplicidade dos traços”, “estilo infantil” e, é claro, “vitória da qualidade”. Meu rosto, como vocês podem ver, possui um lado obscuro. O Pink Floyd se inspirou

nessa foto para compor “The Dark Side of The Moon”.

Eu poderia passar o dia mencionando os detalhes dessa rica montagem, de uma Era Pré-Photosopiana, mas vou me resumir ao que realmente importa agora: eu era estranha.

E uma pessoa com esse nível de estranheza aprende desde cedo o que é ser alvo de piadas. Se hoje eu consigo rir e fazer os outros rirem com isso, é porque um longo caminho já foi e continua sendo percorrido.

Não existe nada mais fácil do que sacanear quem já é frequentemente sacaneado. É tiro certo, todos vão achar graça. Mas aí não estamos falando de humor. O nome disso é bullying.

(Disponível em: <<http://www.adoravelpsicose.com.br/2011/10/humor-nao-e-bullying.html>>.)

Com base na leitura dos textos acima, faça um **texto de opinião** sobre o seguinte tema “**Diferença entre humor e bullying**”.

INSTRUÇÕES:

- 1 – A redação deve ser escrita **à tinta**, sem rasuras.
- 2 – Desenvolva seu texto em prosa; não redija narração nem poema.
- 3 – Faça o **rascunho** em folha à parte e depois **passe a redação a limpo** na folha que será entregue ao professor.
- 4 – O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- 5 – O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.

ANEXO D:
TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Bullying simplesmente horrível

1. Vida com Bullying é bem fácil. O humor se resume
2. em uma brincadeira, de mal gosto mais continua
3. sendo uma brincadeira. Muitas pessoas pratica Humor
4. com a família e os amigos. Bullying é bem diferente
5. de Humor, bullying é praticado muitas das vezes com
6. pessoas desconhecidas.

7. O Humor é mais praticado com a família, amigos
8. e colegas porque não considerado Bullying é conside-
9. rado uma brincadeira. Muitas das vezes a pessoa
10. pratica com ela mesma falando como eu sou
11. estúpida, como eu sou feia.

12. O Bullying acontece muito nas escolas pois os
13. adolescentes são os que mais pratica bullying
14. um com o outro tipo chamando de gorda, palito,
15. banguelo, petro bullying é simplesmente considerado
16. horrível, ruim etc.

17. Podemos ajudar as pessoas pararem de praticar
18. bullying podemos parar de rir quando o bullying
19. estiver sendo praticado, fazer palestras contra o
20. bullying e conscientizar as pessoas, juntos vamos
21. diminuir o bullying.

22.
23.
24.
25.

Bullying

1. O termo, especificamente no mundo da psicologia -
2. para humilhação e intimidação das vítimas, vem da
3. a "promotora" de certos comportamentos.
4. O termo não vem de uma única palavra, mas de
5. palavras de origem grega. O prefixo "bullo" e
6. "tor" são de origem latina e significam "chamar
7. e chamar". O sufixo "bullo" é de origem grega e
8. significa "chamar".
9. O termo vem de uma palavra grega que significa
10. "chamar".
11. O termo vem de uma palavra grega que significa
12. "chamar".
13. O termo vem de uma palavra grega que significa
14. "chamar".
15. O termo vem de uma palavra grega que significa
16. "chamar".
17. O termo vem de uma palavra grega que significa
18. "chamar".
19. O termo vem de uma palavra grega que significa
20. "chamar".
21. O termo vem de uma palavra grega que significa
22. "chamar".
- 23.
- 24.
- 25.
- 26.

Humor e Bullying

1.	
2.	Humor e Bullying, duas atitudes completamente opo-
3.	los uma da outra. É normal brincar, zoeir e fazer pi-
4.	adas com os amigos, mas a partir do momento que a pi-
5.	ada ofende a pessoa, passa de humor para Bullying.
6.	Em todo lugar que você for, vai encontrar o humor
7.	entre os grupos de amigos, principalmente na escola. Eles
8.	fazem piadas entre si e estão sempre rindo, sem deixar como
9.	forma. Quando se trata de humor, a piada é bem aceita
10.	dos dois lados, tanto por quem faz a piada, quanto por quem
11.	recebe. Porém quando esse humor começa a ofender a pes-
12.	soa e se passa a ser algo constante, ele transforma em
13.	Bullying.
14.	O Bullying é algo completamente sério. Nem toda ví-
15.	tima sabe reagir e superar os piadas, e alguns tomam
16.	medidas drásticas, como tirar a própria vida ou até mes-
17.	mo tirar a vida de outros.
18.	Devemos dar alguns tipos de Bullying, e podemos
19.	começar aprendendo a respeitar o próximo, independente se
20.	é grande, baixo, verde, magro, branco, magro, uma escola
21.	ou aparelho, ou tem um estilo e opinião diferente do seu.
22.	É também esse "Se não poder cobrar respeito, de quem com-
23.	pre receber", assim já contada por filho de Jota e MC
24.	Karacikim.
25.	
26.	

Humor e bullying andam juntos?

1.	<p>Uma corrente que está em pauta nos dias de hoje e tem se estendido graças a internet, é sobre o bullying, tanto em escolas, nos ruas, principalmente entre jovens e adolescentes. Mas terá que bullying se justifica como humor?</p>
2.	
3.	
4.	
5.	<p>Humor é a ato ou fato engraçado que agrada a um determinado número de pessoas ou em sua totalidade. Em tempos antigos, os "humoristas" que é uma pessoa ou grupo que tenta e em sua maioria consegue transparecer o humor para as pessoas por meio de rios e diálogos. Mas com o tempo começou a aparecer pessoas que humilham e ofendem e outros como estropados para ser "engraçados" utilizando a famosa bullying.</p>
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	<p>O bullying é a prática de pilgar/humilhar uma pessoa por hábitos, atos, cores e racial, a famosa "guerra". Tem diferentes cores, uma pessoa ataca que pratica com a sua conscientemente, um amigo que pratica COM a sua conscientemente e até pessoas que praticam uns com os outros. Tem pessoas que não ligam, os que leem na brincadeira e os que realmente se importam, mas independente do fato, se tem ou não sua permissão, ainda é bullying.</p> <p>Muitas cores tem aparecido sobre pessoas que utilizam a realidade que viveu, dois termos são semelhantes, mas não que realmente não? Ai depende do pessoa e relação. Se a pessoa que sofre o bullying realmente não se sente ofendida ou coisado do tipo, então do não liga. Pode ser pelo fato que ela tem com isso, de pelo fato de não ler na brincadeira, mas se por um único momento isso faz mal a alguém, independente do que for, a mesma mente não NÃO é humor, mas é engraçado e é crime!</p>
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	

ANEXO E:
TEXTOS CORRIGIDOS PELA PROFESSORA

Bullying simplesmente horrível

mas

019
3,0

1. Vida com Bullying é bem fácil. Quem se resume
2. ~~uma~~ uma brincadeira de mal gosto mais continua
3. sendo uma brincadeira. Muitas pessoas praticam Humor
4. com a família e os amigos. Bullying é bem diferente
5. de Humor, bullying é praticado muitas das vezes com
6. pessoas desconhecidas. *Relacione os períodos. Use conectivos.*
7. O Humor é mais praticado com a família, amigos
8. e colegas porque não é considerado Bullying e conside-
9. rade uma brincadeira. Muitas das vezes a pessoa
10. pratica com ela mesma falando como eu ~~estou~~
11. estava, como ~~eu sou~~ sou lula.
12. O Bullying acontece muito nas escolas pois os
13. adolescentes são os que mais pratica Bullying
14. ~~um~~ com os outros tipo chamando de gordo, palito,
15. banguelo, ~~patro~~ bullying é simplesmente considerado
16. horrível, ruim, etc. *patro*
17. Podemos ajudar as pessoas ~~para~~ pararem de praticar
18. bullying, podemos parar de rir quando o bullying
19. estiver sendo praticado, fazer palavras contra o
20. bullying e conscientizar as pessoas, juntos vamos
21. diminuir o bullying. *Verifique a repetição da pa-*
22. *lavra bullying*
- 23.
24. *Padronize a caneta azul ou preta.*
- 25.
26. *Complete as linhas.*

Bullying

20/11/20

1. Ocorre, habitualmente no mundo todo e a vítima -
 2. é agredida e intimidada suas vítimas. Acontece
 3. a "bullying" no sentido propriamente dito.
 4. O país não tem uma legislação específica. As vítimas
 5. sofrem e os agressores se sentem. O desejo de justiça
 6. leva para que não tenham a mesma cultura de paz
 7. e respeito às diferenças individuais; complemento.
 8. O assunto tem sido um grande assunto em escolas X X
 9. desenvolvidos por psicólogos e pedagogos que lidam
 10. com educação. Há um trabalho de pesquisa em
 11. escolas públicas de infância, mas de forma de atividades
 12. em muitos casos de forma a ser.
 13. Se o bullying for feito internet por exemplo, ele
 14. "não" oferece a informação. Mas isso é o mesmo tipo
 15. de "cyberbullying", explica a pesquisadora e vice coordenadora
 16. do Centro de Estudos de Bullying. Segundo ela
 17. a violência nos estudos e estudos para a paz.
 18. O bullying não é só por escolas, "mas é um
 19. que mais é praticado o bullying" de e praticado
 20. na vida cotidiana de todos e de um caso.
 21. O bullying deve ser evitado. o estudo como:

Não autor

- => Faça uma linha. O que quis dizer?
- => Complete as linhas, respeite a margem.
- => Faça um texto com as suas ideias. Não copie trechos dos textos motivadores; você pode até se inspirar, mas não copiar.

Humor e Bullying

(14)
20

1. Humor e Bullying, duas atitudes completamente opo-
2. sitas uma da outra. É normal brincar, zoeirar e fazer pi-
3. das com os amigos, mas a partir de momento que a pi-
4. da ofende a pessoa ~~passa~~ de humor para Bullying.

5. Em todo lugar que você for, vai encontrar o humor
6. entre os grupos de amigos, principalmente na escola. Eles
7. fazem piadas entre si e até sempre riem, sem levar como
8. ofensa. Quando se trata de humor, a piada é bem aceita
9. das duas partes, tanto por quem faz a piada quanto por quem
10. ri. Porém, quando esse humor começa a ofender a pes-
11. soa e ~~se~~ passa a ser algo constante, se transforma em
12. Bullying.

13. O Bullying é algo completamente sério. Não toda ví-
14. tima sabe reagir e superar as piadas, alguns tomam
15. medidas drásticas, como tirar a própria vida ou até mes-
16. mo tirar a vida de alguém.

17. Devemos tomar qualquer tipo de Bullying e podemos
18. começar aprendendo a respeitar o próximo, independente se
19. é grande, baixo, gordo, magro, branco, negro, rico, pobre
20. ou qualquer um, tem um estilo e opinião diferente de você.
21. É bem conhecido: "Se não pode receber respeito de quem com-
22. o respeita", assim já contada por Sinto de Judo e MC
23. Kemsikim.

24

25

26

ANEXO F:
POST DO FACEBOOK

  está com    

De acordo com uma estudante, "o garoto praticou o crime porque sofria bullying.

Qual sua opinião a respeito do tema "bullying"? Isso, realmente, acontece nas escolas ou não passa de uma simples brincadeira? Quais as possíveis intervenções pra que isso não ocorra?



G1.GLOBO.COM

Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro

 Curtir  Comentar  Compartilhar

ANEXO G:
TEXTO MOTIVADOR DO POST DO FACEBOOK

09/09/2018

Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro | Goiás | G1

globo.com g1 ge gshow videos

ENTRE

GOIÁS

Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro

Um estudante de 14 anos atirou no fim da manhã desta sexta-feira (20) dentro do Colégio Goyases, escola particular de ensino infantil e fundamental, em Goiânia. De acordo com o Corpo de Bombeiros e Polícia Militar, dois estudantes morreram e outros quatro ficaram feridos na unidade, localizada no Conjunto Riviera, bairro de classe média.

<https://g1.globo.com/goias/noticia/escola-tem-tiroteio-em-goiania.ghtml>

1/15

09/09/2018

Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro | Goiás | G1

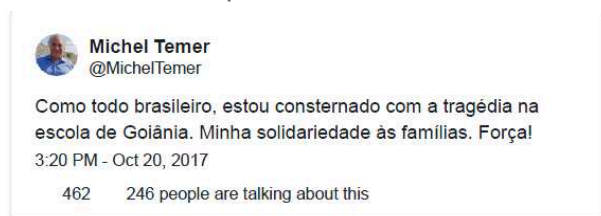
O crime ocorreu às 11h50. Testemunhas relataram ao **G1** que o adolescente, que cursa o 8º ano e é filho de policiais militares, estava dentro da sala de aula e, no intervalo, tirou da mochila a arma, uma pistola .40, que pegou da mãe em casa, e efetuou os disparos. Em seguida, quando ele se preparava para recarregar o revólver, foi convencido pela coordenadora a travar a arma.

- **Veja quem são os mortos e feridos no ataque**

Os estudantes João Vitor Gomes e João Pedro Calembro, ambos de 13 anos, morreram no local. Já outros quatro alunos, sendo três meninas e um menino, ficaram feridos e foram socorridos (*veja os estados de saúde abaixo*).

Luto

Nesta tarde, o presidente da República, Michel Temer (PMDB), lamentou nas redes sociais a tragédia em Goiânia. Ele se disse "consternado" e expressou "solidariedade às famílias".



O Governo do Estado de Goiás também divulgou nota lamentando "profundamente a tragédia ocorrida no Colégio Goyases, em Goiânia, e decreta luto oficial por três dias em solidariedade a todos os envolvidos no lamentável acontecimento".

O texto diz que o governador em exercício, José Eliton (PSDB), cancelou todos os compromissos de sua agenda pública desta sexta-feira (20) "para acompanhar a evolução dos fatos e, sobretudo, prestar apoio às famílias e à comunidade escolar alcançada, determinando a todos os órgãos governamentais especial atenção às demandas resultantes da trágica ocorrência".

A Prefeitura de Goiânia também lamentou o crime. "Nesse momento de dor, em que se busca respostas para tamanho absurdo, a prefeitura se solidariza com as vítimas e seus familiares e expressa os mais sinceros sentimentos pelas irreparáveis perdas de vidas tão jovens e que tinham todo um futuro pela frente. Pela relevância do ocorrido e das vidas ceifadas, o excelentíssimo senhor prefeito Iris Rezende decreta luto oficial de três dias no âmbito do município de Goiânia".

Escola

O Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (Sepe) de Goiânia junto ao Conselho Estadual informou à TV Anhanguera, por meio de nota, nesta sexta-feira, que estão dando todo apoio à escola e aos parentes dos alunos da instituição.

Ainda conforme os órgãos, representantes foram até o colégio, conversaram com professores e direção e apuraram que o estudante autor dos disparos não apresentava comportamento suspeito. O texto destaca que as aulas no Colégio Goyases estão suspensas sem previsão de retorno.

O que se sabe até agora:

Sequência de fatos:

- Colegas relatam que ouviram um barulho.
- Em seguida, os colegas viram o adolescente tirando a arma da mochila e atirando para todos os lados.
- Alunos correram para fora da sala de aula.
- Assim que descarregou o cartucho, o aluno se preparava para recarregar a arma.
- Estudante foi convencido pela coordenadora a travar a arma.

Bullying

O suspeito dos disparos está apreendido, segundo confirmou ao **G1** o coronel da Polícia Militar Anésio Barbosa da Cruz. "Informações preliminares dão conta que ele estaria sofrendo bullying, se revoltou contra isso, pegou a arma em casa e efetuou os disparos", disse.

Um aluno de 15 anos, que estava na sala no momento do tiroteio, **também contou que o adolescente era vítima de chacotas.**

"Ele sofria bullying, o pessoal chamava ele de fedorento, pois não usa desodorante. No intervalo da aula, ele sacou a arma da mochila e começou a atirar. Ele não escolheu alvo. Aí todo mundo saiu correndo", relatou o estudante.

- **Adolescente suspeito de matar a tiros dois colegas sofria bullying, diz estudante**

O suspeito foi levado à sede da Delegacia de Polícia de Apuração de Atos Infracionais (Depai) e, em seguida, encaminhado para o IML para os exames de corpo de delito. De acordo com o assessor da gerência do IML, Adolfo Santiago, o estudante foi submetido ao procedimento padrão em situações que envolvem crimes.

"O adolescente passou pelo exame de corpo de delito feito em todos os trazidos pela polícia para ver se há alguma lesão. Ele fez esse exame e foi liberado. Sobre o resultado, se estava ferido ou não, não podemos dar nenhuma informação", disse ao **G1**.

Após o exame, o adolescente voltou à Depai, onde foi ouvido. Os pais dele, que são policiais militares, também devem prestar depoimento na unidade.

Feridos

Os baleados foram socorridos pelo Corpo de Bombeiros e pelo Grupo de Radiopatrulha Aérea (Graer) da Polícia Militar. Três deles estão no Hospital de Urgências de Goiânia (Hugo) e um no Hospital de Acidentados.

- **Yago Marques** – 13 anos - Foi atingido no tórax com menor gravidade e não precisou passar por cirurgia. Ele respira normalmente, está acordado, conversando e internado na enfermaria.
- **Isadora de Moraes** – 14 anos - Internada na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) do Hugo. Ela levou um tiro no tórax que perfurou o pulmão, passou por uma cirurgia para drenagem do tórax e está em estado grave, na UTI e respirando com ajuda de aparelhos. Ela ainda corre risco de vida.
- **Lara Fleury Borges** – 14 anos - Está internada na enfermaria do Hospital dos Acidentados em estado estável e respirando espontaneamente.
- **Marcela Rocha Macedo** – 13 anos - Ela também foi baleada no tórax, teve o pulmão esquerdo perfurado, passou por cirurgia e está internada na enfermaria. Paciente está consciente e respirando sem aparelhos.

Pânico

Uma estudante de 15 anos relatou que, quando ouviu o primeiro disparo, não imaginou que fosse um tiro.

"Pensei que eram balões estourando porque amanhã seria nossa feira de ciências. Depois, ouvimos o barulho novamente e alguém gritou 'é tiro'. Aí começou o desespero", contou.

Outra colega, de 13 anos, disse que ficou em pânico. Ela contou que todos saíram correndo da sala.

"Ele saiu dando tiro em todo mundo da sala. Eu segurei na mão da minha amiga e fui até a polícia. Não sabia o que fazer", disse ela.

"Ele lia livros satânicos, falava que ia matar alguns dos colegas. Um dos garotos que foi morto falava que ele fedia e chegou a levar um desodorante para sala", contou.

O G1 entrou em contato com o Colégio Goyases e foi informado pela coordenadora que toda a equipe está "consternada" e que a administração da escola não irá se manifestar por enquanto.

A escola tem turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com crianças e adolescentes de idades entre 6 e 15 anos.

ANEXO H:
COMENTÁRIOS NO *POST* DO *FACEBOOK*

O Bullying não é uma brincadeira, na vdd começa como uma simples brincadeira. Eu acho que até nas melhores escolas o Bullying está presente mas as vítimas não falam pq são ameaçadas :')

Curtir · Responder · 40 sem



O Bullying nunca será uma brincadeira e isso está presente em todos os tipos de escolas. Acho que os profissionais deveriam conversar com os alunos e sempre passar o tema nas escolas

Curtir · Responder · 40 sem



#soucontraobullying
O bullying não é legal, não é uma brincadeira, não é uma palhaçada Bullying e coisa séria e pode fazer uma pessoa sofrer eternamente

Curtir · Responder · 40 sem



O bullying não é brincadeira! Quem o comete está sendo tolo por não respeitar a diferença do outro. #bullyingomaldoséculo

Curtir · Responder · 40 sem



Não tem nem o q falar!
Quem pratica esquece quem recebe não
#Bullyngcrime

Curtir · Responder · 40 sem



Com frequência, o caminho correto é o que pode ser mais duro de seguir. Mas o caminho duro é também o que te fará crescer como um ser humano.

Curtir · Responder · 40 sem



GOOGLE



Curtir · Responder · 39 sem

Bullying é algo que não é brincadeira, e não possa haver nem em escola nem fora dela, que pratica se lembrará disso pelo resto da vida, com Deus e a professora Priscilla também disse : não faça com os outros o que não queres que faça com você

Curtir · Responder · 40 sem



Na minha opinião quem pratica o bullying é uma pessoa escrota ... E as pessoas deviam ter mais respeito umas com as outras !!

Curtir · Responder · 40 sem



Quando chegar opino. Mas acho um pouco ao contrário.

Curtir · Responder · 40 sem



Quem pratica não sente, e quem não liga é por que não e por si próprio 😞 Não pratique Bullying !

Curtir · Responder · 40 sem



Pra mim isso é uma coisa de mlk pq a pessoa fzr uma coisa dessa com outra pessoa ela tem q ter algum problema tbm eu nunca fiz e nunca farei mal a uma pessoa para ela ficar sofrendo q ainda pod acontecer o pior de ate praticar um suicidio

Curtir · Responder · 40 sem



Bom, vai depender muito do tipo de bullying que ele vai estar sofrendo, se for só um apelido besta que colocaram dele ok, todo mundo passa/passou por isso. Agora se for um bullying pesado com uma intenção de humilhar de verdade a pessoa, tipo pendurar ele num post, roubar as coisas dele, abaixar a calça dele ou até mesmo violência física, a pessoa precisa avisar a algum responsável, diretor ou sei lá. Pra alguém fazer um crime desses, provavelmente o bullying que ele sofria era bastante pesado, porque ninguém faria isso só por um apelido ou coisa parecida

Curtir · Responder · 40 sem



#Bullyingtemqueacabar

Pra mim, quem faz isto, é pra se exibir e usa isto como téc. de defesa, pra ninguém os atacá-los. Deveriam ser punidos com serviços prestados na própria escola ou comunidade.

Curtir · Responder · 40 sem



O BULLYNG é uma prática horrível pois isso começa cm uma brincadeira e do nada vira um crime. Isso acontece sim mas os responsáveis nn ficam sabendo pois as vítimas nn contam por medo. As vítimas TEM q falar cm responsáveis e pedir sigilo. Ou os professores/responsáveis tem q falar cm amigos ou conhecidos da vítima. #JuntosPeloFimDoBULLYNG!

Curtir · Responder · 40 sem



Existe um salto entre a brincadeira e o bullying. Quando você sabe que a pessoa está de acordo com a brincadeira que você faz, sem se magoar ou achar ruim, não há problemas. Mas quando você está atingindo uma pessoa com suas palavras, deve ter a consciência e o discernimento de parar por aí! Não são todos que sabem lidar com o Bullying, alguns podem se distanciar de tudo e guarda pra si, isso pode levar até o suicídio. Saiba brincar e fazer sua crítica de forma construtiva pra pessoa. Não faça chacota de ninguém!

Curtir · Responder · 40 sem



Bullying é uma brincadeira de mal gosto que pode acabar até em morte, na maioria das vezes o bullying é praticado por adolescentes em escolas tipo brincadeira com pessoas além do pesso e até mesmo com pessoas magras

Curtir · Responder · 40 sem



9 amigos em comum

Eu já sofri bullying na escola , eu sei o tanto q é ruim ser humilhado , ninguém te aceita nos grupos de trabalho , machuca de mais 😞😞😞😞😞

Curtir · Responder · 34 sem



Um erro que to notando que estão comentando é afirmar que brincadeira também não pode por ser uma "prática" de Bullying.

Eu discordo e a Maria e a Vitória já explicou o porquê. Só vou reafirmar.

Quando você está com algum amigo ou familiar, e vocês estão realmente em paz/sem brigas, comentários como "gay", "fedido" e coisas do tipo viram meras palavras descartáveis e sem significado. Todo mundo já fez isso com algum amigo e familiar, todos também já ouviram. Quando vem de uma pessoa que você sabe que não quer e nem te faria mal, não importa.

Mas tem uma enorme diferença para uma pessoa usar as mesmas palavras mas com intuito de humilhar e puramente te causar mal. Você realmente se sente mal com isso, e leva a escolhas extremas. Eu sou totalmente contra o Bullying, é um retrocesso e quem quer que o próximo se sinta mal e até humilhado, é muita babaquice e falta de caráter. Mas não me venham com discurso que uma mera brincadeira tem os mesmo sintomas, porque não faz sentido algum.

Curtir · Responder · 40 sem



Curtir · Responder · 40 sem

[Redacted] bom o bullying é um ato q n se pode levar na brincadeira,a vitima deveria falar aos responsaveis

[Curtir](#) · [Responder](#) · 39 sem



[Redacted] O bullying não é apenas uma brincadeira.E muitas vezes a pessoa q sofre bullying não conta para alguém pois sofre ameaças e fica acuada

[Curtir](#) · [Responder](#) · 39 sem



ANEXO I:
QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA

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

Responda ao questionário abaixo:

1. Quais critérios você usa para corrigir a redação?

Primeiramente, faço uma leitura geral do texto e, em seguida, passo para a correção analisando os erros gramaticais, a argumentação, proposta de intervenção.

2. Qual metodologia foi usada na aula de produção de textos?

Aula expositiva: expliquei como são elaborados os textos dissertativos, elaborei os alunos os textos motivadores e debati o tema e, na última aula, eles (alunos) elaboraram as redações.

3. Você conseguiu atingir seu objetivo? Por quê?

Fizero dizer que não alcancei 100%, pois muitos alunos, mesmo após 3 aulas de discussões, ainda tinham dificuldades de estruturar o texto.

4. Você acha que os alunos se sentiram motivados? Por quê?

A maioria sim, porque o tema discutido faz parte do cotidiano deles.

5. O que você mais avalia numa produção de texto? Por quê?

Os itens gramaticais: ortografia, concordância, regência.

6. O que você tem feito para que seu aluno se torne mais independente para produzir um texto?

Tento explicar mais detalhadamente o passo a passo para escrever um texto do tipo dissertativo-argumentativo.

7. Ao ler as produções de texto dos alunos, você consegue distinguir quando é o aluno que pensa e quando ele se apropria do pensamento de outros?

Sim, porque o vocabulário muda bastante.

8. Em geral, você acha que seus alunos conseguem se posicionar quanto ao tema proposto?

A maioria sim.

ANEXO J:
QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?
achei muito interessante e muito bom
2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?
o barulho dos alunos
3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?
Ele dá o mesmo sem a ajuda muito por conta dos professores e atrapalha por conta de alguns alunos.
4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?
faz o uso do texto motivador
5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?
Em casa porque conta do silêncio pensa mais
6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?
quando orienta porque ajuda mais
7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?
Sim
8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?
Os alunos fazem barulho mais atrapalha fazer o texto
9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?
Sim, porque cada um tem sua opinião
10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)
Pelo WhatsApp com vídeos com meus amigos conta as coisas
11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?
Rede social porque compartilho com os amigos atrai mais

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?
Me senti sem fazer uma tarefa normal
2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?
Distração com as redes
3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?
Meio a meio. A ajuda do professor, a orientação ajuda. Já o barulho, a conversa, a distração me atrapalha, na concentração.
4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?
Eu me posicionei, mas utilizei o texto como inspiração
5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?
Em sala de aula, porque em casa eu não faço outras coisas e não tenho orientação.
6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?
Gosto de quem me orienta, porque no futuro quando for fazer algum concurso vou precisar de passo a passo.
7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?
Consegui.
8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?
O assunto não ser interessante.
9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?
Não, porque na atualidade as pessoas estão se prendendo mais às coisas auditivas.
10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)
Mensagem no WhatsApp
11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?
Rede social, porque tem mais liberdade

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?

me senti fazendo uma tarefa normal

2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?

o alunos conversando demais

3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?

ajuda, porque hoje em dia ninguém mais escreve texto

4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?

eu fiz o uso do texto motivador

5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?

Em sala, porque em casa eu não escrevo

6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente?

Por quê?

escrever livremente porque assim eu sei o que vou escrever.

7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?

Não, ajuda de outra aluna

8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?

a conversa demais

9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?

Não, porque é melhor conversando.

10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)

mensagem pelo whatsapp

11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?

a rede social porque troca mensagens.

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?

Usei muito mais compreensão ao ler o assunto, aprendi muita coisa

2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?

Eu não tenho ideias de como argumentar.

3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?

Ajudar porque eu tenho dúvidas com o professor

4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?

Eu tenho argumentos, mas eu preciso de ideias umas ideias

5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?

Eu escrevo com ajuda do professor.

6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?

Escrever livremente o passo a passo, pois sei que é mais certo.

7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?

Sim, quando estou impediendo umas ideias de outros

8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?

Sempre um pouco de pressão e professor ler.

9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?

Sim, porque você está tirando umas ideias e colocando em um papel, que ajuda para ajudar alguém

10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)

Textos no WhatsApp e bilhete de trabalho

11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?

A rede social pois tenho amigos, é mais fácil escrever para amigos do que para professores

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?

Nada

2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?

Pontos e vírgulas.

3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?

Atrapaalha, por conta do barulho

4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?

Usei o texto motivador

5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?

Em casa, tenho mais tempo de pensar. E não tem o estresse escolar

6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?

Prefero orientação, ajuda

7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?

Sim

8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?

Aborrecimento dentro de sala

9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?

Sim

10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)

Quase nada

11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?

Rede social

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?

Me senti normal

2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?

Não achei argumentos

3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?

Ajuda porque tem a professora e atrapalha por causas dos alunos que tiram a concentração

4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?

Eu não precisei usar o texto motivador

5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?

Em casa, pois eu tenho mais ideias

6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?

Orientar, pois eu posso fazer um texto correto e aprendo também

7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?

Sim

8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?

Eu não tinha muitas ideias

9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?

Sim, pois assim podemos aprender

10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)

Várias coisas, escrevo mais no WhatsApp

11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?

A Rede Social, porque é mais prático

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?

Mais inspirada

2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?

A conversa dos alunos

3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?

Depende de como está o comportamento das pessoas ao redor.

4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?

Consegui me posicionar quanto ao tema proposto.

5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?

Em casa, pois tenho mais tranquilidade.

6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?

Quando ele orienta para evitar erros maiores.

7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?

Sim.

8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?

Os temas e ideias

9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?

Sim. Para que outras pessoas possam ler.

10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)

Exclusivas conversas de dia a dia no WhatsApp

11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?

Rede Social pois tem mais divulgação

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?
nao sente bem
2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?
nenhuma foi todo o caloroso
3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?
ajuda, foi bem os professores para ajudar
4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?
consegui
5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?
em sala de aula, pois se torna mais fácil
6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?
sim, pois ele explica diretamente
7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?
sim
8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?
os alunos falando na sala de aula
9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?
acha pois isso ajuda e futuramente
10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)
mando mensagens no whatsapp
11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?
rede social pois mecho muito no celular

1

Responda ao questionário abaixo:

1. Como você se sentiu ao produzir o texto em sala de aula?

muito feliz

2. Quais dificuldades você teve para produzir o texto em sala de aula?

conversa na sala de aula

3. Você acha que o ambiente escolar ajuda ou atrapalha a produzir um texto? Por quê?

ajuda porque os amigos ajudam da dicas

4. Você conseguiu se posicionar quanto ao tema proposto ou fez uso do texto motivador?

Sim

5. Como você prefere produzir textos? Em sala de aula, com orientação do professor, ou em casa? Por quê?

em casa porque é mais silencioso e dá mais inspiração

6. Você gosta quando o professor orienta o passo a passo da redação ou prefere escrever livremente? Por quê?

escrever livremente porque do pro pensar minha

7. Você conseguiu colocar sua opinião sem ajuda de outros?

Sim

8. Quais aspectos mais te desmotivam a escrever um texto escolar?

nada me desmotivou

9. Você acha importante expressar suas ideias por meio da escrita? Por quê?

sim, porque cada um tem suas opiniões e é bom saber o opinião do amigo

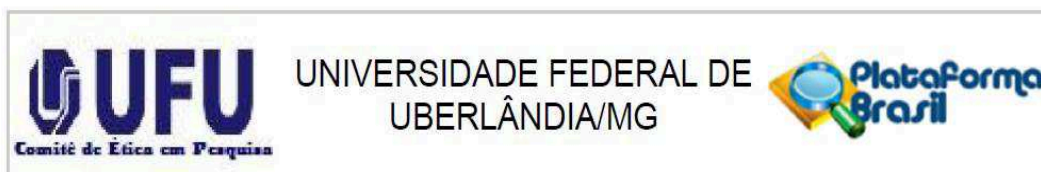
10. O que você escreve fora do universo escolar? (Por exemplo: WhatsApp, bilhete, lista de supermercado, etc)

varios conversas no whatsapp e no facebook

11. Qual suporte mais o atrai a escrever: a escola ou a rede social? Por quê?

rede social, porque é bem mais facil.

ANEXO K:
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCRITA E SUBJETIVIDADE: IMPLICAÇÕES NOS TEXTOS ESCOLARES DE ALUNOS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Cármen Lúcia Hernandes Agustini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69619317.9.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.408.780

Apresentação do Projeto:

Os autores apresentam o projeto de pesquisa da seguinte forma:

A linguagem é um domínio único e exclusivo dos seres humanos e, através dela, mantemos as relações sociais. Por esse motivo, desde o Ensino Fundamental, a prática da leitura e aprendizagem da escrita tem se tornado uma preocupação para a Educação, pois não podemos pensar em inclusão social e prática de cidadania sem que essas duas habilidades tenham sido desenvolvidas. A partir desse ponto de vista, buscamos investigar, nesta pesquisa, como um aluno de 9º ano do Ensino Fundamental se comporta diante de uma produção escrita escolar, de maneira que mostre sua subjetividade nos textos produzidos. Além disso, como o professor tem conduzido seus alunos nas produções textuais, os ajudando nessa constituição da subjetividade.

Esta pesquisa contará com a participação de 62 pessoas, sendo 60 alunos e 2 professores e acontecerá da seguinte forma: se passará em duas salas de aulas distintas (uma pública e outra particular), cada uma com trinta alunos. O ideal é que todos os alunos da sala estejam envolvidos, uma vez que a aula de redação é para todos, já que nos basearemos nas aulas em curso. Caso nem todos os alunos queiram fazer parte da pesquisa, colocamos como número mínimo cinco alunos participantes de cada sala de aula, uma vez que poderemos utilizar um parâmetro comparativo entre os textos. Poderemos comparar a escrita de alunos de uma mesma sala de aula, bem como entre os alunos de salas diferentes, abordando também uma visão de contexto social. Os alunos serão submetidos à produção escrita em sala de aula, seguindo as instruções/método

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: 2.408.780

do professor participante. Eles escreverão o texto final em um formulário próprio elaborado por nós, pesquisadores, no qual não poderão ser identificados. Após a entrega dos textos, os alunos também responderão a um questionário sobre a elaboração do texto e condução da aula de redação. Os professores participantes também responderão a um questionário para nos informar como foi a explanação do conteúdo e a participação dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto, o objetivo é investigar a subjetividade na produção escrita escolar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

"Riscos: Podemos citar como risco alguns alunos não aceitarem a participar do estudo, o que pode comprometer algum dado que seria interessante para a pesquisa ou o professor pode omitir e até mesmo mentir sobre algum fato ocorrido durante aula, maquiando os dados. Além disso, pode-se ter como risco a identificação de algum participante, mas nos comprometemos com o sigilo absoluto da identidade dos participantes.

Benefícios: Como benefícios, podemos citar a contribuição que este estudo trará para a comunidade acadêmica, no que se refere a um novo dado comportamental no ensino de escrita, além de ajudar os próprios professores que participaram da pesquisa a reformularem sua prática, bem como os alunos a se posicionarem em suas produções textuais."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

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: 2.408.780

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.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: julho/agosto de 2018.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

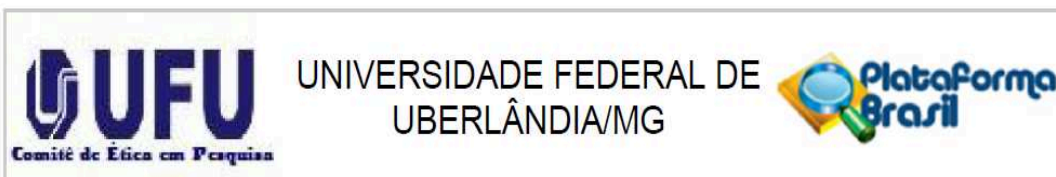
O CEP/UFU lembra que:

- 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 Participante da 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 Participante 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 participante da pesquisa 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.

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



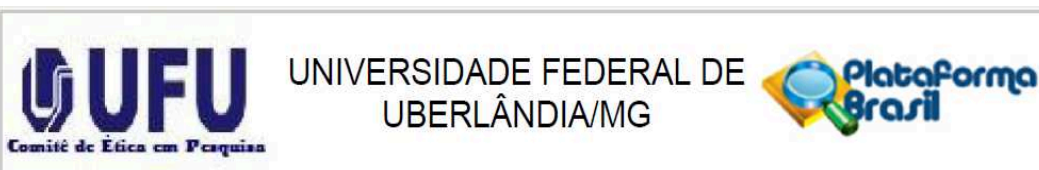
Continuação do Parecer: 2.408.780

• 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 à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_921277.pdf	24/10/2017 14:43:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Assentimento.doc	24/10/2017 14:41:55	PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.doc	24/10/2017 14:41:36	PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.doc	24/10/2017 14:41:21	PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Respostas_pendencias.doc	24/10/2017 14:41:03	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2294852.pdf	24/10/2017 14:40:39	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.docx	24/10/2017 14:40:15	PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/06/2017 22:28:42	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_pesquisadoras.docx	30/05/2017 17:37:44	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Outros	questionario_professor.docx	30/05/2017 17:36:24	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Outros	Questionario_aluno.docx	30/05/2017 17:35:59	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Outros	folha_redacao.docx	30/05/2017 17:35:31	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Compromisso_Equipe_Executora.pdf	30/05/2017 16:46:56	PRISCILLA FELIPE BORGES DE	Aceito
Declaração de	Declaracao_Instituicao_Coparticipant	30/05/2017	PRISCILLA FELIPE	Aceito

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: 2.408.780

Instituição e Infraestrutura	e_2.pdf	16:45:40	BORGES DE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Coparticipante_1.pdf	30/05/2017 16:45:12	PRISCILLA FELIPE BORGES DE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 30 de Novembro de 2017

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:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br